

ARTÍCULO ORIGINAL

Factores incidentes en el abandono escolar prematuro

M.^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es
Universidad de Murcia

Miriam Alcaraz Rodríguez

miriam.alcaraz@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN: El abandono escolar prematuro (AEP) constituye un reto del sistema educativo español atendiendo a las tasas alcanzadas. El presente trabajo analiza la producción científica para identificar los factos que inciden sobre el AEP en la última década (2007 y 2017), clasificados en cuatro dimensiones: personal, familiar, social y educativa. Se parte de una metodología cualitativa, para posteriormente cuantificar la frecuencia con la que aparecen determinados factores en los 40 artículos seleccionados. Los resultados obtenidos reflejan la predominancia de factores educativos y familiares, sobre los personales y sociales; pero estos factores no actúan independientemente, sino que el AEP es multicausal. Ante ello, la clasificación realizada facilita la comprensión de los condicionantes del abandono y los contextos en los que estos se desarrollan.

PALABRAS CLAVE: Abandono Escolar, Deserción Escolar, Educación, Factores del Abandono Escolar, Política Educativa.

Determining factors of early school leaving

ABSTRACT: The early school leaving (ESL) represents a challenge to the Spanish education system, bearing in mind the high rates achieved. This paper analyses the scientific output in order to identify those factors which impact on the ESL during the last decade (2007 to 2017), classified in four different dimensions: personal, familiar, social and educative. It starts from a qualitative methodology, to subsequently measure the rate in which certain factors occur along the 40 articles selected. The outcomes provided reflect the predominance of education and family factors, over the personal and social ones; but these factors do not act independently, since the ESL is multi-casual. Thereupon, the undertaken classification eases the understanding of the leaving constraints and contexts in which are developed.

KEYWORDS: School Dropout, School Leaving, Education, School Leaving Factors, Education Policy.

Fecha de recepción 02/07/2018 · Fecha de aceptación 16/10/2018
Dirección de contacto:
M.^a Ángeles Hernández Prados
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, s/n
30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

La escolarización es uno de los indicadores que se debe tomar en cuenta para diagnosticar el estado de salud de la sociedad, ya que constituye un elemento indispensable en su desarrollo social y económico, proporcionando una oportunidad primordial para su población al posibilitar la consecución de un empleo mejor remunerado y garantizar condiciones más satisfactorias para su desarrollo. Pese a los esfuerzos continuos por alcanzar un nivel adecuado de escolarización, podemos observar que países desarrollados, como España, Malta o Portugal, aún siguen lidiando con tasas de abandono escolar prematuro (AEP en adelante) elevadas.

Este problema fue puesto de manifiesto hace tiempo, en el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo del curso académico 2006/2007 (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008), refiriéndose al mismo como el talón de Aquiles de nuestro sistema educativo. Años más tarde fue reafirmado por la Comisión Europea (2013), enfatizando las consecuencias vinculadas al AEP: incrementa el desempleo, las desventajas socioeconómicas y los problemas de salud, y a su vez minimiza las oportunidades laborales y la participación en actividades políticas, sociales y culturales.

A nivel europeo, la tasa de AEP en los últimos años ha mostrado una evolución descendente, pues en 2009 se situaba en un 14,3%, en 2012 en el 12,7% y para el 2020 se espera alcanzar un porcentaje menor del 10% (Comisión Europea, 2013). Según datos del MECD (2017) en 2016 la Unión Europea se encontraba muy próxima de alcanzar su objetivo (10,7%). Este avance solo es posible con un fuerte y continuo compromiso político de todos los estados miembros, así como la cooperación y actuación de las administraciones competentes en cada país, región y localidad (Comisión Europea, 2013), para atender a las especificaciones.

En cuanto al caso español, cifras recientes extraídas de la Encuesta de Población Activa (EPA, 2017) desvelan que el 18,98% de jóvenes españoles abandonan prematuramente sus estudios, dato preocupante a pesar de la mejoría, ya que en 2007 la tasa de abandono era de un 30,8%. Esta recuperación se aprecia en todas las comunidades autónomas, aunque de forma altamente heterogénea, encontrándose los índices más elevados en la Región de Murcia (26,4%) y las Islas Baleares (26,8%).

Frente a esta situación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) introdujo insuficientes y pausados cambios en la organización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional (FP), aunque con consecuencias positivas para reducir el AEP en España (Santamaría, 2015). Por el contrario, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, a pesar de querer “reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios” (p. 6), se mostró ineficaz al respecto (Tarabini y Montes, 2015). Asimismo, iniciativas globales como el Plan para la reducción del abandono educativo temprano (2014-2020) que reconoce la diversidad de población en situación de abandono escolar y la necesidad de aumentar el número de profesionales docentes (MECD, 2015), y el Plan de Desarrollo Rural (PDR) que evidencia las necesidades de la educación en estos contextos, resultan relevantes para reducir el AEP (Santamaría, 2015).

Aunque son numerosas las investigaciones centradas en conocer la prevalencia del AEP e identificar los factores o variables que podrían incidir en la decisión de abandonar los estudios (Alegre y Benito, 2010; González, García, Ruíz y Muñoz, 2015; Camacho, 2016), éstas son muy variadas y parciales. Desde esta revisión bibliográfica se pretende analizar qué factores aparecen con mayor o menor frecuencia en las diversas investigaciones o artículos referentes al AEP en la última década (2007-2017), con la intención de ofrecer una clasificación lo más completa posible. Para ello comenzaremos con una leve aproximación a la delimitación conceptual del abandono escolar y la revisión de los estudios previos sobre la temática.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

Existen múltiples definiciones que tratan de aclarar y delimitar el término abandono escolar. Desde una perspectiva genérica, la definición que aporta EUROSTAT para entender el AEP, siguiendo los acuerdos del Consejo Europeo de Bruselas, es: “The percentage of population aged 18-24 with at most lower secondary education are not in further Education or training” (European Commission, 2003). En consonancia, Rojas et al. (2011) lo definieron como el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que alcanzan como máximo la Educación Secundaria Obligatoria y no continúan estudiando o formándose, para acceder a una inserción laboral más cualificada. En ambos casos, se centran en la edad y en la etapa de Educación Secundaria como indicadores del AEP, dejando a un lado a quienes desertan antes de estas edades.

Para Mena, Fernández y Rivière (2010) consiste en la fase final de un proceso de desvinculación escolar, ligada al fracaso académico y recibe diversas calificaciones: desenganche, desvinculación, rechazo escolar, desafección escolar. Por otro lado, González et al. (2015), siguiendo las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2009), sugieren que el AEP se refiere a estudiantes que abandonan el primer ciclo de Secundaria, lo que permite situarlo en edades tempranas y un mayor ajuste a la realidad española. Mientras, el resumen ejecutivo Eurydice sitúa el AEP cuando el alumnado deja de asistir al centro antes de finalizar el nivel secundario superior (Sogal, Balcon y Czort, 2015). Para ello señala dos tipologías de AEP: la primera, a nivel europeo, en la que el AEP ocurre antes de finalizar Secundaria (18-24 años), y la segunda, referente a España, donde tiene lugar antes de finalizar la ESO (16-18 años) (Camacho, 2016).

A partir de lo expuesto, podemos identificar que una de las primeras limitaciones que surgen al analizar el término de AEP es su difícil diferenciación con respecto a los conceptos de rechazo, absentismo y fracaso escolar. Aunque todos ellos podrían ser parte de un mismo proceso de desvinculación escolar, cada uno hace referencia a situaciones y causas diversas que pueden o no derivar en AEP.

En concreto, el “rechazo escolar” se define como la negación a asistir al centro educativo a

través del llanto, la tristeza, fingir enfermedades, de incansables ruegos a los padres; y podría llevar al individuo a desvincularse del centro (Rodríguez, 2007). Para Kearney (2007) engloba la negativa del alumnado a asistir al centro escolar o la dificultad para permanecer en él, y lo subdividía en distintos tipos de inasistencia al centro: absentismo, fobia, ansiedad escolar o ansiedad al separarse de una figura afectiva. Existen dos tipos de estudiantes con rechazo escolar, aquellos que sufren estados de ansiedad provocados por la institución educativa y en conformidad con los padres, y los absentistas, que sin la conformidad paterna, justifican su inasistencia por aburrimiento y preferencia a estar al aire libre o en sus hogares (García et al. 2016).

Por otra parte, en lo que atañe al “absentismo escolar”, Ribaya (2011) sostiene que es un fenómeno no unívoco, poco fiable a la hora de analizar y evaluar los sistemas de enseñanza (fracaso escolar), poco consensuado y subjetivo, ya que depende del sentido común de los profesionales, los padres o los propios alumnos, generando conflicto tanto en el diagnóstico como en la toma de decisiones para subsanar las causas. No obstante, para González et al. (2015) se define como la no asistencia común y permanente de los alumnos de educación básica y obligatoria a sus centros, no existiendo razón alguna por enfermedad o motivo perfectamente justificable. Si se compara con el concepto de rechazo escolar, a simple vista ambos podrían significar lo mismo “no asistir o evitar ir al centro”, sin embargo los motivos de ambos son diversos. El rechazo se relaciona con estados de aburrimiento, incomodidad, ansiedad o miedo, mientras que el absentismo escolar no tiene una razón justificable.

Por último, es importante concretar el concepto de “fracaso escolar”, ya que como señala Ribaya (2011), estos fenómenos educativos tienen un componente subjetivo que dificulta su concreción. Marchesi (2003) recoge la definición de fracaso escolar del informe de la OCDE refiriéndose con ella a los estudiantes que al finalizar la educación obligatoria no se muestran interesados o no se sienten capaces de adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, Menéndez (2004) relaciona el fracaso escolar directamente con las calificaciones obtenidas y lo traduce en el número de suspensos. Por otro lado, es difícil referirse al fracaso escolar con precisión al ser una noción ligada tanto a la escuela, como a la cultura y al contexto histórico, siendo una realidad construida

en el contexto educativo a través de las relaciones bidireccionales entre el alumnado y el centro. En consecuencia, el fracaso escolar se comprende como un factor que puede preceder a la desvinculación académica (Escudero, 2005), sin embargo, dicha desvinculación podría originarse por otros motivos.

3. FACTORES DETERMINANTES DEL AEP

Los factores influyentes en el AEP son diversos y numerosos, pero se agrupan en dos categorías complementarias de las diferentes teorías explicativas: la individual y la institucional (familia, escuela, comunidad e iguales). Desde el punto de vista familiar, algunos estudios (Rojas et al., 2011; Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015) contemplan el desconocimiento, la detección tardía, la apatía, las exigencias de la ESO, la desmotivación estudiantil, las competencias personales y parentales de los padres, la supervisión educativa y la comunicación con los hijos como elementos que llevan a sus hijos al AEP.

En cuanto a los docentes, se centran en la falta de interés, el déficit familiar y la asociación de los problemas de aprendizaje a aspectos innatos y biológicos del alumnado (Tarabini, 2015). Sin embargo, desde la perspectiva del alumnado se considera la desmotivación, la vivencia de la escolaridad, la incorporación a la vida laboral y las aspiraciones y expectativas académicas como las principales variables que atañen a la desvinculación académica (Mena et al., 2010; López et al., 2013). Por su parte, Prieto (2015) se centra en el contexto organizativo de los centros escolares, remarcando que la rigidez del sistema escolar reactivo deja de lado a los alumnos menos exitosos. En esta misma línea, González et al. (2015) señalan la repetición y las faltas de asistencia constantes como indicadores predictivos del AEP,

ya que el porcentaje de abandono en repetidores es del 88%, mientras que en absentistas era del 91%.

Entre las variables de primer orden se contemplan principalmente el sexo y nacionalidad del alumnado (Marí-Klose et al., 2009), la composición de los centros en función de la nacionalidad y el nivel de estudios de los padres, así como factores institucionales asociados al contexto socioeconómico y laboral del país (Alegre y Benito, 2010). De ahí que además de los factores individuales, familiares, escolares, se deban incorporar los sociales y los políticos, pues todos ellos de forma interdependiente son explicativos de las circunstancias de abandono (Camacho, 2016). No cabe duda de la complejidad del tema que nos ocupa, de la necesidad de indagar y atender a las cuestiones que nos preocupan: ¿qué circunstancias individuales influyen en la decisión de abandonar los estudios?, ¿qué elementos del contexto familiar y social son más relevantes? o ¿en qué sentido incide el sistema educativo en los alumnos?

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con la intención de realizar un análisis y clasificación de los factores y variables que tienen una mayor incidencia en el AEP escolar en la última década, a partir del estudio de artículos e investigaciones en este ámbito, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de revisión bibliográfica, mediante un muestreo no probabilístico deliberado, empleando los descriptores “deserción escolar” (Tabla 1) y “abandono escolar” (Tabla 2) en la base de datos Dialnet. Se ha obtenido una muestra de análisis de 40 artículos una vez aplicados todos los criterios establecidos para la selección y la triangulación de expertos que permite un mayor ajuste, adecuación y pertinencia a los objetivos de la investigación.

Bases de datos	Fecha	Idioma	Repetido	En abierto	Temática	Objetivo	Valoración de expertos
DIALNET	168	160	160	147	41	36	3

Tabla 1. Proceso de selección-exclusión de las unidades de análisis, empleando el descriptor: Deserción escolar

Bases de datos	Fecha	Idioma	Repetido	En abierto	Temática	Objetivo	Valoración de expertos
DIALNET	460	380	361	212	46	37	37

Tabla 2. Proceso de selección-exclusión de las unidades de análisis, empleando el descriptor: Abandono escolar

Para el análisis del contenido se diseñó una rejilla, validada por expertos, compuesta por 80 ítems distribuidos en 4 dimensiones: personales, familiares, sociales y educativos. Los valores son dicotómicos y de carácter cerrado. Finalmente, los datos fueron cuantificados y analizados a partir del paquete de datos estadístico IBM-SPSS Statistics versión 20.

5. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

La dimensión educativa ha sido la más estudiada, apareciendo en un 90,2% de los documentos, seguida de la dimensión familiar (87,8%), la personal (85,4%), y la social (70,7%). Siguiendo este orden, se han contemplado once factores en la *dimensión educativa*, de los cuales destacan los aspectos asociados a las políticas educativas, pedagógicos y curriculares, la vinculación y cultura escolar, el profesorado y la oferta educativa; frente a la transición entre etapas, la participación familiar en el centro, el impacto de la Educación Infantil, la existencia de la figura del orientador y la disponibilidad de transporte escolar (Tabla 3).

Los *aspectos asociados a las políticas educativas* (53,7%) condicionan el ámbito escolar y por tanto, la vivencia del alumnado. Se considera necesario la inversión en ayudas económicas en Educación (31,7%) y evaluar la distribución y dotación de recursos a los centros en riesgo para responder a sus dificultades (Benito, 2007). Se deben reforzar extensamente los reducidos recursos que se ofrecen a la educación pública, ya que su escasez se convierte en un aumento de la tasa de abandono (Recio y de la Cruz, 2011), y se asocia a carencias personales del alumnado y a su dificultad para asumir los requisitos de Secundaria (Horcas, Bernard y Martínez, 2015). Pero también se debe atender políticamente a la composición social y cultural (31,7%) siendo más

perjudicial la segregación escolar respecto a una mayor heterogeneidad (Comisión Europea, 2014). En contraposición, Calero, Choi y Waisgrais (2010) concluían que los centros con mayor número de alumnado extranjero poseen tasas más elevadas de AEP.

Los *aspectos pedagógicos y curriculares* (48,8%) están formados por los proyectos educativos y documentos que regulan el centro, la disciplina, atención a la diversidad, práctica escolar reactiva y rigidez del sistema, metodologías y formas de trabajo y la evaluación. Montes (2016) subraya que la atención a la diversidad, el tipo de agrupamientos del alumnado y los mecanismos disciplinarios empleados en los centros con alumnos rebeldes o repetidores comporta la pérdida de expectativas sobre el futuro académico y propicia el desenganche educativo. En este sentido, la metodología es un elemento compensador del AEP, ya que los métodos más creativos y las clases prácticas y participativas que motivan a los jóvenes son medios alternativos a la metodología tradicional que aburre y aleja al alumnado de las aulas (Holgueras, 2016). Por otra parte, la distribución del tiempo dentro del aula es otro elemento que no suele ofrecer una adecuada atención a la diversidad. Específicamente, tener que esperar a los alumnos más retrasados y llamar la atención de los más despistados suele obstaculizar el progreso del grupo en sus tareas, y los señala, ante sus compañeros, otros profesores y las familias como los responsables posibles del retraso y lentitud del grupo (Pulido, 2014). Otro aspecto que hay que tener en cuenta es la rigidez del sistema (Recio y de la Cruz, 2011) pues el único medio para corregir el fracaso escolar es la repetición y la promoción con asignaturas pendientes. Según Prieto (2015), la escuela reactiva posee un modelo meritocrático mediante el que la institución asegura la igualdad de oportunidades poniendo los medios necesarios al servicio de los estudiantes, dejando en las manos del alumnado y bajo su responsabilidad su futuro académico.

Factores educativos	Porcentajes
1. Aspectos asociados a las políticas educativas	53,7%
1.1. Tipología del centro (Público, concertado y privado)	12,2%
1.2. Inversión y ayudas económicas en Educación	31,7%
1.3. Composición social y cultural	31,7%
1.4. Autonomía para contratación de profesores y presupuestaria	4,9%
1.5. Autonomía del centro en la elección de contenidos	4,9%
1.6. Profesores a tiempo parcial	4,9%
1.7. Tamaño de las clases y de las escuelas	4,9%
1.8. Políticas de agrupación del alumnado entre clases	2,4%
1.9. Ratio	7,3%
1.10. Políticas de repetición de curso	17,1%
1.11. Falta de retención	4,9%
2. Oferta educativa e itinerarios educativos	26,8%
3. Aspectos pedagógicos y curriculares	48,8%
3.1. Proyectos educativos y documentos que regulan el centro	9,8%
3.2. Disciplina	9,8%
3.3. Atención a la diversidad	24,4%
3.4. Práctica escolar reactiva/Rigidez del sistema	12,2%
3.5. Metodologías y formas de trabajo	14,6%
3.6. Evaluación	4,9%
4. Transición entre etapas	17,1%
5. Cultura escolar	29,3%
5.1. Choque entre la cultura familiar y escolar	9,8%
5.2. Adaptación a las normas escolares	7,3%
5.3. Pautas comportamentales del centro	4,9%
6. Vinculación escolar	31,7%
6.1. Sentimiento de pertenencia al centro	17,1%
6.2. Vínculos con los compañeros y la institución	22%
7. Participación familiar en el centro	12,2%
8. Profesorado	26,8%
8.1. Condiciones laborales	7,3%
8.2. Capacidades y actitudes	24,4%
8.3. Evaluación del profesorado	2,4%
8.4. Formación del profesorado	7,3%
9. Impacto de la Educación Infantil	7,3%
10. Existencia de la figura del orientador	7,3%
11. Disponibilidad de transporte escolar	2,4%

Tabla 3. Porcentajes de la presencia de los factores educativos

En lo que respecta a la *vinculación/desvinculación escolar* (31,7%), el grado de satisfacción/insatisfacción del alumnado hacia el centro escolar depende en gran medida del ambiente percibido en las aulas, de la comunidad de aprendizaje y del sentimiento de pertenencia al centro escolar (Mora, 2010). Cabe señalar también el “efecto compañero”, ya que el grupo de pares incidirá de manera positiva o negativa en la vinculación escolar de cada individuo (Calero et al., 2010). Las malas compañías, un ambiente disruptivo en el aula, situaciones de acoso o prácticas de riesgo como el consumo de drogas, son algunas de las situaciones que incrementan el AEP (Horcas et al., 2015). Por otro lado, en Secundaria hay un gran número de profesores que basan su papel en la labor académica más que en la orientativa, lo que reduciría el vínculo entre alumno y docente, originándose una desconexión progresiva de los jóvenes hacia sus profesores y el centro (Mena et al., 2010).

La *cultura escolar* (29,3%) contempla normas escolares, pautas de comportamiento, códigos elaborados y lenguaje abstracto, creencias, actitudes y valores. En ocasiones se produce un fuerte choque entre el alumnado y las normas escolares, ya que como matiza Montes (2016), el contexto social juega un papel mediador delimitando el comportamiento. De ahí que las medidas escolares deben ampliarse, diversificarse y personalizarse en función del grado de vulnerabilidad del contexto social.

La *dimensión familiar* es la segunda más estudiada. Se compone de diez factores, entre los que predominan la situación socioeconómica familiar, las variables culturales, el nivel de estudios de los padres y las competencias parentales; siendo los menos destacados el sexo, edad y nacionalidad de los padres, el lenguaje hablado en casa, la situación de conflicto familiar y la tipología o estructura familiar (Tabla 4).

Factores familiares	Porcentajes
12. Edad de los padres	4,9%
13. Sexo de los padres	2,4%
14. Nacionalidad de los padres	12,2%
15. Lenguaje hablado en casa	7,3%
16. Nivel de estudios de los padres	39%
17. Tipología o estructura familiar	24,4%
18. Competencias parentales educativas	26,8%
18.1. Competencia de desarrollo personal y resiliencia	2,4%
18.2. Acompañamiento educativo	24,4%
18.3. Participación en redes sociales y utilización de recursos comunitarios	2,4%
18.4. Expectativas	7,3%
18.5. Comunicación con los padres	4,9%
19. Situación de conflicto familiar	17,1%
20. Situación socioeconómica familiar	73,2%
20.1. Situación laboral	31,7%
20.2. Recursos en el hogar (libros, ordenadores, etc.)	7,3%
20.3. Clase social	46,3%
21. Variables culturales	46,3%

Tabla 4. Porcentajes de la presencia de los factores familiares

La *situación socioeconómica familiar* (73,2%), la clase social, la situación laboral de la familia y los recursos de los que se dispone en el hogar, serán responsables de la trayectoria escolar del alumnado. A veces son un problema añadido para los jóvenes, dificultando su dedicación y concentración en los estudios (Rojas et al., 2011). La *clase social* (46,3%) supone una de las mayores barreras de origen para el alumnado, especialmente para aquel que procede de entornos socioeconómicos vulnerables más que para los estudiantes de clase media y amplio capital cultural (Montes, 2016). Ante ello, Montes (2016) subraya que las características de la clase, especialmente el capital cultural, provocan determinadas preferencias y expectativas en los jóvenes. Además, hay una gran influencia de la clase social sobre las expectativas del profesorado, ya que la clase media es el modelo de referencia de “alumno ideal” para los docentes (Tarabini, 2015).

La *situación laboral de los padres* (31,7%) es un factor externo y ajeno a la propia voluntad del individuo, pero influye notablemente, ya que puede repercutir, según Rojas et al. (2011) en el estudio en casa que requiere de esfuerzo, tiempo y concentración, y los jóvenes en muchas ocasiones tienen que contribuir en las tareas domésticas o económicas de su hogar. Además, Calero et al. (2010) señalaban que:

“La situación laboral del padre y la madre del alumno también incide sobre la probabilidad de que se sitúe en el nivel 1 o inferior de PISA. Así, el hecho de que la madre esté económicamente activa reduce en un 30% la probabilidad de que el alumno obtenga una puntuación pésima en PISA, mientras que el tener un padre activo laboralmente disminuye en un 40% la probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior” (p. 246).

En lo referente a las *variables culturales* (46,3%) el valor que se le atribuye a la educación según el capital social y cultural de las familias es un aspecto fundamental que influye en el individuo, ya que el ser humano es heredero de la cultura de su núcleo familiar. Las familias con un capital cultural superior tienen más posibilidades de comprender y compartir los códigos de la escuela, siendo las que mejor transmiten a sus hijos e hijas los comportamientos y destrezas deseadas y apreciadas por la institución escolar (Montes, 2016). Sin embargo, muchas familias españolas comparten una cultura “antiescolar” o “aescolar”

que resta valor a la educación como posibilitadora de mejores condiciones laborales futuras (Sánchez-Pascuela, 2011). Con respecto a las familias de etnia gitana, Hernández (2014) revela la importancia que otorgan únicamente al hecho de aprender a leer y escribir, sin encontrar necesaria la continuidad en etapas posteriores a la Primaria. Por último, la naturaleza del capital social y cultural de los jóvenes de zonas rurales dificulta el logro de sus objetivos académicos, debido en parte al fuerte anclaje territorial marcado por una intensa identidad local (Santamaría, 2015).

El *nivel de estudios de los padres* (39%) es considerado también uno de los elementos predictores del AEP. Recio y de la Cruz (2011) exponen que “el nivel educativo de los padres aparece, en los diferentes informes nacionales e internacionales (PISA, por ejemplo), como uno de los factores que más explican los resultados escolares educativos” (p. 5). Ambos autores señalan que las razones de esta correlación estarían apoyadas en una menor capacidad para apoyar a sus hijos y menores expectativas de futuro. Marina (2011) defiende lo expuesto afirmando que el dato que se relaciona de forma más intensa con el AEP es el nivel de estudios de los padres, relacionando los niveles educativos bajos de los padres con una mayor falta de presión familiar.

Las *competencias parentales educativas* (26,8%) están compuestas de cinco aspectos fundamentales: desarrollo personal y resiliencia, acompañamiento educativo, participación en redes sociales y utilización de recursos comunitarios, expectativas en las posibilidades de sus hijos y tipo de comunicación. Queda demostrado, según Martín et al. (2015), que los progenitores de alumnos en riesgo muestran niveles inferiores en la mayoría de estos aspectos, en contraposición a los que no están en riesgo de AEP. En cuanto al *acompañamiento educativo*, según afirman estos autores, los padres de hijos con mayor riesgo de abandono tienden a realizar una menor supervisión y seguimiento educativo de los alumnos. Respecto a las expectativas de los padres, Rodríguez y Blanco (2015) muestran la importancia que otorgan los jóvenes a sentirse apoyados y valorados, siendo la confianza y las expectativas que sus padres depositan en ellos herramienta principal para su progreso escolar. El *tipo de comunicación entre padres e hijos* enriquece el clima familiar, el entendimiento, la comprensión y el rendimiento escolar (Martín et al., 2015). Sin embargo, los padres españoles no dedican el

tiempo y atención suficiente a sus hijos e hijas, por lo que se plantean como responsables de los malos resultados académicos y los problemas de convivencia que experimentan en el centro educativo (Benito, 2007).

La *dimensión personal* se compone de diez factores, entre ellos los que más sobresalen son

las competencias académicas y la capacidad para aprender, el sexo y la motivación, interés y expectativas; frente a la edad, nacionalidad, residencia, enfermedad, estado civil, embarazo y proceso madurativo (Tabla 5).

Factores personales	Porcentajes
22. Edad	26,8%
23. Sexo	41,5%
24. Nacionalidad	19,5%
25. Lugar de residencia	12,2%
26. Enfermedad, discapacidad o estado de salud	17,1%
27. Estado civil	9,8%
28. Embarazo	4,9%
29. Proceso madurativo	12,2%
30. Motivación, interés y expectativas	41,5%
31. Competencias académicas, capacidades para aprender	63,4%
31.1. Evolución escolar/dificultad académica	39%
31.2. Dificultades del aprendizaje	34,1%
31.3. Habilidades de estudio	7,3%
31.4. Actividades extraescolares	7,3%

Tabla 5. Porcentajes de la presencia de los factores personales

La *competencia académica y capacidades para aprender* (63,4%) es considerado como factor personal al ser elementos atribuibles al alumnado y a sus capacidades intrínsecas. Entre los factores condicionantes de las decisiones de los alumnos se encuentran sus particularidades individuales que llegan a convertirse en una psicologización de las situaciones de desvinculación y abandono escolar (Prieto, 2015).

La *evolución escolar y dificultad académica* (39%) se entienden desde una perspectiva negativa, pues suponen una vivencia escolar condicionada por un rendimiento académico bajo, que marcará la trayectoria y resultados académicos. Montes (2016) presenta el concepto de vinculación escolar relacionado directamente con la vivencia escolar del alumnado, influyendo en el sentido de pertenencia, la relación con los iguales, la motivación, etc.

Con respecto a las *dificultades del aprendizaje* (34,1%), González et al. (2015) destacan que los problemas que el alumno presenta en las áreas instrumentales son uno de los factores más señalados por el profesorado. Dichas dificultades se muestran en el conjunto de los artículos como obstaculizadoras de la adquisición y uso de la capacidad de leer, escribir, razonar o entender el contenido de las áreas básicas (Benito, 2007).

Por otro lado la *motivación, interés y expectativas del alumnado* (41,5%) influyen en su capacidad para seguir estudiando y en sus objetivos futuros. Como justificación de la relevancia de estos factores se alude a Montes (2016), quien subraya que “una falta de motivación, en la mayoría de los casos, y expectativas educativas muy poco definidas, por no decir inexistentes, se muestra como el patrón compartido por las trayectorias analizadas” (p. 14). Las principales

razones de la desmotivación y el abandono podrían derivarse de un sentimiento de pérdida de tiempo, desánimo por los malos resultados o la imposibilidad de aprobar, o la incertidumbre ante un futuro incierto, entre otros, y que contribuyen a generar agobio, pérdida de expectativas y rechazo a la escuela (Adame y Salvà, 2010; López, et al., 2013). La *falta de interés*, comprendida por el profesorado como una cuestión ligada a la voluntad personal, está presente frecuentemente en discursos que pretenden ocultar el distanciamiento entre el carácter instrumental y expresivo de las tareas académicas (Tarabini, 2015).

Ante el *sexo* (41,5%) distintos estudios han ratificado la existencia de una tendencia mayor de los hombres a abandonar los estudios y una mayor probabilidad de que las mujeres presenten un rendimiento académico medio superior (Choi y Calero, 2013; García, et al., 2016). En concreto, el abandono en las chicas suele estar relacionado con situaciones de ansiedad, fobias y perturba-

ciones emocionales, mientras que las causas de los chicos estarían ligadas a problemas de índole social y evaluaciones aversivas. Sin embargo, esta tendencia cambia en los contextos multiculturales de etnia gitana. Las principales razones que llevan a las mujeres de esta etnia a no asistir al centro educativo son: la defensa de su virginidad, la preparación para el matrimonio, ayudar en tareas domésticas y el cuidado de los hermanos menores (Hernández, 2014).

Los factores que más prevalecen en la *dimensión social* son el empleo y situación del mercado laboral, la influencia de los grupos de amigos o vecindario y los atributos sociales. Sin embargo, la imagen social de la educación y la movilidad poblacional o fenómenos migratorios son elementos sociales que no aparecen en un número significativo de artículos (Tabla 6).

Factores sociales	Porcentajes
32. Atributos sociales	22%
32.1. Categoría étnica	17,1%
32.2. Categoría de sexo	2,4%
33. Imagen social de la Educación	19,5%
34. Movilidad poblacional/Fenómenos migratorios	12,2%
35. Grupo de amigos o vecindario	31,7%
36. Empleo y situación del mercado laboral	34,1%

Tabla 6. Porcentajes de la presencia de los factores sociales

El *empleo y la situación del mercado laboral* (34,1%), abarca los procesos de crecimiento/decrecimiento económico, la oferta y demanda de trabajo, la tipología de los trabajos, la atracción del mercado y el modelo productivo del país. Centrándose en la estructura del mercado laboral, Alegre y Benito (2010) plantean su alta relación significativa con el AEP, entendiendo la inserción laboral prematura como responsable de que jóvenes con bajas expectativas académicas busquen puestos de trabajo poco cualificados. En esta dirección, los motivos que llevan a los jóvenes españoles a no continuar sus estudios son: su deseo de trabajar para gestionar su presente a través de un trabajo, las necesidades económicas propias o de su núcleo familiar o su incapacidad

para alcanzar niveles académicos superiores (Adame y Salvà, 2010).

El *grupo de amigos o el vecindario* (31,7%) es otro de los factores sociales de gran trascendencia para quienes deciden abandonar. Aquí es de remarcar la influencia de los contextos empobrecidos y negligentes que rodean a determinados jóvenes, así como la repercusión que tiene sobre ellos el grupo de iguales. López et al. (2013) señalan que los iguales llegaban a convertirse en una fuente de aprendizaje y de intereses comunes, pero también de problemas cuando basan su comportamiento en actuaciones delictivas o relaciones sociales nocivas. Esto último reafirma el “efecto origen social”, al poseer dicho origen un

gran poder que influye negativamente cuando supone una desventaja social y educativa, condicionando la motivación, esfuerzo e intereses de los más jóvenes (Tarabini, 2015).

Para concluir el análisis de esta dimensión hay que hacer referencia a los *atributos sociales* (22%), dentro de los que encontramos la categoría étnica y de sexo a la que pertenece cada individuo y que incidirá en su trayectoria académica. Montes (2016) especificaba con respecto a la categoría de sexo que “existe una mayor valoración hacia el estudio por parte del género femenino, generando trayectorias educativas más estables y una mayor percepción sobre el significado y la importancia de los estudios” (p. 7). Con respecto a la categoría étnica, el hecho de ser gitano o pertenecer a otro grupo étnico con una cultura muy arraigada condicionará las prioridades de la comunidad y podría llevar a un segundo plano el aspecto escolar (Camacho, 2016). En concreto, la pertenencia a determinadas etnias incide en la estructura del hogar, sus formas de vida y valores, estando directamente relacionado con el fracaso y abandono (Choi y Calero, 2013).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos principales que marcaron las líneas de este trabajo consistían en la realización de una revisión de la bibliografía que en la última década ha abordado los factores que inciden en el AEP. También, con la intención de aclarar y delimitar qué se entiende por cada factor y variable, se han analizado las distintas perspectivas de los autores y se ha realizado una clasificación de los mismos dentro de cuatro dimensiones genéricas (personal, familiar, social y educativa). Estos objetivos se consideran importantes debido a la gran preocupación a nivel político, educativo y social que generan las altas tasas de AEP y sus costes económicos, sociales y personales. Tras el análisis de los artículos referentes a esta temática se hace visible la importancia de conocer y analizar qué lleva a los jóvenes a abandonar prematuramente el sistema educativo, pues solo desde este conocimiento se puede facilitar la propuesta de alternativas y vías que lleven al alumnado a elegir una alternativa al abandono, permitiéndole continuar su formación académica y adquirir una mejor cualificación profesional.

En lo que respecta al impacto de cada uno de los factores influyentes en el AEP, la dimensión educativa es la estudiada con mayor frecuencia en la última década. Asimismo, los factores educativos que más han sido analizados son las políticas educativas, lo que refleja el gran impacto que suponen la calidad de la inversión y ayuda económica en educación, así como el clima y contexto de los centros en la toma de decisiones del alumnado sobre su futuro académico.

Por otro lado, hay un gran número de estudios que abordan la dimensión familiar de forma directa y remarcando su importancia sobre otros factores (Martín, et al., 2015; Rojas et al., 2011). Estos autores aluden principalmente a la relevancia de la estructura y tipología familiar, las competencias parentales, la situación económica, el ambiente familiar y al nivel educativo de los padres, como elementos que influyen notablemente en la tendencia de los jóvenes a abandonar de forma temprana sus estudios. No obstante, aunque hay artículos que tratan de forma central una única dimensión, en ninguno se plantean dichos factores como la razón única del AEP. Así, a pesar de que autores como los expuestos anteriormente se centren principalmente en el estudio de la influencia familiar y otros aborden de forma directa los factores educativos (Benito, 2007; Escudero y Jesús, 2011), todos ellos remarcen el carácter multicausal del AEP, por lo que también se debe abordar la relevancia de los aspectos personales y sociales. En consecuencia, de este estudio también se podría extraer que el AEP no se origina por un único factor, sino que la decisión de abandonar se ve influenciada por la combinación de diversas variables educativas, familiares, personales y sociales; aunque estas dos últimas se estudien en un número menor de textos que las anteriores.

Este carácter multicausal es defendido por Alegre y Benito (2010), quienes insisten en el impacto que suponen para la desescolarización de la población juvenil las variables contextuales, socio-laborales, la situación personal y familiar, así como el contexto del centro educativo en el que se desenvuelve el alumnado. Además, dichos autores alegan que la estructura del sistema educativo y la del mercado laboral se encuentran interconectadas, ya que aquellas políticas de gasto en educación, dirigidas directamente a promover la continuidad educativa, incidirán en la reducción del impacto de la descalificación laboral, favoreciendo la minimización del coste de

oportunidades que supone la continuidad formativa para algunos estudiantes. Ante ello, Mora (2010) añade que entre los factores condicionantes del AEP es fundamental contemplar el nivel cognitivo del estudiante, su personalidad y el centro escolar en el que estudia, ya que tras su análisis consideran que son factores decisivos en el proceso académico de los jóvenes. También creen fundamental el estado de salud de los alumnos, su lengua vehicular y la diferencia de edad con la madre, añadiendo otros factores que posibiliten investigaciones de mayor calidad y que mejoren las vías de comprensión del AEP.

Para finalizar señalar que desde la Educación Primaria el riesgo de AEP está directamente influenciado por elementos educativos, individuales, socioeconómicos y familiares (Faci, 2011). Esto remarca la importancia de una detección temprana. Si las políticas educativas, el contexto y redes de apoyo al alumnado y sus familiares, son adecuadas y tratan de compensar satisfactoriamente la situación personal y familiar de cada estudiante, se podría prevenir la desvinculación escolar. No obstante, la confusión que en ocasiones se produce entre conceptos afines y el gran número de variables genéricas consideradas por los expertos obstaculizan la comprensión de los factores que inciden en el AEP.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M.T. y Salvá, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-7.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Camacho, M.A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado*. Tesis de Doctorado. Huelva: Universidad de Huelva.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/ Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Escudero, J.M. y Jesús, M. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-15.
- European Commission (2003). *Eurostat yearbook 2003. The statistical guide to Europe*. Luxembourg: Eurostat, the Statistical Office of the European Communities. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5640993/KS-CD-02-001-EN.PDF/c19a6c90-f1e4-47f1-aa52-18333c9aea47?version=1.0>
- European Commission. (2013). Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Education and Training.
- Faci, M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-26.
- García, J.M., Inglés, C.J., Lagos, N., González, C., Vicent, M. y Gómez, M.I. (2016). Diferencias de género y edad en rechazo escolar en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 42 (1), 127-137.
- González, S., García, M.P., Ruíz, F. y Muñoz, J.M. (2015) Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 226-245.
- Hernández, L. (2014) La escolarización de la población gitana en Portugal: una perspectiva sobre el abandono escolar. ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar? (15-20). Madrid: Ed. Traficantes de sueños.
- Holgueras, A.I. (2016). Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar. *Educacion Siglo XXI*, 34 (1), 137-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/253251>
- Horcas, V., Bernard, J.C. y Martínez, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La

- toma de decisiones en los itinerarios de (In/ex)clusión educativa. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19 (3), 210-225.
- Instituto Nacional de Estadística. Notas de prensa. 26 de enero de 2017. Encuesta de Población Activa (EPA), Cuarto trimestre de 2016.
- Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (1), 53-61.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación. 1990. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp.28.927-28.942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm.106, pp.17.158-17.201.
- López, A., Porres, A., Durán, N., Moltó, O.J., Díaz, G., Simó, N. y Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Madrid: Editorial Laboratorio de alternativas.
- Marí-Klose, P. et al. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, Observatorio de la Inclusión Social.
- Marina, J.A. (2011). El abandono escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-5.
- Martín, J.C., Alemán, J.A., Marchena, R. y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19 (3), 247-263.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Menéndez, I. (2004). Fracaso escolar. Psicología de la educación para padres y profesores. Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=454>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *El abandono escolar temprano marca otro récord histórico: termina el 2016 por debajo del 19%*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/01/20170126-abandono.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *Indicadores de la educación de la estrategia europea 2020. Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma, sexo y año*. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Formacionym/EPA2016/Indi/10/&file=Indi01.px&type=pcaxis&L=0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Plan para la reducción del abandono educativo temprano. Edita: Secretaría general técnica.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Consejo Escolar del Estado, curso 2006/2007. Edita: Secretaría general técnica.
- Montes, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación, número extraordinario*, 171-190.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19 (3), 110-125.
- Pulido, M. (2014) La construcción del fracaso y el éxito escolar desde el interior del aula. ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar? (55-60). Ed. Traficantes de sueños.
- Recio, M. y de la Cruz, M. (2011). El abandono educativo temprano (AET): Evolución y colectivos afectados. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-17.
- Ribaya, F.J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 1.504, 579-596.
- Rodríguez, M.A. (2007). El rechazo escolar en los niños. Causas y manejo. *Correo Científico Médico de Holguín*, 11 (2). Recuperado de: <http://www.cocmed.sld.cu/no112/n112rev7.htm>
- Rodríguez, C. y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78.
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M.M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono es-

colar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1.377-1.402.

Sánchez-Pascuala, F. (2011) El indicador de “Abandono escolar temprano” en el contexto de los indicadores de eficacia del sistema educativo. *Revista Hispano Cubana*, 8 (37), 143- 165.

Santamaría, R. (2015). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Avances en Supervisión Educativa*, 24, 1-44.

Sogal, S. (Coordinador), Balcon, M.P. y Czort, S. (2015). Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha

contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas (Comisión Europea, 2013). Madrid: MECD.

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 349-360.

Tarabini, A. y Montes, A. (2015) La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.