
Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante (*student engagement**)**

Dropout Intention and Effective Dropout during the First Academic Year in Intermediate Vocational Education and Training: An Analysis Taking the Student Engagement Concept as a Reference

ANTONI CERDÀ-NAVARRO

Universitat de les Illes Balears
antoni.cerda@uib.es
<https://orcid.org/0000-0002-7970-5198>

FRANCESCA SALVÀ-MUT

Universitat de les Illes Balears
f.salva@uib.es
<https://orcid.org/0000-0001-8517-0014>

INMACULADA SUREDA-GARCÍA

Universitat de les Illes Balears
inmaculada.sureda@uib.es
<https://orcid.org/0000-0002-5024-1799>

* El *student engagement* es un término anglosajón que se refiere a un concepto multidimensional muy utilizado en la literatura académica sobre rendimiento y abandono escolar. Para una traducción al castellano podrían utilizarse términos como implicación, compromiso o vinculación del alumno. En este texto se ha utilizado la traducción de “Implicación del Estudiante” y el acrónimo “IE”.

** Los datos utilizados en este artículo provienen del proyecto I+D “Itinerarios de éxito y abandono en la formación profesional de nivel I y II” (REF.EDU2013-42854-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

Resumen: Este artículo analiza la intención de abandono y el abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) en función de siete factores relacionados con el concepto de implicación del estudiante (IE) o *student engagement* (SE). Los datos analizados provienen de un cuestionario basado en el concepto de IE aplicado a una muestra de 1.030 estudiantes matriculados en el primer curso FPGM. Respecto a la intención de abandono, las perspectivas profesionales fueron el factor con mayor peso predictivo. Respecto al abandono durante el primer curso, los factores con mayor peso fueron las relaciones con el profesorado y la implicación en el trabajo escolar. Los resultados sugieren que las perspectivas profesionales son muy importantes para vincular al estudiante con la profesión estudiada, pero es necesario que éstas se complementen con implicación en las tareas escolares y buenas relaciones con el profesorado para reducir el riesgo de abandono. La importancia del artículo reside en la escasez de trabajos empíricos focalizados en el abandono que se produce en FPGM y en su utilidad para fundamentar intervenciones dirigidas a reducir el abandono.

Palabras clave: Formación Profesional, Abandono Educativo Temprano, Implicación del Estudiante.

Abstract: This article analyzes dropout intention and the effective dropout rate amongst first year students enrolled in Intermediate Vocational Education & Training (IVET) using seven factors related to student engagement (SE). The data analyzed come from a questionnaire based in SE concept applied to a sample of 1,030 students enrolled in the first year of IVET. Regarding dropout intention, professional perspectives were the factor with the greatest predictive weight. Regarding the dropout during the first course, the factors with the greatest weight were involvement in the school/educational tasks and relationship with teachers. Results suggest that professional perspectives are very important to engage IVET students with the program in which they are enrolled, but these must later be complemented with student involvement in the school/educational tasks and good relationships with the teaching staff. The importance of this article lies in the scarcity of empirical works focusing on dropout from IVET programs and its applicability in interventions aimed at reducing the dropout rate.

Keywords: Vocational Education and Training, Early School Dropout, Student Engagement.

INTRODUCCIÓN

Varios indicadores sugieren la importancia del estudio de la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) en el contexto del abandono educativo. En primer lugar, el análisis del nivel de estudios de la población española señala una clara insuficiencia de personas con estudios medios y un exceso en los niveles inferiores respecto a la Unión Europea (UE). Así, según datos de 2018, mientras que en España el 32.3% de la cohorte de 25-34 años tiene un nivel de estudios de primera etapa de secundaria¹ o inferior, este porcentaje es del 15.7% en la UE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Por otro lado, en relación con los jóvenes, el indicador más utilizado en la UE es el Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF), que señala el porcentaje de población entre 18-24 años que ha completado como máximo la Educación Secundaria Obligatoria (CINE 0-2) y no sigue ninguna formación. A

1 En España equivale a título Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria-GESO.

pesar de la evidente mejora de la tasa de ATEF que se ha producido en España en los últimos años, los datos de 2018 la sitúan en un 17.9%, todavía muy superior a la media de la UE (10.6%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

También se señala que una elevada participación en la educación secundaria superior de tipo profesional es fundamental para disminuir las tasas de ATEF (Cedefop, 2016). No obstante, en España, solo el 33% de quienes se gradúan por primera vez en educación secundaria superior lo hacen en estudios profesionales, mientras que este porcentaje es del 40.1% en la OECD y del 46.3% en la UE-23 (OCDE, 2019).

Finalmente, respecto a los resultados educativos, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en España abandonaron en torno al 36% de quienes iniciaron FPGM en el curso 2016/2017, si bien las cifras por comunidades autónomas presentan variaciones entre el 33.4% y el 53.7%². Estos resultados ofrecen, sin duda, un amplio margen de mejora.

Estos indicadores convierten el estudio y la prevención del abandono en la FPGM en una cuestión estratégica clave para las intervenciones educativas que tengan por objetivo la reducción del ATEF y el aumento de la población con un nivel de estudios medio, elementos ya contemplados en la “Estrategia Europea de Educación y Formación 2020” (Comisión Europea, 2009). Sin embargo, se trata de indicadores que, aunque resultan muy útiles desde la perspectiva de la comparabilidad internacional, informan poco sobre los procesos de abandono y las características o perfiles del alumnado que abandona (García-Gràcia y Sánchez-Gelabert, 2020).

En este sentido, a pesar de la abundante literatura sobre abandono en otros niveles educativos (de Witte, Cabus, Thyssen, Groot y van den Brink 2013; Hovdhaugen, Kottmann y Thomas, 2015; Rumberger, 2011) existe una escasez pronunciada de investigaciones focalizadas en el abandono que se produce específicamente en la FPGM (Cerdà-Navarro, Sureda-Negre y Comas-Forgas, 2017; Cerdà-Navarro, Salvà-Mut y Comas-Forgas, 2019; Marhuenda-Fluixà, 2019; McGrath, Mulder, Papier y Suart, 2019; Pinya-Medina, Pomar-Fiol y Salvà-Mut, 2017; Salvà-Mut, Cerdà-Navarro y Sureda-Negre, 2019), lo que limita la información y las evidencias empíricas disponibles sobre las cuales cimentar las intervenciones dirigidas a la prevención y reducción del abandono que se produce en este nivel educativo.

2 Cálculo realizado comparando el número de matriculados del curso 2016/17 con el número de titulados en 2017/18 a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (educabase). Este cálculo no garantiza que todo el alumnado que no titula haya abandonado (algunos repiten, por ejemplo) pero este efecto se compensa debido a que también hay alumnado matriculado en cursos anteriores que titulan ese año, y sería la aproximación más fiable.

Este artículo analiza la intención de abandono y el abandono durante el primer curso de FPGM tomando como referencia siete factores relacionados con el concepto de implicación del estudiante (IE) o *student engagement* (SE): tres relacionados con la dimensión emocional (Relaciones con el profesorado, Relaciones con los compañeros y Disponibilidad familiar); dos relacionados con la dimensión comportamental (Indisciplina y Trabajo escolar); dos relacionados con la dimensión cognitiva (Perspectivas profesionales y Perspectivas formativas).

El artículo se estructura en dos objetivos que se corresponden con las dos fases de la investigación realizada. Así, en una primera fase, se analizaron estos factores respecto a intención de abandono y, en una segunda fase, se analizaron respecto al abandono durante el primer curso. Esta estrategia de análisis persigue un acercamiento a los factores que tendrían más incidencia a la hora de predecir dos momentos diferentes del proceso de abandono: la intención de abandono y el abandono efectivo de los estudios.

La finalidad de este análisis es doble. Así, desde el punto de vista de la investigación académica, el estudio aporta información sobre una temática escasamente estudiada. En este sentido, los resultados pueden ayudar a fundamentar las futuras investigaciones sobre el abandono en la FPGM. Por otro lado, desde el punto de vista de la intervención educativa, los resultados sugieren algunos espacios, basados en el concepto de IE, en los que focalizar las intervenciones dirigidas a la prevención y reducción del abandono en este nivel educativo.

El concepto de implicación del estudiante (o student engagement)

La IE, o SE, es un metaconstructo que reúne diferentes líneas de investigación separadas bajo un modelo conceptual que ha tomado cierta relevancia en los últimos años por su relación con el rendimiento o el abandono escolar, entre otros (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Lawson y Lawson, 2013). A pesar de la existencia de diferentes definiciones y operacionalizaciones en la literatura (Appleton, Christenson y Furlong, 2008), en general, existe un consenso para interpretar la IE como la implicación o vinculación del estudiante para conseguir el rendimiento o éxito académico (Lei, Cui y Zhou, 2018; Reschly y Christenson, 2012) y considerarla un concepto multidimensional que, en su versión más utilizada, suele contemplar y definirse a partir de tres dimensiones diferentes pero interrelacionadas³: Cognitiva, Comportamental y Emocional

3 Algunos autores hablan de una cuarta dimensión, llamada “personal agency”, que se refiere a las habilidades del alumnado para establecerse metas propias en el proceso activo de aprendizaje, lo

(Appleton *et al.*, 2008; Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009; Fredricks *et al.*, 2004; Fredricks, Filsecker y Lawson, 2016; Jimerson, Campos y Greif, 2003). La dimensión emocional o afectiva suele referirse a la conexión del alumno con los otros, y puede implicar elementos como el sentido de pertenencia a la escuela, las relaciones con compañeros y profesorado o el apoyo social percibido por los estudiantes, etc. La dimensión conductual o comportamental puede implicar elementos como el comportamiento o la participación del alumno en el aula, así como conductas observables relacionadas con la implicación y el esfuerzo en las tareas escolares, el tiempo de dedicación, etc. La dimensión cognitiva suele referirse a la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, y puede incluir elementos como la motivación por aprender, las expectativas, o el esfuerzo por comprender ideas y habilidades complejas, etc.

No obstante, la principal debilidad de este modelo teórico es, precisamente, la falta de consenso entre los autores en lo referente a la definición de estas dimensiones, los indicadores que incluyen y la forma de medirlos (Appleton *et al.*, 2008; Fredricks, McColskey, Meli, Mordica, Montrosse y Mooney, 2011; Fredricks *et al.*, 2016). Reschly y Christenson (2012) definen esta problemática como el Jingle y el Jangle, señalando la manera confusa en que dos términos se utilizan para cosas diferentes (Jingle) y diferentes términos se utilizan para la misma cosa (Jangle). Por ejemplo, algunos autores consideran que la percepción de utilidad de la escuela/educación sería implicación afectiva (Finn, 2006) mientras que otros lo consideran como implicación cognitiva (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Christenson *et al.*, 2012); lo mismo ocurre con las relaciones con el profesorado o los compañeros: algunos lo consideran implicación afectiva (Appleton *et al.*, 2006) y otros lo tratan como implicación comportamental (Yazzie-Mintz y McCormick, 2012). En definitiva, esta falta de consenso limita las conclusiones que se pueden alcanzar en la investigación, dificulta la comparación entre estudios y obliga a los investigadores a detallar las operacionalizaciones de las variables utilizadas en cada caso.

A pesar de estas limitaciones, el concepto de IE representa una potente herramienta conceptual tanto para la investigación como para la intervención educativa. En primer lugar, porque sitúa y relaciona dentro de un mismo modelo los contextos (familia, escuela, comunidad), la implicación (cognitiva, emocional, comportamental) y los resultados del alumnado (rendimiento/éxito/abandono) (Reschly y Christenson, 2012). En segundo lugar, porque la IE permite focalizar los esfuerzos

que implica controlar y responsabilizarse de las decisiones propias y actuar de manera autónoma (Reeve y Tseng, 2011; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac y Romero, 2016; Veiga, 2013).

en variables altamente “modificables”, sobre las cuales se puede intervenir desde la comunidad educativa, en vez de centrarse en variables sociodemográficas sobre las cuales la intervención es más compleja y supera los límites de la comunidad educativa (Appleton y Silberglitt, 2019; Hofkens y Ruzek, 2019; Reschly y Christenson, 2012).

Como se ha dicho anteriormente, este artículo analiza la intención de abandono y el abandono durante el primer curso de FPGM en función de siete factores relacionados con el concepto de IE y sus dimensiones: tres para la dimensión emocional (Relaciones con el profesorado, Relaciones con los compañeros y Disponibilidad familiar); dos para la dimensión comportamental (Indisciplina y Trabajo escolar); y tres para la dimensión cognitiva (Perspectivas profesionales y Perspectivas formativas). Estos siete factores se construyeron a partir de los resultados de un análisis factorial, como se detalla en el apartado metodológico. Se trata de una operacionalización del concepto de IE que presenta la ventaja analítica de contemplar varios factores para cada una de sus dimensiones.

A pesar de la escasez de estudios sobre la IE focalizados en la FPGM y de las dificultades para establecer comparaciones entre distintos sistemas educativos, algunas investigaciones disponibles ofrecen conclusiones útiles para fundamentar esta investigación.

Dimensión emocional

Las relaciones con el profesorado son un factor sumamente importante en las trayectorias de los estudiantes y su vinculación con la formación (Quin, 2016). De hecho, el apoyo del profesorado se asocia positivamente con la implicación comportamental en distintas etapas educativas (den Brok, Brekelmans y Wubbels, 2004; Hughes y Cao, 2018; Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren y de Fraine, 2015; van Uden, Ritzen y Pieters, 2014). Fall y Roberts (2012), por ejemplo, sugieren que cuando el profesorado muestra interés en los estudiantes, elogia sus esfuerzos y promueve una comunidad en la escuela, está influyendo directamente en la mejora de la autopercepción de los estudiantes y en su participación (Beaton y Beaton, 2019). En este sentido, unas buenas relaciones con los mentores permiten compensar carencias en otras esferas, como la familiar, especialmente en el caso de determinados alumnos en riesgo de abandono (Diamond, 2007; Haick, 2010; Jonker, 2006; Raffington, 2012).

No obstante, las relaciones alumno-profesor no están exentas de conflicto. Algunos estudios señalan que la falta de entendimiento y apoyo por parte del profesorado puede empujar hacia el abandono (Jonker, 2006). Del mismo modo, Jo-

nasson (2012) muestra que las opiniones divergentes sobre el significado de la IE pueden generar conflictos, falta de entendimiento y reconocimiento entre alumnos y profesorado, lo que podría aumentar el abandono. El estudio de Grønberg (2013) resulta muy paradigmático para ilustrar el conflicto de intereses entre profesorado y alumnado. Así, señala que algunos profesores utilizan estrategias para asustar al alumnado y aumentar el abandono porque resulta más fácil dar clases con menos alumnos.

La dimensión social y el sentido de pertenencia son también importantes para predecir el abandono. En este sentido, unas buenas relaciones con los compañeros pueden ejercer un efecto motivador para asistir a la escuela y aumentar la vinculación del alumnado con el aprendizaje y la formación (Diamond, 2007; Elffers, Oort y Karsten, 2012; Haick, 2010; Ryan, North y Ferguson, 2019).

La disponibilidad y el apoyo familiar también suelen relacionarse con el abandono (Reschly y Christenson, 2019). Fall y Roberts (2012), por ejemplo, señalan que cuando los progenitores hablan frecuentemente con sus hijos sobre la escuela contribuyen a mejorar su sentido de identificación con ésta y su percepción general de control, lo que, a su vez, aumenta la motivación y la participación de los estudiantes y mejora su comportamiento en el aula. Las expectativas educativas parentales también se consideran un factor predictivo del rendimiento académico (You y Nguyen, 2011). Algunos estudios sugieren que éstas influyen en las expectativas educativas de los jóvenes (Tynkkynen, Tolvanen y Salmela-Aro, 2012; Wood, Kurtz-Costes y Copping, 2011) y que las percepciones de los adolescentes sobre las expectativas educativas de sus padres predicen sus propias trayectorias (Cham, Hughes, West e Im, 2014). No obstante, otros autores cuestionan el peso de estas variables familiares (Alonso-Carmona, 2014). Al respecto, Martín-Criado y Gómez-Bueno (2017) sugieren que las perspectivas de los progenitores se adaptan a las trayectorias y rendimiento de sus hijos, lo que explicaría esta correlación entre variables. Por otro lado, la influencia de la familia en el rendimiento podría ser más importante en el alumnado de menor edad (Elffers, 2012, 2013). En este sentido, al tratarse de un nivel post obligatorio, quizás en FPGM la influencia familiar sea menor, ya que el alumnado suele estar por encima de la edad teórica de acceso (16 años)⁴.

4 Según estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (educabase), para el curso 2017/2018, el 6.3% del alumnado de FPGM tenía 16 años o menos (dependiendo de cuando se cumplen años), el 16.6% tenía 17 años, el 19.8% tenía 18 años, el 14.9% tenía 19 años y el 40.4% tenía 20 o más años.

Dimensión comportamental

Respecto a los antecedentes académicos, factores como la repetición, el absentismo, la indisciplina o el bajo rendimiento anteriores se relacionan con trayectorias escolares poco exitosas y, en consecuencia, con mayor abandono (Portela-Pruaño, Nieto-Cano y Torres-Soto, 2019). De hecho, algunos estudios sugieren que estas variables comportamentales representan la última fase del proceso de desvinculación con la formación que acaba en abandono (Archambault *et al.*, 2009; Fernández-Enguita, Mena-Martínez y Rivière-Gómez, 2010; Mena-Martínez, Fernández-Enguita y Rivière-Gómez, 2010). Por otro lado, distintos estudios sugieren que los itinerarios profesionales tienen características específicas (clases más reducidas, aprendizaje práctico basado en el trabajo, etc.) que contribuirían al aumento de la vinculación del alumnado con la formación (reducción del absentismo y la indisciplina, mejora de las relaciones con profesorado y compañeros, aumento de la madurez profesional, etc.), especialmente entre el alumnado en riesgo de abandono con trayectorias de indisciplina, desinterés y bajo rendimiento (Bruin y Ohna, 2013; Cedefop, 2016; Cerdà-Navarro *et al.*, 2017; Raffington, 2012).

La implicación del alumno en el trabajo escolar es otro factor que explica el éxito académico. Si bien se trata de un factor comportamental, tiene una estrecha relación con elementos cognitivos, lo que explicaría que algunos estudios lo incluyan en la dimensión cognitiva de la IE. Por ejemplo, los estudiantes que valoran el éxito educativo y creen que el trabajo duro comportará mayores beneficios sociales o económicos suelen trabajar e implicarse más en las tareas escolares, lo que a su vez les hace obtener mejores notas y alcanzar mayores niveles de estudios (Colón y Sánchez, 2010; Eccles, O'Neill y Wigfield, 2005; Murdock, 1999).

Dimensión cognitiva

Finalmente, uno de los factores específicamente relacionados con el abandono en FP es la insatisfacción con la formación elegida: bien sea por falta de plazas en la formación deseada; dificultades para desplazarse a centros en los que se ofrece la formación deseada; falta de orientación e información sobre los programas y profesiones; desengaños cuando aprenden las actividades que implican las profesiones que estudian, etc. (Cedefop, 2016). En este sentido, es importante destacar que la falta de motivación en adolescentes está relacionada con la intención de abandono de los estudios (Legault, Green-Demers y Pelletier, 2006), y que la autopercepción de las competencias y los valores predicen las elecciones profesionales (Cham *et al.*, 2014; Eccles, 2005). Al respecto, la literatura señala que tanto la motivación

expresiva (me gusta) como instrumental (bien sea por trabajo o formación) con los estudios pueden reducir el riesgo de abandono (Fernández-Enguita *et al.*, 2010; Serrano, Soler y Hernández, 2013; Masjuan, 2005; Navarro y Soler, 2014), mientras que formarse en profesiones no elegidas como primera opción o con las que no existe conexión aumenta el riesgo de abandono (Cedefop, 2016; Cerdà-Navarro *et al.*, 2017; Diamond, 2007; Elffers *et al.*, 2012).

MÉTODO

Participantes

Son 1.030 alumnos, entre 15-24 años, que iniciaron sus estudios de FPGM durante el curso 2015/2016 en Mallorca, una de las regiones españolas con mayores tasas de abandono educativo⁵. La edad media de la muestra se sitúa en 18.17 años, el porcentaje de mujeres es del 37.6% y el de inmigrantes del 18.3%.

Procedimiento

Los datos se recogieron a través de un cuestionario auto-cumplimentado en 70 aulas de 21 centros. En el momento que cumplimentaron el cuestionario habían transcurrido entre dos y tres meses desde el comienzo del curso. El estudio contó con la aprobación del comité de ética en la investigación de la Universitat de les Illes Balears y con el consentimiento informado familiar de los estudiantes menores.

Instrumento

El cuestionario, diseñado *ad hoc* para este estudio, está basado fundamentalmente en el modelo de asociación entre contexto (familia, padres, escuela, comunidad), implicación (cognitiva, comportamental, emocional) y resultados del alumnado de Reschly y Christenson (2012), y en la revisión de distintos instrumentos para su medición. Destacan aquí las aportaciones del *Student Engagement Instrument* (SEI), utilizado en el proyecto *Check&Connect* (Appleton, 2012); del kit de evaluación de abandonos potenciales (*Trouse d'évaluation des décrocheurs potentiels*-TEDP), utilizado en Quebec (Janosz, Archambault, Lacroix y Lévesque, 2007), y de un estudio

5 Según el INE, en 2018 la tasa de AET en España fue del 17.9%, mientras que en Baleares fue del 24.4%, la segunda más alta después de Melilla (29.5%).

sobre absentismo en educación secundaria profesional en Francia (Lannegrand, Cosnefroy y Lecigne, 2012).

Medición

Este estudio utiliza dos variables dependientes que se corresponden con dos fases distintas de la investigación realizada:

- a) *Intención de abandono*: el cuestionario preguntaba al alumnado si había pensado en abandonar los estudios que cursaba (Sí/No). En este sentido, la variable se refiere a una intención o pensamiento de abandono que se habría producido entre dos y tres meses desde el inicio del curso (momento en que cumplimentaron el cuestionario). De los 1.030 participantes, 228 (22.1%) pensaron en abandonar y 788 (76.5%) no lo hicieron, mientras que 14 (1.4%) no contestaron.
- b) *Abandono durante el primer curso*: la variable abandono (Sí/No) se construyó a partir de datos proporcionados por los centros participantes al inicio del siguiente curso académico (2016/2017). En consecuencia, se refiere a un abandono producido durante el primer curso o al finalizar el mismo, ya que se trata del alumnado de la muestra que no empezó el siguiente curso escolar. De los 1.030 participantes, 325 (31.6%) abandonaron; 651 (63.2%) persistieron; y 54 (5.2%) resultaron perdidos por distintas razones.

Como variables relacionadas con el concepto de IE y sus tres dimensiones, se utilizaron siete factores construidos a partir de un análisis factorial⁶ previo realizado con 39 ítems del cuestionario. Cada ítem debía responderse con base en una escala según el grado de “acuerdo/desacuerdo” donde: 0= “Totalmente en desacuerdo”; 1= “En desacuerdo”; 2= “De acuerdo”; y 3= “Totalmente de acuerdo”. A continuación, se describen los factores utilizados:

a) *Dimensión Emocional*

1. *Relaciones con el profesorado*: 7 ítems ($\alpha = 0.82$) (ejemplo: Me gusta hablar

6 Tanto el determinante de correlaciones (1,576E-006) como la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (0,891) y la prueba de esfericidad de Bartlett (=12040,341; g.l.=741 y sig.=0,000) señalaron que existía una estructura común entre los ítems y era posible su agrupación en factores.

- con los profesores de mi instituto.). Puntuaciones altas señalan mejores relaciones con el profesorado.
2. *Relaciones con los compañeros*: 5 ítems ($\alpha = 0.78$) (ejemplo: Tengo amigos en mi instituto). Puntuaciones altas señalan mejores relaciones con los compañeros.
 3. *Apoyo y disponibilidad familiar*: 8 ítems ($\alpha = 0.87$) (ejemplo: Mis padres hacen todo lo que pueden para ayudarme a tener buenas notas). Puntuaciones altas señalan mayor disponibilidad y apoyo familiar.
- b) *Dimensión Comportamental*
4. *Indisciplina*: 4 ítems ($\alpha = 0.57$) (ejemplo: Contesto al profesor de forma poco educada). Mayores puntuaciones equivalen a peor comportamiento en clase.
 5. *Trabajo y esfuerzo escolar*: 6 ítems ($\alpha = 0.80$) (ejemplo: Dedico tiempo suficiente fuera del instituto para hacer los deberes y estudiar). Puntuaciones altas en este factor señalan mayor implicación en las tareas escolares.
- c) *Dimensión Cognitiva*
6. *Perspectivas profesionales*: 7 ítems ($\alpha = 0.84$) (ejemplo: Los estudios que realizo me hacen ser optimista con mi futuro profesional). Mayores puntuaciones señalan mejor percepción del alumno respecto a la utilidad de su formación.
 7. *Perspectivas Formativas*: 2 ítems ($\alpha = 0.72$) (ejemplo: Deseo seguir formándome una vez acabe los estudios actuales). Puntuaciones altas señalan mayor predisposición a continuar formándose.

Análisis

En primer lugar, se realizaron pruebas t para establecer si existían diferencias estadísticamente significativas en los distintos factores de la IE entre el alumnado que pensó en abandonar y el alumnado que no lo hizo. También se calculó la d de Cohen, que señala el tamaño del efecto en términos de desviaciones estándar, con el objetivo de establecer si las diferencias encontradas eran, además de significativas, substanciales. Finalmente, se realizó una regresión logística para ver qué variables eran significativas respecto a la intención de abandono, y en qué medida, cuando se tenían en cuenta todas al mismo tiempo. Estos análisis se replicaron, en una segunda fase, tomando como variable dependiente el abandono durante el primer curso.

RESULTADOS

Intención de abandono

La Tabla 1 ofrece las puntuaciones medias obtenidas en los factores de la IE según la intención de abandono y el tamaño del efecto. Las puntuaciones en negativo indican una diferencia favorable al alumnado que no ha pensado en abandonar: todas excepto Indisciplina, donde mayores puntuaciones equivalen a peor comportamiento.

Tabla 1. Intención de abandono e implicación del estudiante

	GRUPO CON INTENCIÓN	GRUPO SIN INTENCIÓN	MEDIA GLOBAL	D COHEN
DIMENSIÓN EMOCIONAL				
Relaciones con el profesorado**	1.80(a)	2.05(b)	2.00	-0.54
Relaciones con los compañeros**	2.14(a)	2.27(b)	2.24	-0.27
Disponibilidad y apoyo familiar**	1.97(a)	2.21(b)	2.16	-0.39
DIMENSIÓN COMPORTAMENTAL				
Indisciplina escolar**	0.62(a)	0.36(b)	0.42	0.49
Trabajo escolar**	1.91(a)	2.19(b)	2.13	-0.53
DIMENSIÓN COGNITIVA				
Perspectivas formativas**	2.02(a)	2.36(b)	2.28	-0.47
Perspectivas profesionales**	1.97(a)	2.38(b)	2.29	-0.83
N	228	788	1016	

Nota: Los valores de la misma fila que no comparten el mismo subíndice (a,b) son significativamente diferentes en $p < .05$; * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$.

La Tabla 2 ofrece los resultados de la regresión logística que tenía como objetivo comprobar los efectos agregados de los factores de la IE y su peso sobre la intención de abandono. La prueba ómnibus indica que el modelo tiene un buen ajuste y ayuda a explicar el fenómeno ($\chi^2 = 125.044$; $gl = 7$; $Sig = 0.000$). El porcentaje de varianza explicada del modelo se sitúa entre 12.9% (R^2 de Cox y Snell) y 19.9% (R^2 de Nagelkerke) y predice correctamente el 80.26% de los casos.

Tabla 2. Variables en la ecuación intención de abandono e implicación del estudiante

	B	SE	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	1/Exp(B)
Relaciones con el profesorado*	.493	.207	5.688	1	.017	1.638	0.61
Relaciones con los compañeros	-.001	.210	.000	1	.998	.999	1.00
Disponibilidad y apoyo familiar	.125	.159	.619	1	.432	1.133	0.88
Indisciplina escolar*	-.474	.189	6.267	1	.012	.622	1.61
Trabajo escolar	.062	.211	.087	1	.768	1.064	0.94
Perspectivas formativas	.265	.136	3.794	1	.051	1.303	0.77
Perspectivas profesionales**	1.295	.217	35.524	1	.000	3.652	0.27
Constante	-3.285	.693	22.462	1	.000	.037	27.03

Nota: N= 1016; *p<0.1.; **p<0.5.

En resumen, respecto a la intención de abandono, a nivel bivariante, todos los factores analizados presentaron diferencias significativas favorables al alumnado que no pensó en abandonar. No obstante, a nivel multivariante, sólo fueron significativos tres: las Perspectivas profesionales (OR= 3.65), la Indisciplina (OR= 1.61) y las Relaciones con el profesorado (OR= 1.64). Las perspectivas profesionales, fueron, con diferencia, el mejor predictor. Estos resultados sugieren que, para predecir la intención de abandono, resulta especialmente relevante una vinculación cognitiva e instrumental del alumnado con la profesión que estudia, es decir, la percepción de utilidad de los estudios de cara a su futuro profesional.

Abandono durante el primer curso

La Tabla 3 ofrece las puntuaciones medias obtenidas en los factores de la IE según el abandono durante el primer curso y su tamaño del efecto. Las puntuaciones en positivo indican una diferencia favorable al alumnado que no abandonó: todas excepto Indisciplina, donde mayores puntuaciones equivalen a peor comportamiento, y Relaciones con los compañeros, que no presentaron diferencias significativas.

Tabla 3. Abandono durante el primer curso e implicación del estudiante

	GRUPO PERSISTENTE	GRUPO ABANDONO	MEDIA TOTAL	D COHEN
DIMENSIÓN EMOCIONAL				
Relaciones con el profesorado**	2.07(a)	1.87(b)	2.00	0.43
Relaciones con los compañeros	2.27(a)	2.22(a)	2.25	0.09
Disponibilidad y apoyo familiar**	2.21(a)	2.08(b)	2.16	0.22
DIMENSIÓN COMPORTAMENTAL				
Indisciplina escolar**	0.36(a)	0.50(b)	0.41	-0.29
Trabajo escolar**	2.20(a)	2.00(b)	2.13	0.40
DIMENSIÓN COGNITIVA				
Perspectivas formativas**	2.34(a)	2.18(b)	2.28	0.24
Perspectivas profesionales**	2.34(a)	2.19(b)	2.29	0.32
N	651	325	976	

Nota: Los valores de la misma fila que no comparten el mismo subíndice (a,b) son significativamente diferentes en $p<.05$.; * $p<0.1$.; ** $p<0.5$.

La Tabla 4 ofrece los resultados de la regresión logística, que tenía como objetivo comprobar los efectos agregados de los factores de la IE y su peso sobre el abandono durante el primer curso. La prueba ómnibus indica que el modelo tiene un buen ajuste y ayuda a explicar el fenómeno ($\text{Chi}^2= 60.949$; $gl= 7$; $\text{Sig}= 0.000$). El porcentaje de varianza explicada se sitúa entre 6.8% (R^2 de Cox y Snell) y 9.4% (R^2 de Nagelkerke) y predice correctamente el 68% de los casos.

Tabla 4. Variables en la ecuación abandono durante el primer curso e implicación del estudiante

	B	SE	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	1/Exp(B)
Relaciones con el profesorado**	-.637	.174	13.358	1	.000	.529	1.89
Relaciones con los compañeros	.119	.181	.435	1	.509	1.126	0.89
Disponibilidad y apoyo familiar	-.045	.138	.105	1	.745	.956	1.05
Indisciplina escolar	.328	.172	3.613	1	.057	1.388	0.72
Trabajo escolar**	-.490	.183	7.135	1	.008	.613	1.63
Perspectivas formativas	-.074	.117	.401	1	.527	.928	1.08
Perspectivas profesionales	-.234	.182	1.653	1	.199	.791	1.26
Constante	1.998	.596	11.256	1	.001	7.374	0.14

Nota: N= 976; * $p<0.1$.; ** $p<0.5$.

En resumen, respecto al abandono durante el primer curso, a nivel bivariante, todos los factores analizados, a excepción de las Relaciones con los compañeros, presentaron diferencias significativas favorables al alumnado persistente. No obstante, a nivel multivariante, sólo fueron significativos dos: las Relaciones con el profesorado (OR= 1.89) y el Trabajo escolar (OR= 1.63). Nótese que las Relaciones con el profesorado son el mejor predictor, mientras que, analizando la intención de abandono, el factor con más peso es el de las Perspectivas profesionales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, este artículo ha justificado la necesidad y la urgencia de profundizar en el estudio de la FPGM en el contexto del abandono educativo. Si bien es una temática importante a nivel europeo, esta problemática es especialmente relevante en el contexto español donde: a) existe un elevado porcentaje de personas con titulaciones básicas y un escaso porcentaje de personas con titulaciones medias (en comparación con la UE); b) la tasa de ATEF es prácticamente el doble que en la UE; c) hay menor participación en los itinerarios profesionales que en la UE; d) las tasas de abandono son especialmente altas en FPGM. En este contexto, la investigación sobre esta temática deviene en una cuestión estratégica clave para la intervención educativa.

En segundo lugar, se han analizado la intención de abandono y el abandono durante el primer curso de FPGM tomando como referencia siete factores relacionados con el concepto de IE. A continuación, se discuten los resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos en la dimensión emocional confirman la importancia de las *relaciones con el profesorado* en las trayectorias del alumnado de FPGM (den Brok *et al.*, 2004; Fall y Roberts, 2012; Hughes y Cao, 2018; Lietaert *et al.*, 2015; Quin, 2016; Raffington, 2012; van Uden *et al.*, 2014), que serían el factor más importante para predecir el abandono durante el primer curso (junto con la implicación del alumnado en el trabajo escolar).

Por el contrario, las *relaciones con los compañeros* resultaron tener un bajo peso predictivo: a nivel bivariante resultaron significativas respecto a la intención de abandono, pero no respecto al abandono; y a nivel multivariante no fueron significativas en ningún modelo. Estos resultados sugieren que las relaciones con los compañeros no explicarían el abandono en FPGM y habría que indagar otras causas y procesos que expliquen el fenómeno.

Respecto a *la disponibilidad familiar*, fue significativa a nivel bivariante, tanto para la intención de abandono como para el abandono. No obstante, a nivel multivariante no resultó significativa en ningún modelo. Estos resultados serían

coherentes con otros estudios que matizan el impacto de estas variables familiares (Alonso-Carmona, 2014; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017) pero también con los estudios que señalan que el apoyo familiar es más importante en el alumnado de menor edad (Elffers, 2012; Elffers *et al.*, 2012).

En la dimensión comportamental, *la indisciplina*, a nivel bivariante fue significativa tanto para predecir la intención de abandono como el abandono. A nivel multivariante fue significativa para predecir la intención de abandono, lo que sugiere que algunos estudiantes podrían llegar a la FPGM con procesos de desenganche muy avanzados con la educación (Archambault *et al.*, 2009; Fernández-Enguita *et al.*, 2010; Mena-Martínez *et al.* 2010). Por otro lado, a nivel multivariante, la indisciplina no fue significativa para predecir el abandono, donde la variable comportamental más importante fue la *implicación en el trabajo escolar*. Estos resultados son coherentes con la literatura que señala que el alumnado que valora el éxito académico y cree que repercute positivamente en mayores beneficios sociales y económicos suele implicarse más en las tareas escolares (Colón y Sánchez, 2010; Eccles *et al.*, 2005; Murdock, 1999).

Los resultados en la dimensión cognitiva señalan un bajo peso predictivo de *las perspectivas formativas*, es decir, del deseo de continuar formándose. Quizás estos resultados podrían explicarse debido a que al alumnado de itinerarios profesionales se le supondría una mayor orientación profesional que formativa (itinerarios más cortos *a priori*) que al que sigue un itinerario de educación general (bachillerato y universidad) (Martínez-Morales y Marhuenda-Fluixà, 2020). En cualquier caso, se trata de un tema interesante para profundizar en futuras investigaciones que comparen ambas poblaciones.

Respecto a las *perspectivas profesionales*, estas fueron el factor más importante para predecir la intención de abandono. Estos resultados son coherentes con otros estudios que señalan la importancia de la implicación cognitiva y la motivación instrumental con la formación (Cedefop, 2016; Elffers *et al.*, 2012; Legault *et al.*, 2006; Masjuan, 2005; Mena-Martínez *et al.* 2010; Navarro y Soler, 2014). No obstante, para predecir el abandono, las perspectivas profesionales fueron significativas a nivel bivariante pero no a nivel multivariante, donde los factores más importantes fueron las *relaciones con el profesorado* y la *implicación del alumno en el trabajo escolar*. Estos resultados sugieren que las perspectivas profesionales son muy importantes para vincular al alumnado con la profesión estudiada, pero para reducir el riesgo de abandono es necesario que estas perspectivas se complementen con la implicación en las tareas escolares y con unas buenas relaciones con el profesorado.

IMPLICACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Este artículo tiene implicaciones tanto para la investigación empírica como para la intervención educativa. Desde el punto de vista de la investigación empírica, el artículo tiene un valor en sí mismo debido a la escasez de estudios empíricos focalizados en el abandono que se produce en FPGM. Por este motivo, los resultados expuestos sirven como punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en esta temática. Al respecto, las futuras investigaciones deberían tener en cuenta algunas de las limitaciones identificadas en esta investigación.

Quizás una de las principales limitaciones del estudio es la falta de una medición de los factores de la IE entre la intención de abandono (inicio del curso escolar) y el abandono efectivo de los estudios (inicio del curso siguiente). En este sentido, estudios longitudinales más exhaustivos, con más mediciones, permitirían analizar la evolución de la vinculación o implicación del alumnado profundizando en una perspectiva del abandono como proceso (Archambault *et al.*, 2009; García-Gràcia y Sánchez-Gelabert, 2020).

Otra limitación son las variables dependientes utilizadas: intención de abandono y abandono durante el primer curso. Aunque se trata indicadores pertinentes y fiables del abandono que se produce en FPGM, se refieren al abandono de unos estudios concretos sin entrar en la participación posterior en otras formaciones. En este sentido, no se refieren a un abandono educativo temprano, ya que podrían estar cursando otros estudios con los que sienten mayor afinidad o interés. Profundizar en esta cuestión requiere seguimientos longitudinales de las trayectorias educativas y laborales más allá del abandono de estos estudios.

Por otro lado, la muestra utilizada proviene exclusivamente de FPGM, lo que podría presentar una limitación. En este sentido, estudios más amplios, que incluyesen alumnado de otros niveles educativos (como la secundaria o el bachillerato) permitirían comparaciones útiles entre el alumnado de cada etapa o nivel. Por ejemplo, comparar el alumnado de FPGM con el de secundaria obligatoria permitiría analizar los procesos de decisión y elección de los distintos itinerarios académicos (Merino-Pareja *et al.* 2020), pero también profundizar sobre si los estudiantes con peores antecedentes académicos consiguen reengancharse a la educación y mejorar académicamente en la FPGM. Del mismo modo, la comparación con el alumnado de bachillerato permitiría, por ejemplo, analizar si estos realmente presentan mayores perspectivas académicas que los de FPGM. Finalmente, también se podrían realizar estudios comparativos con el alumnado de FP dual, una modalidad basada en el trabajo que tiene cada vez mayor presencia en el contexto español y presenta una serie de características específicas que

la diferencian substancialmente de la formación tradicional realizada en centros educativos.

Respecto a los factores relacionados con la IE, los resultados expuestos se refieren exclusivamente a las diferencias según la intención de abandono y según el abandono durante el primer curso. Al respecto, las futuras investigaciones deberían analizar las posibles diferencias en estos factores según las características sociodemográficas del alumnado, como el género, la edad, el origen inmigrante (Cerdà-Navarro *et al.*, 2019; Cerdà-Navarro *et al.*, 2020; Salvà-Mut *et al.*, 2019) o el estatus socioeconómico. En este sentido, también podrían analizarse las posibles interacciones entre los distintos factores de la IE y elaborar modelos explicativos más complejos (por ejemplo, mediante ecuaciones estructurales).

Finalmente, en relación con la metodología, este artículo ha realizado un análisis exclusivamente cuantitativo. Las futuras investigaciones deberían profundizar en la temática con el uso de metodologías cualitativas que permitan la observación de fenómenos y procesos relacionados con el abandono en la FPGM que son más opacos a las metodologías cuantitativas.

Desde el punto de vista de la intervención educativa, pocos estudios se han centrado en las recomendaciones para reducir el abandono en la FPGM (Cerdà-Navarro *et al.*, 2017). Al respecto, los resultados aquí ofrecidos sugieren espacios en los que focalizar las intervenciones basándose en el concepto de IE (Appleton y Silberglitt, 2019; Hofkens y Ruzek, 2019): las *perspectivas profesionales*, la *implicación del alumnado* y las *relaciones con el profesorado*. En este sentido, parece necesario mejorar los procesos de orientación del alumnado previos a la elección de las profesiones (Cedefop, 2016; Cerdà-Navarro, 2019; Klotz, Billett y Winther, 2014), asegurando que el alumnado estudie profesiones con las que tiene alguna vinculación emocional y/o instrumental. También resulta imprescindible realizar intervenciones dirigidas a mejorar la calidad del profesorado, tales como promover el intercambio de experiencias y prácticas de éxito entre centros y docentes (Eizagirre-Sagardia, Altona-Urdin y Fernández-Fernández, 2017; Jäppinen, 2010), mejorar la formación específica técnica y pedagógica (Sarramona, 2007; Vázquez, 2007) o perfeccionar los procesos de selección para promover la contratación de profesorado implicado y capaz de alentar y motivar al alumnado (Cerdà-Navarro *et al.*, 2017; Quin, 2016).

Fecha de recepción del original: 28 de noviembre 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 22 de abril 2020

REFERENCIAS

- Alonso-Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 395-409.
- Appleton, J. J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. En S.L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 725-742). Nueva York: Springer.
- Appleton, J. J. y Silbergliitt, B. (2019). Student Engagement Instrument as a tool to support the link between assessment and intervention: A comparison of implementations in two districts. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 325-343). San Diego: Academic Press.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. y Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Beaton, A. M. y Beaton, A. (2019). Building an engaging community: Practices and interventions that support students in schools. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 345-358). San Diego: Academic Press.
- Bruin, M. y Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105.
- Cedefop (2016). *Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>
- Cerdà-Navarro, A. (2019). *Abandono educativo temprano en la formación profesional de grado medio* (Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears). <http://hdl.handle.net/11201/150351>
- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F. y Comas-Forgas, R. (2019). A typology of stu-

- dents in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out. *European Journal of Education*, 54(4), 635-650.
- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F., Comas-Forgas, R. y Morey-López, M. (2020). Natives and immigrants enrolled in Spanish intermediate vocational education and training: A comparative study. *Research in Post-compulsory Education*. En prensa.
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education & Training*, 9(17).
- Cham, H., Hughes, J. N., West, S. G. e Im, M. H. (2014). Assessment of adolescents' motivation for educational attainment. *Psychological Assessment*, 26(2), 642-659.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Nueva York: Springer.
- Colón, Y. y Sánchez, B. (2010). Explaining the gender disparity in Latino youth's education: Acculturation and economic value of education. *Urban Education*, 45(3), 252-273.
- Comisión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº129/2, de 28 de mayo de 2009.
- de Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y van den Brink, U. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- den Brok, P., Brekelmans, M. y Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442.
- Diamond, M. (2007). *Vocational students' engagement and career objectives: Assessment of engagement processes in new vocational students* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh). <http://d-scholarship.pitt.edu/7054/>
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. En A. J. Elliott y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). Nueva York: Guilford Press.
- Eccles, J. S., O'Neill, S. A. y Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. En K. A. Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 237-249). Nueva York: Springer.

- Eizagirre-Sagardia, A., Altuna-Urdin, J. y Fernández-Fernández, I. (2017). Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 293-308.
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41-61.
- Elffers, L. (2013). Staying on track: Behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545-562.
- Elffers, L., Oort, F. J. y Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250.
- Fall, A. M. y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fernández-Enguita, M., Mena-Martínez, L. y Rivière-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Finn, J. D. (2006). *The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and engagement in high school*. Washington: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. y Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast, U.S. Department of Education.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. F., Filsecker, M. y Lawson, M. A (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- García-Gràcia, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235-257.
- Grønborg, L. (2013). Scaring the students away? Institutional selection through assessment practices in the Danish vocational and educational training system. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(4), 507-524.

- Haick, D. J. (2010). *Promoting school engagement: A case study of two career academies* (Doctoral dissertation, D'Youville College). ProQuest Dissertations Publishing. <https://bit.ly/3cnEeQl>
- Hofkens, T. L. y Ruzek, E. (2019). Measuring student engagement to inform effective interventions in schools. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 309-324). San Diego: Academic Press.
- Hovdhaugen E., Kottmann, A. y Thomas, L. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Hughes, J. N. y Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology, 67*, 148-162.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M. y Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP): Manuel d'utilisation*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Montreal: Université de Montréal.
- Jäppinen, A. K. (2010). Preventing early leaving in VET: Distributed pedagogical leadership in characterising five types of successful organisations. *Journal of Vocational Education and Training, 62*(3), 297-312.
- Jimerson, S. R., Campos, E. y Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *Contemporary School Psychology, 8*(1), 7-27.
- Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education, 33*(5), 723-741.
- Jonker, E. F. (2006). School hurts: Refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work, 19*(2), 121-140.
- Klotz, V. K., Billett, S. y Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: Formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 6*(6), 1-20.
- Lannegrand, L., Cosnefroy, O. y Lecigne, A. (2012). Prediction of various degrees of vocational secondary school absenteeism: Importance of the organization of the educational system. *School Psychology International, 33*(3), 294-307.
- Lawson, M. A. y Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research, 83*(3), 432-479.
- Legault, L., Green-Demers, I. y Pelletier, L. (2006). Why do high school students

- lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Lei, H., Cui, Y. y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K. y de Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518.
- Marhuenda-Fluixà, F. (Ed.) (2019). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain: Achievements and Controversies*. Nueva York: Springer.
- Martín-Criado, E. y Gómez-Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 1-21.
- Martínez-Morales, I. y Marhuenda-Fluixá, F. (2020). Vocational education and training in Spain: Steady improvement and increasing value. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1729840>
- Masjuan, J. M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers*, 76, 97-133.
- McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. y Suart, R. (Eds.) (2019). *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Nueva York: Springer.
- Mena-Martínez, L., Fernández-Enguita, M. y Rivière-Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Merino-Pareja, R., Martínez-García, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. <https://bit.ly/3afeXq5>
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.
- Navarro, P. y Soler, I. (2014). Las motivaciones de la elección de la carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 61-81.

- OCDE (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3ajQYGs>
- Pinya-Medina, C., Pomar-Fiol, M. I. y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: Aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 95-117.
- Portela-Pruaño, A., Nieto-Cano, J. M. y Torres-Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: Relevancia de su trayectoria previa. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 103-121.
- Quin, D. (2016). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Raffington, C. A. (2012). *Exploring the impact of career mentoring on high school dropout: A qualitative phenomenological investigation* (Doctoral dissertation, Northcentral University). ProQuest Dissertations Publishing. <https://bit.ly/2XFARi>
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). Nueva York: Springer.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2019). The intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 57-70). San Diego: Academic Press.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ryan, A. M., North, E. A. y Ferguson, S. (2019). Peers and engagement. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 73-85). San Diego: Academic Press.
- Salvà-Mut, F., Cerdà-Navarro, A. y Sureda-Negre, J. (2019). The promotion of educational success in intermediate level VET: The case of the Balearic Islands. En F. Marhuenda-Fluixà (Ed.), *The School-Based Vocational Education and*

- Training System in Spain: Achievements and Controversies* (pp. 167-186). Nueva York: Springer.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Serrano, L., Soler, A. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. M. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 119-135.
- Tynkkynen, L., Tolvanen, A. y Salmela-Aro, K. (2012). Trajectories of educational expectations from adolescence to young adulthood in Finland. *Developmental Psychology*, 48(6), 1674-1685.
- van Uden, J. M., Ritzen, H. y Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Vázquez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios Sobre Educación*, 12, 41-57.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Wood, D., Kurtz-Costes, B. y Copping, K. E. (2011). Gender differences in motivational pathways to college for middle class African American youths. *Developmental Psychology*, 47(4), 961-968.
- Yazzie-Mintz, E. y McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring and strengthening student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 743-761). Nueva York: Springer.
- You, S. y Nguyen, J. T. (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: A multidimensional conceptualisation and mediational model. *Journal of Educational Psychology*, 31(5), 547-558.

