

González-Rodríguez, D.; Vieira, M.J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>

La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano

The perception of Primary and Secondary School teachers about the variables that influence Early School Leaving

Diego González-Rodríguez, María-José Vieira y Javier Vidal

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León, España

Resumen

El Abandono Escolar Temprano es un problema que preocupa a los países de todo el mundo. Esto se debe a que afecta directamente tanto a la vida de los estudiantes que abandonan como a la sociedad en general. El objetivo del presente estudio es conocer la percepción que tienen los docentes de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre las variables más influyentes en el Abandono Escolar Temprano. La investigación llevada a cabo sigue una metodología de encuesta, mediante la administración de un cuestionario con 85 variables identificadas en la literatura científica. Se obtuvieron 134 respuestas de docentes de toda España. Los resultados indican que las variables consideradas más relacionadas con el Abandono Escolar Temprano son las vinculadas a características individuales y familiares. En menor medida, se consideran relacionadas la actividad escolar del individuo como estudiante, la actitud del profesorado, el comportamiento de los compañeros de clase y las características del centro. Se concluye que estamos ante un fenómeno de causas complejas que no debe ser abordado exclusivamente desde una perspectiva académica sino multidisciplinar.

Palabras clave: abandono escolar; Educación Primaria; Educación Secundaria; profesorado.

Correspondencia: María-José Vieira, maria.vieira@unileon.es, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Campus de Vegazana, S/N,24071. León, España.

Abstract

Early School Leaving is a problem that worries countries around the world. This is because it directly affects both the lives of students who abandon and society in general. The objective of the present study is to know the perception that Primary Education, Compulsory Secondary Education and Upper Secondary Education teachers have on the most influential variables that affect Early School Leaving. The research carried out follows a survey methodology, by administering a questionnaire with 85 variables identified in the scientific literature. 134 responses were obtained from teachers throughout Spain. The results indicate that the variables considered more related to Early School Leaving are those related to individual and family characteristics. To a lesser extent, the school activity of the individual as a student, the attitude of the faculty, the behaviour of the classmates and the characteristics of the school are considered related. We conclude that we are facing a phenomenon of complex causes that should not be approached exclusively from an academic perspective but multidisciplinary.

Keywords: dropout; Primary Education; Secondary Education; teachers.

Introducción

El Abandono Escolar Temprano (AET) es un problema que suscita gran interés. Esto se debe a que afecta de forma directa a los individuos que abandonan, a las familias, a la sociedad en general y a la economía de un país. Este problema pone en cuestión la eficacia de los sistemas educativos y aspectos básicos de nuestras sociedades, como el derecho a la educación o la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (European-Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop, 2014; Tarabini, Curran, Montes & Parcerisa, 2018).

Existen diferentes definiciones de AET. En este estudio, nos hemos basado en la de EUROSTAT que lo define como “el porcentaje de jóvenes con edades de entre 18 y 24 años que solo han finalizado la educación secundaria inferior, o menos, y que ya no se encuentran en el sistema educativo o de formación” (European-Commission et al., 2014, p. 27).

La literatura científica ha analizado en profundidad los factores que están relacionados con el AET, distinguiendo los académicos de los no académicos. La hipótesis inicial es que, si hay causas no académicas, las soluciones deberían abordarse también desde ámbitos no académicos (European-Commission et al., 2014).

Dentro de los aspectos no académicos, se han encontrado diversos factores relacionados con el individuo, los amigos y la familia. En cuanto al individuo se han vinculado al AET, en primer lugar, los trastornos del desarrollo, como los trastornos de ansiedad, depresivos, del neurodesarrollo o de la conducta (Bowers, Sprott & Taff, 2013; Cobb, Sample, Alwell & Johns, 2006; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013; Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Teach, 2009). En segundo lugar, las características de la personalidad, como presentar una baja autoestima, motivación, autoconfianza, etc. (De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Jugovic & Doolan, 2013). En tercer lugar, los problemas de salud tanto leves como graves (Ekstrand, 2015; Guo, Li & Sherr, 2012). En cuarto lugar, el consumo de sustancias legales o ilegales, agresiones, problemas con la justicia, así como tener relaciones sexuales prematuras o un trabajo (Bowers et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Kutsyuruba, Klinger & Hussain, 2015; Ngwakwe, 2014; Teach, 2009; Townsend, Flisher & King,

2007; Tukudane, Minnaert, Zeelen & Kanyandago, 2015). Por último, existe mayor riesgo de abandono en hombres que en mujeres (De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015).

Atendiendo a los factores centrados en las amistades del estudiante, la literatura científica se centra principalmente en las características del grupo de amigos, destacando variables como los amigos que son discriminados socialmente, aquellos que no son populares o amigos sin interés por los estudios, entre otros (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Nargiso, Ballard & Skeer, 2015).

Finalmente, dentro de los factores familiares, se encuentran las características de los padres, como tener bajos ingresos o el bajo nivel cultural (De Witte et al., 2013; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014); la estructura familiar, como ser familia numerosa o padres solteros (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014); un mal ambiente general en la familia y un mal comportamiento de los padres hacia los hijos, desde el maltrato y el rechazo, hasta el poco apoyo hacia los hijos (Bowers et al., 2013; Ferguson, Tilleczek, Boydell & Rummens, 2005; Jugovic & Doolan, 2013; Sutphen, Ford & Flaherty, 2010), y, finalmente, los factores socioculturales (Ferguson et al., 2005; Jugovic & Doolan, 2013; Tukudane et al., 2015).

Dentro del ámbito académico, se han encontrado factores relacionados con el estudiante, los compañeros de clase, profesorado y centro. En cuanto al estudiante, los factores encontrados son, por una parte, el rendimiento académico, los bajos logros, la escasa participación, la repetición de curso, el desinterés por los estudios, el suspenso de asignaturas, etc. (Esch et al., 2014; Ngwakwe, 2014; Sutphen et al., 2010; Teach, 2009; Tukudane et al., 2015). Por otra parte, el absentismo escolar, que es uno de los problemas que ha sido más estudiado (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Maynard, McCrea, Pigott & Kelly, 2012; Sutphen et al., 2010). Por último, otras investigaciones se han centrado en factores como el bajo nivel de madurez del alumno, la lengua materna del estudiante, la participación en actividades extraescolares o el cambio repetido de centro escolar (Bowers et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Holt, Range & Pijanowski, 2009; Tukudane et al., 2015).

En cuanto a las características de los compañeros de clase, los factores encontrados son las interacciones que se dan en este contexto incluyendo variables como son la escasez de amigos, conductas antisociales o rechazo entre iguales (French & Conrad, 2001; Kutsyuruba et al., 2015).

En cuanto al profesorado, los factores encontrados son el elevado número de estudiantes por profesor, la falta de experiencia o una actitud poco adecuada hacia el estudiante (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Tukudane et al., 2015).

Por último, en cuanto al centro escolar, los factores encontrados son la organización interna, el ambiente escolar o la escasez de recursos humanos y materiales (De Witte et al., 2013; Freeman & Simonsen, 2015; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014; Townsend et al., 2007).

Como conclusión, se puede afirmar que el AET es un fenómeno complejo y abordarlo desde una única perspectiva puede llevar a programas de intervención equivocados. Por ello, se propone en este estudio determinar, de las variables encontradas en la literatura científica que están relacionadas con el AET, cuáles son aquellas que más importancia tienen en el contexto del sistema educativo español y si ofrecen una perspectiva multidimensional, que deba tratarse necesariamente de

forma multidisciplinar. Para ello, hemos considerado la valoración del profesorado experimentado como medio para establecer esta selección de las principales variables, en tanto espectadores y protagonistas de este complejo fenómeno, dado que, aunque la intervención pueda ser multidisciplinar, la iniciativa de resolver el problema debe surgir del ámbito escolar.

Método

Objetivo

El objetivo de este estudio es conocer la percepción del profesorado de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre el grado de influencia en el AET de los siguientes grupos de variables: individuales, amigos, familia, estudiante, compañeros de clase, profesorado y centro.

Procedimiento

Esta investigación sigue una metodología de encuesta mediante la administración de un cuestionario a profesorado de Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Se han seguido tres fases: diseño del cuestionario, recogida de información y análisis de información.

Diseño del cuestionario

Se realizó una revisión de la literatura en las bases de datos Eric, Scopus, Web of Science y Dialnet en el periodo 2006-2017 sobre los factores que influyen en el AET. Como resultado se identificaron 161 variables que se clasificaron con criterios sociológicos en los siguientes grupos: características individuales, amigos, familia, estudiante, compañeros de clase, profesorado y centro educativo. Dentro de estos grupos, varias variables fueron agrupadas por su afinidad en el contenido. Después de este proceso de agrupamiento, quedaron 82 variables, con las que se elaboró el primer borrador del cuestionario.

Posteriormente, se procedió a validar el cuestionario por 9 expertos: profesorado universitario, profesorado de ESO, y maestros de EP. El objetivo de la validación fue eliminar aquellos ítems mal formulados y precisar la redacción del resto. Como resultado se dividieron dos ítems en cinco. El borrador final se revisó de nuevo por los 9 expertos, sin producirse ya cambios.

El cuestionario final consta de 85 ítems específicos con las variables vinculadas al AET (ver apéndice). Estos ítems se presentaron con la siguiente agrupación: estudiante, centro escolar, profesorado, sexo, trastornos del desarrollo, personalidad, problemas de salud, conducta y, por último, familia, amigos y entorno. El formato de respuesta es de tipo Likert (1-poco a 5-mucho).

Además, se incluyeron las siguientes variables atributivas: sexo, edad, principal actividad profesional, tipo de centro en el que trabaja actualmente, años de trabajo en el centro educativo, provincia y localidad del centro, formación y experiencia docente.

Por último, se incluyó el grado de satisfacción con el trabajo actual (escala con 8 ítems) (Nieto & Riveiro, 2006), así como tres preguntas abiertas y una de respuesta única sobre el AET y la repetición de curso.

Recogida de información

Para la administración del cuestionario se utilizó el muestreo de bola de nieve (McMillan & Schumacher, 2005). La elección de este método se debió al perfil buscado de participantes: profesorado con experiencia y conocimiento sobre el tema. Con el fin de analizar la validez de la muestra, a posteriori se realizaron análisis paramétricos y no paramétricos de diferencias entre grupos. No se encontraron diferencias significativas en ninguna variable en función de las 10 variables atributivas mencionadas. Ello parece indicar que la muestra obtenida ofrece una consistencia suficiente para garantizar la validez de los resultados. Por otra parte, las respuestas son muy coherentes, con lo que también puede deducirse que se obtuvo un nivel adecuado de saturación de la muestra con los participantes obtenidos.

El proceso de administración se realizó en dos fases. Inicialmente, se envió a docentes de EP, ESO y Bachillerato en ejercicio conocidos por los miembros del grupo de investigación y con la experiencia requerida, para que contestaran y enviaran el cuestionario a otros docentes con características similares. Por este procedimiento, se obtuvieron 115 respuestas de profesores reconocidos como buenos informantes por sus colegas. Con el fin de comprobar posibles sesgos en las respuestas de este primer grupo, se envió el cuestionario a grupos de profesores en la red social Facebook, obteniéndose 19 respuestas más. No se detectaron diferencias significativas en ninguna de las variables entre estos dos grupos (u de Mann-Whitney y $P > 0.005$).

Como consecuencia, la muestra de este estudio está formada por un total de 134 docentes: 65 maestros, 69 profesores de ESO y Bachillerato (de los cuales 9 son orientadores) con edades comprendidas entre los 26 y los 64 años. Todos ellos de 10 Comunidades Autónomas diferentes de España. La tabla 1 presenta las características de la muestra.

Tabla 1

Características de la muestra respecto a sexo y tipo de centro en el que trabaja

	CRA	CEIP	CEO	IESO	IES	Centro concertado	Total
Mujer	7	34	1	1	44	17	104 (77.6%)
Hombre	2	6	0	2	13	7	30 (22.4%)
Total	9 (6.7%)	40 (29.9%)	1 (.7%)	3 (2.2)	57 (42.5%)	24 (18%)	134 (100%)

Análisis de información

Los análisis realizados, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 24, consisten en estadísticos descriptivos, frecuencias relativas y reducción de dimensiones (análisis factorial). En las respuestas a los ítems de tipo Likert (valores 1-5) se recodificaron las variables realizando dos agrupaciones: grupo de baja influencia en el AET (valores 1 y 2) y grupo de mayor influencia en el AET (valores 3, 4 y 5). Se han considerado como variables más influyentes en el AET aquellos ítems que han recibido el 60% o más de las respuestas con valores de 3, 4 y 5 (porcentaje teórico esperable en una distribución homogénea entre las 5 categorías).

El elevado número de variables impide realizar un análisis factorial exploratorio para el total de los 85 ítem que cumpla los requisitos de dicha prueba sobre número de sujetos por ítem. Por ello, se ha realizado este análisis solo en los casos en los que se justificaba teóricamente y se ha podido garantizar las condiciones exigidas. Esto ha sucedido en los grupos de *individuo* y *familia*. Para el resto de variables se mantuvieron las agrupaciones teóricas, dado que no es necesario, desde el punto de vista interpretativo otro tipo de análisis.

Resultados

En este apartado se presenta la valoración del profesorado participante sobre los siete grupos de variables relacionados con el AET (no académicas y académicas). En la descripción de las variables se analiza (a) la posibilidad de observación y (b) la posibilidad de intervención por parte del centro escolar con el fin de establecer los ámbitos en los que otras instituciones deberían intervenir.

No académicas

Características individuales

De los 25 ítems del cuestionario relacionados con las características individuales, 18 son percibidos por el profesorado como muy relacionados con el AET, manteniéndose este grupo como el que más elementos contiene.

Estas variables tienen características diferentes, por lo que se realizó un análisis factorial sobre los 18 ítems. La idoneidad se evaluó antes del análisis, obteniendo resultados positivos. La medida general de Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo, fue de .883 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($p=.000$). El análisis factorial reveló cuatro factores que tenían valores propios por encima de uno y que explicaban el 46.3%, 10.4%, 6.9% y 6.5% de la varianza total respectivamente. La inspección del gráfico de sedimentación indicó que se deben retener cuatro factores. Además, la solución de cuatro factores cumplió con el criterio de interpretabilidad, explicando el 70.3% de la varianza total. Se empleó una rotación Varimax con normalización Kaiser para ayudar a la interpretación. La matriz de componentes rotados se presenta en la tabla 2. Se presenta también la tabla 3 con la agrupación teórica de las variables individuales más influyentes en el AET agrupadas en los 4 factores.

Tabla 2

Matriz de componentes rotados de las variables individuales que influyen en el AET

Matriz de componentes rotados ^a				
	Componente			
	1	2	3	4
Tener un mal comportamiento en general	.835	.119	.289	.107
Agredir verbal o físicamente al grupo de iguales	.832	.137	.177	.072
Tener problemas con la justicia	.663	.289	.212	.388
Consumir sustancias ilegales: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas	.638	.318	.191	.252
Consumir alcohol	.620	.084	.263	.056
Ser agredido verbal o físicamente por el grupo de iguales	.601	.240	.388	.268
Tener un trastorno de ansiedad o del neurodesarrollo: TDAH, autismo...	.205	.835	.138	.068
Tener dificultades específicas de aprendizaje	.202	.795	.240	.070
Tener trastornos depresivos: ideas de suicidio o estados de ánimo	.185	.757	.125	.222
Tener problemas graves de salud: requieren seguimiento médico o medicación	.019	.677	.169	.223
Tener un trastorno del comportamiento, oposición desafiante o personalidad antisocial	.469	.639	.258	.055
Tener un bajo nivel de autoeficacia: autopercepción sobre la capacidad para ejecutar acciones necesarias	.192	.272	.840	.176
Tener una baja motivación	.230	.250	.776	.301
Tener una baja autoestima	.314	.347	.751	.143
Falta de autorregulación: capacidad de ejercer control sobre nuestro comportamiento	.448	.332	.691	.050
Tener un bajo nivel de empatía: capacidad de ponerse en el lugar de los demás	.424	.030	.635	.041
Tener trabajo	.022	.163	.118	.844
Paternidad, maternidad o matrimonio prematuro	.221	.185	.101	.764
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^a				
a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.				

Tabla 3

Variables individuales más influyentes en el AET

Factor	Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
1	Tener un mal comportamiento en general	90%
	Agredir verbal o físicamente al grupo de iguales	75%
	Tener problemas con la justicia	90%
	Consumir sustancias ilegales: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras sustancias ilícitas)	89%
	Consumir alcohol	63%
	Ser agredido verbal o físicamente por el grupo de iguales	87%
2	Tener un trastorno de ansiedad o del neurodesarrollo: TDAH, autismo...	80%
	Tener dificultades específicas de aprendizaje	85%
	Tener trastornos depresivos: ideas de suicidio o estados de ánimo	82%
	Tener problemas graves de salud	65%
	Tener un trastorno del comportamiento, oposición desafiante o personalidad antisocial	89%
3	Tener un bajo nivel de autoeficacia	88%
	Tener una baja motivación	91%
	Tener una baja autoestima	85%
	Falta de autorregulación	84%
	Tener un bajo nivel de empatía	66%
4	Tener trabajo	68%
	Paternidad, maternidad o matrimonio prematuro	78%

El factor individual 1, se refiere a la conducta del individuo. Desde el centro escolar se puede observar o tener constancia, si existen los procedimientos adecuados, de conductas que conlleven un mal comportamiento general de poca gravedad (hablar en clase, interrumpir, estropear material, etc.), hasta agresiones verbales o físicas a los compañeros.

El factor individual 2, se refiere a la salud mental y física. En este factor se incluyen situaciones que son diagnosticadas y tratadas en dos ámbitos diferentes: el educativo y el sanitario. En el ámbito educativo, generalmente en la Educación Primaria, se diagnostican y se proponen medidas de atención a la diversidad para el alumnado con

trastornos del neurodesarrollo (TDAH, autismo...), dificultades específicas de aprendizaje, trastornos graves del comportamiento o de la personalidad. Sin embargo, los trastornos depresivos y los problemas de salud son diagnosticados y tratados desde el ámbito sanitario y el centro escolar no interviene.

El factor individual 3, se relaciona con la autopercepción. Al contrario de lo que ocurre en los factores anteriores, la observación de los ítems agrupados en este factor no es directa.

Finalmente, el factor individual 4, se relaciona con el rol prematuro de adulto. En este caso, asumir roles propios de la edad adulta en la adolescencia está relacionado con el AET.

Los encuestados no han considerado que sean relevantes en su contexto el sexo, los cambios físicos y psicológicos asociados a la pubertad, tener problemas de salud leves, consumir tabaco o la promiscuidad sexual (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Sutphen et al., 2010; Townsend et al., 2007).

Características de los amigos

De los 4 ítems del cuestionario relacionados con las características de los amigos, 3 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET (ver tabla 4). De las tres variables, los amigos sin interés por los estudios y los amigos que faltan a clase guardan una estrecha relación ya que ambos muestran una actitud poco favorable hacia el rendimiento académico.

Dentro del centro escolar, conocer las relaciones sociales de los estudiantes puede darnos alguna pista sobre el comportamiento individual. Fuera del centro escolar, es importante conocer el grupo de amistades, qué actividades realizan, cuáles son sus gustos, etc., por su vinculación con el AET.

La literatura científica identificó la discriminación social de los amigos como característica vinculadas al AET (De Witte et al., 2013), aunque los encuestados no la han considerado relevante en su contexto.

Tabla 4

Variables de los amigos más influyentes en el AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Tener amigos sin interés por los estudios	84%
Tener amigos que faltan a clase	82%
Tener amigos que consuman algún tipo de sustancia ilegal: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas	76%

Características de la familia

De los 21 ítems del cuestionario relacionados con las características de la familia, 11 se encuentran entre las variables percibidas por el profesorado como más influyentes en el AET. Estas variables tienen características diferentes, por lo que se realizó un análisis factorial sobre los 11 ítems. La idoneidad del análisis factorial se evaluó antes del análisis, obteniendo resultados positivos. La medida general de Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo, fue de .826 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($p=.000$).

El análisis factorial reveló tres factores que tenían valores propios por encima de uno y que explicaban el 49.0%, 13.9% y 9.1% de la varianza total respectivamente. La inspección del gráfico de sedimentación indicó que se deben retener tres factores. Además, la solución de tres factores cumplió con el criterio de interpretabilidad, explicando el 72.0% de la varianza total. Se empleó una rotación Varimax con normalización Kaiser para ayudar a la interpretación.

La matriz de componentes rotados se presenta en la tabla 5. Se presenta también la tabla 6 con la agrupación teórica de las variables familiares más influyentes en el AET divididas en dos grupos de factores.

Tabla 5

Matriz de componentes rotados de las variables familiares que influyen en el AET

	Matriz de componentes rotados ^a		
	Componente		
	1	2	3
Padres que rechazan a sus hijos	.886	.115	.179
Padres que maltratan a sus hijos	.881	.114	.197
Padres que no participan en la educación de sus hijos	.811	.191	.262
Padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos y éstos recurren a otros: amigos, artistas, famosos...	.809	.096	.106
Bajas expectativas laborales de los padres hacia sus hijos	.689	.182	.382
Conflicto en el núcleo familiar	.686	.136	.383
Problemas de salud de los padres que requieren seguimiento médico o medicación	.445	.334	.183
Pertenecer a algún grupo minoritario	.135	.912	.163
Ser inmigrante	.179	.892	.170
Bajo nivel cultural de los padres	.160	.199	.825
No tener material educativo disponible en el hogar	.214	.148	.806

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 6

Variables familiares más influyentes en el AET

Factor	Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
1	Padres que rechazan a sus hijos	87%
	Padres que maltratan a sus hijos	87%
	Padres que no participan en la educación de sus hijos	85%
	Padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos	78%
	Bajas expectativas laborales de los padres hacia sus hijos	78%
	Conflicto en el núcleo familiar	86%
	Problemas de salud de los padres	66%
2	Pertenecer a algún grupo minoritario	63%
	Ser inmigrante	66%
	Bajo nivel cultural de los padres	65%
	No tener material educativo disponible en el hogar	63%

El factor familiar 1, se refiere a la conducta de los padres. En este grupo se encuentran el maltrato y el rechazo de los padres hacia sus hijos. Al suceder estas conductas en el ámbito familiar, supera la posibilidad de intervención del centro escolar y requiere de la implicación de otras instituciones.

De menor gravedad que las variables anteriores es que los padres no participen en la educación de sus hijos o las bajas expectativas laborales hacia sus hijos.

Finalmente, se encuentran los padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos.

El centro escolar puede detectar estos problemas a través de la observación de la conducta de los estudiantes por un lado (estados de ánimo, relaciones con sus iguales y con el profesorado, aspecto físico, etc.), y, por otro lado, de sus padres (no acuden a reuniones programadas, no muestran interés por el rendimiento académico de sus hijos...).

El factor 2 incluye características socioculturales de las familias. El centro escolar puede disponer de información sobre los dos primeros, y debe intentar obtener información sobre los dos segundos, aunque sea de forma indirecta.

Los encuestados no han considerado relevantes en su contexto ser familia numerosa, vivir en una familia monoparental, tener padres solteros/divorciados, tener padrastros, no vivir con los padres, ser huérfano, los bajos ingresos de los padres, tener una excesiva dependencia de los padres, la diferencia cultural entre el hogar y el centro escolar y pertenecer a una familia que desprecia a los grupos minoritarios (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Ferguson et al., 2005; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014).

Académicas

Características del estudiante

De los 14 ítems del cuestionario relacionados con las características del estudiante, 7 se encuentran entre las variables que los encuestados consideran más relacionadas con el AET.

Tabla 7

Variables del estudiante más influyentes en el AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Ser absentista	88%
Dificultades para adaptarse a una mayor exigencia académica en la ESO	75%
Bajo grado de madurez en relación con su grupo de iguales	75%
Suspender más de 3 asignaturas	71%
No tener claras las metas académicas	71%
No cumplir el Reglamento de Régimen Interior (RRI)	67%
No hablar la misma lengua que el resto de sus compañeros	62%

Se ha considerado un primer grupo relacionado con el incumplimiento de normas del centro: ser absentista y no cumplir el Reglamento de Régimen Interior. Este incumplimiento conlleva desde las faltas leves (llegar tarde a clase, no hacer un buen uso de los recursos materiales, no participar en el aula...) hasta faltas graves (agresiones, discriminación de algún miembro de la comunidad educativa por raza, sexo orientación sexual,...).

En un segundo grupo se encuentran las variables relacionadas con las dificultades del estudiante para adaptarse a una mayor exigencia académica en la ESO, bajo grado de madurez en relación a su grupo de iguales, suspender más de 3 asignaturas y no tener claras las metas académicas. Estas variables tienen una evidente relación con el rendimiento académico del estudiante.

Desde el centro escolar, el orientador puede, junto con el tutor y el resto del profesorado, proporcionar orientación sobre las metas académicas (estudios posteriores o salidas profesionales), así como aportar estrategias y apoyos para la mejora del rendimiento académico (técnicas de estudio como esquemas o mapas conceptuales o más recursos humanos).

Finalmente, nos encontramos con el estudiante que no habla la misma lengua que el resto de sus compañeros. En este caso, el centro tiene los medios para el diagnóstico y la capacidad de intervención.

Los encuestados no consideran variables influyentes en el AET suspender hasta 3 asignaturas, haber repetido algún curso en la etapa de EP, ser más joven que la mayoría de los estudiantes de la clase, dificultades para adaptarse al incremento de horas académicas que se produce de EP a ESO, no tener un sentimiento de pertenencia hacia el centro escolar, no realizar ninguna actividad extraescolar y cambiarse de escuela en tres o más ocasiones (Akos, 2006; Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Folgar, Rey & Lamas, 2013).

Características de los compañeros de clase

De los 3 ítems del cuestionario relacionados con las características de los compañeros de clase, 1 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET.

Tabla 8

VARIABLES DE LOS COMPAÑEROS DE CLASE MÁS INFLUYENTES EN EL AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Tener un comportamiento poco sociable en el centro escolar	69%

Tener amigos en el centro escolar con un comportamiento poco sociable tiene una alta influencia en el AET del estudiante. Desde el centro escolar es posible, mediante la observación directa, detectar este tipo de estudiantes e intervenir en el caso de ser necesario.

Los encuestados, sin embargo, no consideran en el grupo de variables influyentes en el AET tener o no un grupo definido de amigos o el hecho de no establecer interacciones entre el grupo de iguales, al contrario de lo que se afirma en el estudio de French & Conrad (2001).

Características del profesorado

De los 8 ítems del cuestionario relacionados con las características del profesorado, 5 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET.

Tabla 9

VARIABLES DEL PROFESORADO MÁS INFLUYENTES EN EL AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Mala actitud del profesorado hacia los alumnos	76%
Bajas expectativas académicas del profesorado hacia el alumno	73%
Mala actitud de los alumnos hacia el profesor	72%
Tener un número elevado de estudiantes por aula	69%
Enfoque pedagógico no apropiado por parte del profesor	64%

Las variables vinculadas con la actitud del profesor-alumno y alumno-profesor y bajas expectativas académicas del profesor hacia el alumno se resumen en la conducta que el profesorado tiene hacia el estudiante. Las variables vinculadas al número elevado de estudiantes por aula y al enfoque pedagógico no apropiado por parte del profesor en el aula, se acrecienta en aquellos estudiantes que no poseen un buen rendimiento académico y que, por tanto, necesitan apoyos más individualizados. Este tipo de problemas deben ser observados dentro del centro escolar, aunque requiere establecer mecanismos específicos de observación dentro del aula, que no siempre son fáciles.

Los encuestados no han considerado variables influyentes en el AET la falta de experiencia del profesorado, la baja actualización pedagógica y un cambio en la metodología docente (De Witte et al., 2013; Folgar et al., 2013).

Características del centro

De los 10 ítems del cuestionario relacionados con las características del profesorado, 4 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET.

Tabla 10

Variables del centro más influyentes en el AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Tener conflictos entre alumnos	78%
Tener conflictos entre profesores-alumnos	75%
Bajo nivel socioeconómico del alumnado del centro escolar	68%
Escasos recursos humanos del centro escolar	63%

Las 4 variables presentadas son de naturaleza diversa ya que, por un lado, están aquellas puramente conductuales que tratan sobre los conflictos que existen en los centros escolares y, por otro lado, aquellas variables que tratan sobre el nivel socioeconómico del alumnado del centro, así como la escasez de personal docente. Estas variables forman, en su conjunto, las características del centro escolar.

Por otra parte, los encuestados no han considerado relacionadas con el AET las características propias del centro (que este sea público, distancia del hogar o número de estudiantes en el centro), tal y como concluyen diversos estudios (De Witte et al., 2013; Folgar et al., 2013; Jugovic & Doolan, 2013; Tukudane et al., 2015).

Discusión y conclusiones

De las 85 variables relacionadas con el AET recogidas en la literatura científica, los encuestados han seleccionado 49 variables como las más relacionadas dentro de su contexto. Hemos considerado estas 49 variables, desde la perspectiva de la posibilidad de observación e intervención por parte del centro escolar.

La primera conclusión es que las variables más relacionadas con el AET son las que tienen que ver con las características del individuo y la familia (en este caso, se ha establecido un nivel mínimo de 85% de las valoraciones de 3-5). En concreto, respecto a las características del individuo que no son exclusivas del entorno escolar, por una parte, la baja motivación (91%), el mal comportamiento en general (90%), trastornos del comportamiento (89%), consumir sustancias ilegales (89%), tener un bajo nivel de autoeficacia (88%) o ser objeto de agresiones físicas o verbales por un grupo de iguales (87%). Por otra parte, algunas de estas conductas pueden estar relacionadas con el hecho de tener problemas con la justicia (90%), que también se considera vinculado al AET. Como característica del individuo dentro del ámbito escolar, la variable más relacionada con el AET es el absentismo (88%). En cuanto a las características de la familia, el AET está relacionado con los padres que rechazan (87%), maltratan (87%) o no participan en la educación de sus hijos (85%) y con las familias con conflictos internos (86%).

La segunda conclusión es que el AET es un fenómeno de causas complejas y dinámicas. No es un simple problema de falta de rendimiento académico que pueda abordarse desde una perspectiva meramente académica. Se han identificado variables individuales y familiares de gran importancia, así como las características de los amigos. El centro, el profesorado y los compañeros son grupos de variables que, junto con las características del individuo como estudiante, están vinculadas al ámbito escolar. Pero cada una de ellas, como discutimos a continuación, implica diferentes posibilidades de intervención: unas asumibles desde el centro escolar y otras que requieren de coordinación entre diversas instituciones o nuevos recursos.

En primer lugar, las características del individuo que están más relacionadas con el AET son las vinculadas a la conducta, la salud, la autopercepción y la asunción prematura del rol de adulto. El centro escolar puede disponer de información por medio de la observación o métodos de diagnóstico propios del ámbito escolar. Sin embargo, al centro no le llega, por diversos motivos, información relevante vinculada al AET, de la que disponen profesionales de otras instituciones, como las sanitarias o servicios sociales, debido a que los problemas surgen y se abordan fuera de su ámbito de actuación.

En segundo lugar, las características de la familia están muy vinculadas al AET. Tanto la obtención de esta información como las posibles intervenciones requieren una relación permanente con el centro escolar. Mantener la comunicación de las familias con el centro es clave para abordar el AET. Gran parte de la información puede obtenerse a través de este trato directo con las familias, creando un clima de confianza y colaboración. No obstante, en determinados casos, los servicios sociales y el centro escolar deben cooperar para intercambiar información y actuaciones en el ámbito familiar. Esta misma situación puede darse con información relacionada con los grupos de amistades o con conductas inadecuadas realizadas fuera del centro escolar.

Por último, se encuentran las variables relacionadas con la actividad escolar (características del individuo como estudiante, actitud del profesorado, comportamiento de los compañeros de clase y características del centro). Todas ellas son observables dentro del centro escolar y éste puede establecer programas de intervención sobre ellas. No obstante, esto no significa que sea fácil o directo. Requiere sistemas de diagnóstico especializado, de coordinación, de colaboración y de observación de la acción del profesorado, así como programas específicos de apoyo o compensación para centros y estudiantes que lo requieran.

Estas conclusiones tienen implicaciones para la coordinación entre el ámbito escolar y otros ámbitos próximos al estudiante en riesgo de AET. En este sentido, es conveniente, por una parte, que el centro escolar y las administraciones educativas sean conscientes de que existen diversas variables fuera del ámbito escolar vinculadas con el AET y, por otra parte, que los profesionales relacionados con dichas variables, como pueden ser los del ámbito sanitario o los de servicios sociales, sean conscientes de la vinculación de estos factores con el AET. La falta de intercambio de este tipo de información entre diferentes instituciones no solo hará que el centro escolar no pueda colaborar con otros profesionales para la solución de los problemas, dentro de su entorno, sino que puede conducir a conclusiones e intervenciones equivocadas dentro del ámbito escolar.

Hemos detectado que el centro está limitado en su actuación en dos sentidos. Por una parte, no recibe toda la información disponible que sabemos que está vinculada al AET; por otra parte, aunque disponga de la información, no está entre sus funciones

o capacidad la intervención en ámbitos no escolares. Como consecuencia, es necesario que se establezcan canales de comunicación, coordinación y cooperación entre los profesionales de las instituciones vinculadas a las variables analizadas.

Por último, se plantea la necesidad de que el centro escolar o las administraciones educativas registren la mayor cantidad de información posible sobre las variables vinculadas al AET. Ese registro sería de gran utilidad para la prevención de este fenómeno. Sin embargo, este tipo de actuación supera la capacidad y competencias del centro escolar, incluso de las administraciones educativas, y requiere la coordinación de diversas instituciones. Las dificultades técnicas o legales que esta coordinación pueda conllevar no eliminan el hecho de que dicha coordinación contribuiría de forma relevante tanto a la detección de alumnos en riesgo de AET como a la capacidad para resolver el problema. La coordinación de instituciones de ámbitos diferentes puede contribuir a reducir el AET y, por lo tanto, a aumentar el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades.

Referencias

- Akos, P. (2006). Extracurricular Participation and the Transition to Middle School. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 29(9), 1–9. doi: 10.1080/19404476.2006.11462032
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out? A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100. doi:10.1353/hjs.2013.0000
- Cobb, B., Sample, P. L., Alwell, M., & Johns, N. R. (2006). Cognitive Behavioral Interventions, Dropout, and Youth with Disabilities: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*, 27(5), 259–275. doi:10.1177/07419325060270050201
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. doi:10.1080/00131911.2015.1008406
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., ... Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, 14(1), 2–13. doi:10.1186/s12888-014-0237-4
- European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop. (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación. Estrategias, políticas y medidas*. Luxemburgo. doi:10.2797/483164
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., & Rummens, J. A. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Toronto, Canada. Retrieved from http://www.bwdsb.on.ca/about_us/Reports/Early_School_Leavers
- Folgar, M., Rey, C., & Lamas, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, (23), 161–177. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4563787>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. doi:10.3102/0034654314554431

- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225–244. doi:10.1111/1532-7795.00011
- Guo, Y., Li, X., & Sherr, L. (2012). The impact of HIV/AIDS on children's educational outcome: A critical review of global literature. *AIDS Care*, 24(8), 993–1012. doi:10.1080/09540121.2012.668170
- Holt, C. R., Range, B., & Pijanowski, J. (2009). Longitudinal Literature Review on Grade Retention. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2), 1–15. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1070285&login.asp?es&site=ehost-live>. Accessed 13 March 2017.
- Jugovic, I., & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363–377. doi:10.1111/ejed.12041
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. doi:10.1002/rev3.3043
- Maynard, B. R., McCrear, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2012). Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students. *Campbell Systematic Reviews*. doi:10.4073/csr.2012.10
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: PEARSON.
- Nargiso, J. E., Ballard, E. L., & Skeer, M. R. (2015). A Systematic Review of Risk and Protective Factors Associated with Nonmedical Use of Prescription Drugs Among Youth in the United States: A Social Ecological Perspective. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 76(1), 5–20. doi:10.15288/jsad.2015.76.5
- Ngwakwe, C. C. (2014). A review of causes of school dropouts in brics countries: A South African case. *Corporate Ownership and Control*, 12(1), 911–914. doi:10.22495/cocv12i1c9p13
- Nieto, D. A., & Riveiro, J. M. S. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541–556. Retrieved from <http://revistas.um.es/rie/article/view/97181>
- Sutphen, R. D., Ford, J. P., & Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171. doi:10.1177/1049731509347861
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 1–16. doi:10.1080/03055698.2018.1446327
- Teach, J. K. (2009). Drop-out crisis impacting America: can we turn it around? *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 20(1), 149–167. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19492696>
- Townsend, L., Flisher, A. J. & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 295–317. doi:10.1007/s10567-007-0023-7
- Tukudane, C., Minnaert, A., Zeelen, J., & Kanyandago, P. (2015). A review of enabling factors in support intervention programmes for early school leavers: What are the implications for Sub-Saharan Africa? *Children and Youth Services Review*, 52, 54–62. doi:10.1016/j.childyouth.2015.02.0111

Apéndice

ESTUDIANTE

- 1 Suspender hasta 3 asignaturas
- 2 Suspender más de 3 asignaturas
- 3 Haber repetido algún curso en la etapa de EP
- 4 Ser más joven que la mayoría de los estudiantes de la clase: haber nacido en noviembre-diciembre
- 5 No cumplir el Reglamento de Régimen Interno (RRI)
- 6 Dificultades para adaptarse a una mayor exigencia académica en la ESO
- 7 Cambio en la metodología docente respecto a la EP
- 8 Dificultades para adaptarse al incremento de horas académicas que se produce de EP a ESO
- 9 No tener un sentimiento de pertenencia hacia el centro escolar
- 10 No tener claras las metas académicas
- 11 Ser absentista
- 12 Bajo grado de madurez en relación con su grupo de iguales
- 13 No hablar la misma lengua que el resto de sus compañeros
- 14 No realizar ninguna actividad extraescolar
- 15 Cambiarse de escuela en tres o más ocasiones
- 16 Tener un comportamiento poco sociable en el centro escolar
- 17 No tener un grupo de amigos definido en el centro escolar
- 18 No relacionarse con compañeros del mismo sexo

CENTRO ESCOLAR

- 19 Que el centro escolar sea público
- 20 Larga distancia del hogar al centro escolar
- 21 Bajo nivel socioeconómico del entorno del centro escolar
- 22 Tener conflictos entre profesores
- 23 Tener conflictos entre alumnos
- 24 Tener conflictos entre profesores-alumnos
- 25 Bajo nivel socioeconómico del alumnado del centro escolar
- 26 Elevado número de estudiantes en el centro escolar: más de 500
- 27 Escasos recursos humanos del centro escolar
- 28 Escasos recursos materiales del centro escolar

DOCENTE

- 29 Tener un número elevado de estudiantes por aula
- 30 Bajo nivel de actualización pedagógica del profesor
- 31 Poca experiencia del profesor
- 32 Enfoque pedagógico no apropiado por parte del profesor
- 33 Mala actitud del profesor hacia los alumnos
- 34 Mala actitud de los alumnos hacia el profesor
- 35 Bajas expectativas académicas del profesor hacia el alumno

SEXO (ESTUDIANTE)

- 36 Ser hombre
- 37 Ser mujer
- 38 Los cambios físicos y psicológicos asociados a la pubertad
- 39 En el caso de los hombres, intentar adaptarse a un estereotipo tradicional de masculinidad

TRASTORNOS DEL DESARROLLO

- 40 Tener trastornos depresivos: ideas de suicidio o estados de ánimo
- 41 Tener un trastorno de ansiedad o del neurodesarrollo: TDAH, autismo...
- 42 Tener dificultades específicas de aprendizaje
- 43 Tener un trastorno del comportamiento, oposición desafiante o personalidad antisocial

PERSONALIDAD

- 44 Tener una baja autoestima
- 45 Tener una baja motivación
- 46 Tener un bajo nivel de autoeficacia: autopercepción sobre la capacidad para ejecutar acciones necesarias
- 47 Falta de autorregulación: capacidad de ejercer control sobre nuestro comportamiento
- 48 Tener un bajo nivel de empatía: capacidad de ponerse en el lugar de los demás

PROBLEMAS DE SALUD

- 49 Tener problemas de salud leves: dolores de cabeza o estómago
- 50 Tener problemas graves de salud: requieren seguimiento médico o medicación
- 51 Problemas de salud de los padres que requieren seguimiento médico o medicación

CONDUCTA

- 52 Consumir sustancias ilegales: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas
- 53 Tener amigos que consuman algún tipo de sustancia ilegal: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas
- 54 Consumir tabaco
- 55 Consumir alcohol
- 56 Promiscuidad sexual
- 57 Ser agredido verbal o físicamente por el grupo de iguales
- 58 Agredir verbal o físicamente al grupo de iguales
- 59 Tener un mal comportamiento en general
- 60 Tener problemas con la justicia
- 61 Paternidad, maternidad o matrimonio prematuro
- 62 Tener trabajo
- 63 Despreciar a los grupos minoritarios

FAMILIA, AMIGOS Y ENTORNO

- 64 Pertenecer a algún grupo minoritario
- 65 Ser inmigrante
- 66 Tener amigos que son discriminados socialmente
- 67 Tener amigos sin interés por los estudios
- 68 Tener amigos que faltan a clase

- 69 Bajos ingresos de los padres
 - 70 No tener material educativo disponible en el hogar
 - 71 Bajo nivel cultural de los padres
 - 72 Bajas expectativas laborales de los padres hacia sus hijos
 - 73 Ser familia numerosa
 - 74 Vivir en una familia monoparental
 - 75 Tener padres separados/ divorciados
 - 76 Tener padrastros: vivir con el padre o madre y la pareja de éstos
 - 77 Estudiante que no vive con sus padres
 - 78 Ser huérfano
 - 79 Conflicto en el núcleo familiar
 - 80 Padres que no participan en la educación de sus hijos
 - 81 Padres que maltratan a sus hijos
 - 82 Padres que rechazan a sus hijos
 - 83 Padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos y éstos recurren a otros: amigos, artistas, famosos...
 - 84 Tener una excesiva dependencia de los padres
 - 85 Diferencia cultural entre el hogar y el centro escolar
-

Figura 1. Variables vinculadas al AET incluidas en el cuestionario

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2018.

Fecha de revisión: 1 de octubre de 2018.

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2018.