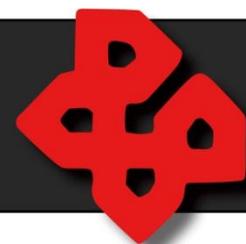


# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

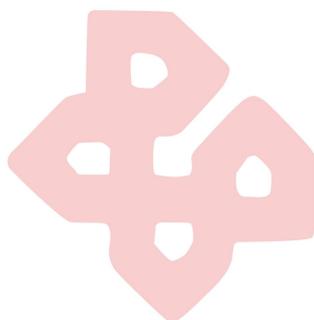
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/08/2015

Fecha de aceptación 20/12/2015

## FACTORES DE RIESGO DEL ABANDONO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ANDALUCÍA (ESPAÑA)

*Risk factors of early high school dropout: Andalusia middle school teachers' perspective*



Sebastián González Losada, M<sup>a</sup> del Pilar García Rodríguez, Francisco Ruíz Muñoz\*, Juan Manuel Muñoz Pichardo\*\*

\*Universidad de Huelva

\*\* Universidad de Sevilla

E-mail: [losada@uhu.es](mailto:losada@uhu.es), [mpgarcia@uhu.es](mailto:mpgarcia@uhu.es), [ruizmu@uhu.es](mailto:ruizmu@uhu.es), [juanm@us.es](mailto:juanm@us.es)

### Resumen:

El abandono escolar temprano (AET), supone un importante problema social al que hay que hacer frente. La Unión Europea marca como meta para 2020 situar la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación por debajo del 10 % (Consejo de la Unión Europea, 2009). España es uno de los países de la Unión con una de las tasas más altas (en 2013 era del 23,6%) agravándose en algunas comunidades, como en el caso de Andalucía -tasa en torno al 28%- (INE, 2015).

El presente artículo recoge los resultados del proyecto "Alumnado en riesgo de abandono" desarrollado en dicha comunidad. Analizamos los factores de riesgo de abandono escolar que el profesorado de esta comunidad identifica respecto al rendimiento académico, grado de compromiso y actitudes del alumnado en relación al estudio y comportamiento en el aula. La metodología empleada ha sido de carácter mixto, aunque en este trabajo presentamos los resultados de los análisis cuantitativos de los datos obtenidos mediante un cuestionario aplicado a una muestra representativa de 283 profesores/as. El valor de este estudio reside en haber logrado una radiografía, desde la visión del profesorado, de los posibles factores de riesgo de abandono en la población de alumnos de secundaria andaluces. Conocer dichos riesgos, nos va a permitir plantear medidas de prevención e intervención.

*Los mayores riesgos identificados, respecto al alumnado que tiene más probabilidad de abandonar prematuramente, son: tener dificultades en las materias instrumentales (matemáticas, lengua,...), no gustarles lo que trabajan en el instituto, bajos niveles de compromiso con el estudio y mostrar comportamientos inadecuados en el aula.*

**Palabras clave:** *Estudiantes en riesgo de abandono, abandono escolar temprano, Educación Secundaria Obligatoria, profesorado, causas*

**Abstract:**

*High school dropout represents an important social issue, which governments and social institutions should face up. European Union countries have committed to reducing the average share of early school leavers to less than 10% by 2020 (European Union Commission, 2009). Spain has one of the highest dropouts' rates of EU, being worse in some of Spain's regions. This is the case of Andalusia community, which has around a 28% of early school leavers (INE, 2015) In the present work we describe some results of the research project "Students at risk for school dropout" which has been developed in Andalusia Community Spain. We used mixed methods, although in this work we only present quantitative results obtained through questionnaires, administered to 283 teachers (which is a representative sample). The value of this study lies in the fact that we have mapped the reality of secondary students in Andalusia (Spain), identifying risk factors. This research has also provided us with a range of aspects that could help us tackle and prevent early dropout. We analyzed risk factors identified by Middle School Teachers in several areas: academic performance, degree of commitment, attitudes and interest in school, and classroom behavior. Our main goal has been to study in depth, which are the most important risk factors, to establish new lines of action to decrease these data and prevent new cases. We conclude that the main risk factors are: difficulties in critical subjects (mathematics, language,...), dislike studying, low engagement and inappropriate classroom behavior.*

**Key words:** *Students at risk, early school leavers, Compulsory Secondary Education, teachers, risk factors.*

## 1. Presentación y justificación del problema

Para adentrarnos en las variables contextuales que determinan el llamado abandono escolar prematuro, se hace necesario una delimitación terminológica, ya que es muy habitual confundirlo con conceptos tales como fracaso escolar o absentismo (Escudero-Muñoz, 2005), partiendo de la base, de que se trata de problemas interrelacionados y en muchas ocasiones interdependientes.

Las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 28 de julio de 2009 relativas a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, especifican textualmente que: "La expresión abandono escolar prematuro se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria...". La tasa de abandono se calcula a partir de datos facilitados por la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) teniendo como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE; ISCED en inglés), garantizándose la comparabilidad con los resultados de otros países (INE, 2015). Por tanto, abandonan según la EPA, el porcentaje de ciudadanos de entre 18 y 24 años, cuyos estudios más altos realizados corresponden a uno de los niveles CINE 0 (Educación Infantil), 1 (Primaria), 2 (Secundaria Obligatoria) o 3 (Posobligatoria), de ciclo corto y que no están estudiando o formándose en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta (quedan fuera por tanto los niveles 3.A, Bachillerato; 3.B, Ciclos Formativos de Grado Medio; y 3.C, Formación Ocupacional que busca la especialización en destrezas laborales) (INE, 2015).

El concepto de absentismo escolar se refiere a la falta de asistencia regular y continuada del alumnado de educación básica y obligatoria a los centros docentes donde se encuentran escolarizados, sin motivo de enfermedad o causa mayor que lo justifique. Según los datos del Informe Pisa 2012 (OCDE, 2013), el porcentaje de alumnos que dice haber faltado al menos 1 día sin justificación al centro educativo está en el 28% de España frente al 15% del promedio de los países de la OCDE y de la Unión. Dada la magnitud del problema, se han desarrollado multitud de planes para la prevención y disminución de los casos en todas las comunidades españolas.

Por otra parte, el concepto de “fracaso escolar”, se refiere a la finalización de los estudios sin la obtención de la titulación obligatoria (Bolívar y López-Calvo, 2009). Por ello el fracaso se enmarca dentro de la Educación Obligatoria. Por su parte, “abandono temprano”, aunque se evalúa en un periodo posterior a la finalización de la Educación Obligatoria, puede también tener su origen durante dicha etapa.. El absentismo escolar se produce al igual que el fracaso, en el periodo obligatorio, siendo uno de los principales problemas educativos asociados tanto a fracaso como a abandono, a pesar de la fuerte legislación existente en la Unión Europea sobre la asistencia obligatoria del alumnado a las enseñanzas obligatorias.

La vigencia y relevancia de la temática tienen que ver con las consecuencias que el abandono escolar prematuro produce, ya que afectan tanto al individuo como la sociedad (Lessard, Poireier y Fortin, 2010). Los jóvenes que abandonan prematuramente su formación tienen menos probabilidades de acceder de nuevo al sistema educativo y tienen más riesgo de exclusión laboral y social (Marchesi, 2003). Prueba de estas dificultades son mostradas en los datos del Ministerio de Educación (2010), del INE (2009), la OCDE (Ministerio de Educación y Consejo Escolar del Estado, 2010),... Entre otras, estas consecuencias son peores tipos de contratos laborales y peores sueldos que aquellas personas con estudios; mayor índice de paro, especialmente en el caso de las mujeres (personas con estudios primarios el 24,97% de los hombres y el 26,17% de las mujeres; con estudios secundarios 16,28% entre los hombres y del 18,46% entre las mujeres; en torno a un 10% cuando tienen estudios superiores y descendiendo al 3% para las personas que han cursado doctorado); baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías.

Centrándonos en los indicadores previos del abandono escolar (objeto de nuestra investigación), se identifican entre otros la repetición (síntoma también de riesgo de fracaso) y faltas continuadas de asistencia (absentismo). Según los datos del informe del Consejo Económico y Social en España (2009), el 88% de los alumnos que abandonan habían repetido curso alguna vez y el 91% presentaban faltas de asistencia. Otros estudios tratan de llegar a una clasificación de factores en base a grandes tipologías generales de carácter personal de los estudiantes, de los contextos familiares en los que se encuentran y sobre todo de los condicionantes de los contextos escolares. Dichos factores son entendidos como las principales variables agrupadas por ámbitos de intervención (familia, escuela, personal), influyentes en el aumento del riesgo de abandono (Fortin et al. 2006).

Desde la perspectiva europea se ha abordado muy seriamente esta problemática por la complejidad y dimensión de la misma. La magnitud del problema del abandono varía si comparamos los datos a nivel europeo, nacional y regional, y también sufre fluctuaciones si lo analizamos longitudinalmente. En 2008, la media europea se situaba en torno a un 15%, con grandes fluctuaciones nacionales desde menos del 10% (Polonia, Finlandia), hasta el 39% de Malta. España presentaba una media del 30%, con los datos superiores al 35% en las regiones de Murcia, Islas Baleares y Andalucía (INE, 2015). En la actualidad, estos valores en nuestro país han descendido hasta el 23,6% en 2013 y el 21,9% en 2014 (Eurostat, 2015) A pesar de

esta disminución, sigue siendo necesario trabajar sobre la temática tanto global como localmente, existiendo una preocupación general por determinar los factores de riesgo iniciales que son los causantes, en cierta medida, del abandono escolar. Las faltas de asistencia, los suspensos en las asignaturas, y las medidas disciplinarias son indicadores probables del fracaso escolar y permiten identificar potenciales candidatos al abandono total del sistema educativo (Bolívar-Botía y López-Calvo, 2009).

Analizando las investigaciones centradas en el abandono escolar, las más frecuentes son las relativas a los factores que contribuyen al abandono (trabajos como el que presentamos o de autores como Fortin, Marcotte, Potvin, Poyer y Joly (2006), Fortin, Royer, Potvin, Marcotte y Yergeau (2004), Janosz, Archambault, Morizot y Pagani (2008), Lessard, Buttler-Kisber, Fortin, Marcotte, Potvin y Royer (2008) o González (2006). Otros estudios analizan las consecuencias económicas que provoca así como la relación con el empleo y los salarios (Adame y Salvà, 2009; Antón, Braña, Fernández-Macías y Muñoz-de-Bustillo, 2010). En esta línea García, Bataller, Pareja y Gelabert (2013) realizan un análisis diacrónico de los itinerarios de abandono escolar y la heterogeneidad de perfiles que los configuran, analizando la relación entre itinerarios formativos y laborales. Por otra parte, Archambault, Janosz, Fulli, y Pagani (2009) tras una investigación en la que participaron 11.827 estudiantes, concluyen que la participación activa de éstos en la organización de los centros educativos y de sus aprendizajes, favorece la disminución del abandono escolar.

Serrano, Soler y Hernández (2013), analizan los determinantes del abandono y las razones alegadas por quienes abandonan, llegando a la conclusión de que:

No terminar con éxito la enseñanza obligatoria es el principal factor de abandono. Se trata de una variable en la que, a su vez, influyen las características personales (entre ellas la capacidad innata, no observable, de cada persona), también las características familiares y, además, el entorno educativo en que cada estudiante se desenvuelve (calidad de la educación, características del centro educativo, tipo de compañeros en el aula, etc.). (p. 41)

Otros autores como Román y Garay (2012), señalan como factores: la edad de los estudiantes, la participación en el mercado de trabajo, la inasistencia escolar, las actividades extracurriculares, el estatus socioeconómico, la educación de los padres, la estructura familiar, el número de hermanos y el tipo de escuela. Hay que hacer constar que en la mayoría de los casos, cuando se trata de establecer esos factores para el abandono prematuro, coinciden con los utilizados para fracaso escolar. En la investigación desarrollada por Álvarez y Vidal (2013) por ejemplo, identifican cuatro dimensiones principales del fracaso: centro educativo, aula, profesorado y situación personal y familiar, siendo éstos coincidentes con los que se utilizan generalmente para el abandono. Lo que parece claro es que la mayoría de los estudios utilizan dos grandes dimensiones fundamentales que son los factores asociados al contexto escolar y al familiar y en contadas ocasiones, se hace referencia a elementos intrínsecamente personales de los estudiantes.

Todas estas investigaciones contribuyen no sólo a la identificación de factores de riesgo, sino además, a establecer líneas de intervención para prevenirlo. Margiotta, Vitale y Santos (2014), tras un análisis reflexivo en el contexto de la Unión Europea, concluyen que es del todo imprescindible redefinir el papel de la formación que tienda hacia un aprendizaje activo, que dé respuesta a las necesidades reales de los jóvenes. Todo esto nos llevaría hacia modelos diferentes de enseñanza y a redefinir el papel y la formación de los docentes (Serrano et al. 2013)

Desde el ámbito de la Administración educativa, la mayoría de los países o de las regiones de la Unión Europea tienen planes de intervención establecidos (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005). Algunos autores realizan análisis comparado de intervenciones a nivel nacional e internacional (Miñaca y Hervás, 2013), destacando programas muy tempranos de actuación que llegan incluso a la etapa de Educación Infantil (Rodríguez Sanz, 2015). En cualquier caso, la meta establecida en la Estrategia Europa 2020 es reducir el abandono escolar prematuro a menos del 10 % de la población escolar (Consejo de la Unión Europea, 2009) y es en esta línea en la que enmarcamos nuestra investigación.

El trabajo que se presenta forma parte del proyecto “Alumnado en riesgo de abandono: Análisis de los factores contextuales en la Comunidad Autónoma Andaluza” (PRY 102/11). Uno de los objetivos del proyecto es describir y evaluar los factores de riesgo que influyen en el abandono escolar prematuro, en especial aquéllos relacionados con el rendimiento académico, los niveles de compromiso del alumno/a con el estudio y con sus actitudes y comportamientos en el aula. Se toma como referencia el punto de vista del profesorado en Andalucía (España), puesto que ésta es una de las comunidades con uno de los índices más altos de abandono.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La población de profesores/as en Andalucía es aproximadamente de unos 30.000 sujetos. La muestra ha sido seleccionada de entre aquellos profesores que trabajan en 3º y 4º de E.S.O., por ser los cursos que presentan más dificultades y en los que pueden derivarse a los alumnos/as hacia otros itinerarios educativos. La selección de centros ha sido intencional y facilitada a los investigadores por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para permitir el acceso a centros educativos de todas las provincias andaluzas, teniendo como preferencia aquellos institutos que tuvieran altas tasas de abandono escolar y que estuvieran representadas todas las provincias de la comunidad (2 centros por cada una de ellas). En total fueron 283 profesores/as pertenecientes a 16 centros de Educación Secundaria andaluces. Lo cual, si asumiéramos un muestreo aleatorio simple y una estimación con un nivel de confianza del 95%, implicaría un error muestral ligeramente superior al 5%.

Los profesores encuestados finalmente, trabajan mayoritariamente en centros públicos; la media de edad es 40 años y 12 años de ejercicio profesional docente y un 30% ha desempeñado algún cargo de gestión.

Tabla 1.  
*Características de la muestra*

	HOMBRE		MUJER		Total		
	Media	ES (Media)	Media	ES (Media)	Media	ES(Media)	
EDAD	41	.728	39	.657	40	.491	
AÑOS DE EJERCICIO	13	.793	11	.675	12	.517	
GARGO	n	%	n	%	n	%	
	No	84	67,2	106	71,1	190	69,5
	Si	41	32,8	43	28,9	84	30,5
<b>TIPO DE CENTRO</b>							
Público	112	94,1%	140	97,2%	252	95,8%	
Concertado	7	5,9%	4	2,8%	11	4,2%	

En la literatura revisada, se emplean metodologías cuantitativas para conseguir un mapa general de riesgos del abandono, para en una segunda fase abordar estudios cualitativos en los que profundizar sobre los casos. Ese es también nuestro caso, presentando aquí los resultados de los análisis de datos cuantitativos obtenidos a partir de las respuestas al cuestionario dirigido a los docentes.

## 2.2. Instrumentos

La metodología de la investigación ha sido mixta, empleando para ello dos cuestionarios (uno para el alumnado y otro para el profesorado), y el análisis de contenido de dos fuentes: medidas preventivas definidas en los proyectos de centro y propuestas de intervención por parte de los diversos colectivos implicados, a través de una pregunta abierta, recogida junto a los cuestionarios. En este trabajo nos centramos en el cuestionario para el profesorado. Éste fue elaborado a partir de los trabajos de Fortin et al. (2006) y Lessard et al. (2008). La adaptación fue sometida a juicio de expertos (para lo cual se contó con distintos profesionales de varias Universidades y distintas áreas de conocimiento) y a un estudio piloto en varias aulas de un mismo centro. Tras la validación, se dio por definitivo y se definieron las siguientes dimensiones de estudio.

### 0. Datos personales.

1. *Percepción de los rendimientos académicos y grado de compromiso* (Bloque A): incluye 13 ítems relacionados con sus opiniones sobre el rendimiento de su alumnado así como su grado de compromiso respecto a las actividades escolares.
2. *Actitudes y comportamiento del alumnado* (Bloque B), que consta de 18 ítems y se centra en su visión de las actitudes del alumnado frente al estudio y comportamiento en el aula.
3. *Percepciones sobre aspectos sociales- familiares* (Bloque C): reúne 12 cuestiones sobre su percepción acerca de algunas características de la familia y el entorno social del alumnado.
4. *Comportamiento profesional del propio docente ante su alumnado* (Bloque D), que recoge la valoración que hacen de su forma de actuar respecto al alumnado (8 ítems).
5. *Propuestas de prevención e intervención* (Bloque E): se recogen las propuestas que el profesorado hace para paliar y evitar el abandono escolar de los estudiantes a través de una pregunta de carácter abierto, que ha sido categorizada realizando un análisis de contenido y analizada con el programa MAXQDA)

El cuestionario<sup>1</sup> incluye tres tipos de preguntas:

- a) Abiertas, para indicar un dato concreto (edad, género, etc) y para que informen sobre propuestas de intervención para prevenir/intervenir sobre el abandono
- b) Cerradas de opción múltiple, en la que cada sujeto debería decantarse por una o varias respuestas.
- c) Cerradas de escala tipo Likert.

---

<sup>1</sup> Aquellos interesados en el cuestionario pueden ponerse en contacto con los investigadores.

### 2.3. Procedimiento

El procedimiento seguido en el desarrollo del trabajo de campo suponía el desplazamiento de los investigadores a los distintos centros. Dado que el número de encuestadores era amplio, se elaboró un protocolo de actuación. De esta forma, se realizó una primera visita para explicar el proyecto, hacer entrega de los cuestionarios, conocer el centro y al profesorado implicado y visitar aulas seleccionadas; y una segunda, cuya fecha fue acordada con los encuestados, para la administración y recogida de los instrumentos.

Los datos cuantitativos (b y c) han sido analizados con el paquete estadístico SPSS. Los tratamientos aplicados incluyen: tablas de frecuencia de las distintas variables; estadística univariante (media, mediana, percentiles) de ellas; correlaciones no paramétricas (Tau\_b de Kendall, Rho de Spearman) y tablas de contingencia (Chi-cuadrado de Pearson) entre variables pertenecientes a una misma o a varias dimensiones; análisis Factorial, utilizando como método de extracción del Factor Principal, con la rotación obtenida a través del método Varimax. Las puntuaciones factoriales de cada caso se han calculado mediante el método de Barlett (véase Peña, 2002).

Al finalizar los análisis, se elaboró un informe de investigación que fue enviado a los centros encuestados, para obtener el feedback del profesorado al mismo. En el presente artículo nos centramos en la descripción de resultados de los bloques de preguntas 1 y 2 del cuestionario.

### 3. Resultados

La descripción de resultados se ha organizado en torno a las dimensiones mencionadas. En el primer bloque de ítems se interroga a los profesores sobre el rendimiento y el compromiso de los alumnos en las distintas actividades escolares, e incluye preguntas sobre competencias básicas como la lectura, las matemáticas, comprensión y capacidad de expresión oral y escrita (Tabla 2). Si sumamos las respuestas en las que se considera que los estudiantes nunca o sólo alguna vez son capaces, obtendremos los porcentajes de profesores que consideran problemática una determinada área competencial. De esta forma, según el profesorado, las mayores dificultades se dan en la expresión oral y escrita (44,8% y 40,9%, respectivamente), en la resolución de problemas matemáticos (42,8%) y en la escritura (40,6%), y aunque menos problemáticas, en comprensión de contenidos y lectora (25,6% y 24,2%, respectivamente).

Tabla 2.  
*Opiniones del profesorado respecto a los rendimientos del alumnado. Frecuencias*

ÍTEMS	n	Nunca (1)	Alguna vez (2)	A menudo (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
A1. Comprenden las lecturas que se realizan	282	0,4%	23,8%	43,3%	30,5%	2,1%
A2. Escriben bien (ortografía, redacción...)	278	1,8%	38,8%	42,4%	16,5%	0,4%
A.3. Se les dan bien las cuentas	227	1,8%	29,1%	51,5%	16,7%	0,9%
A4. Saben hacer los problemas de matemáticas	217	0,9%	41,9%	45,2%	11,5%	0,5%
A5. Comprenden bien los contenidos de las asignaturas	274	0,4%	25,2%	53,6%	19,7%	1,1%
A6. Saben expresar sus conocimientos de manera oral	281	1,4%	43,4%	41,6%	13,2%	0,4%
A7. Saben expresar sus conocimientos por escrito	279	1,8%	39,1%	44,4%	14,7%	0,0%
A8. Comprenden las explicaciones	283	0,4%	13,1%	53,7%	31,4%	1,4%

En este mismo bloque, se aborda cómo es percibido por el profesorado el grado de compromiso actitudinal y cognitivo de su alumnado respecto a los estudios (ítems A9 a A13). Al analizar las respuestas del profesorado se podrían identificar un porcentaje de entre un 25% y un 35% de profesores/as consideran que sus alumnos nunca o rara vez (valores 1 y 2 de la escala) hacen deberes (0,4% y 25% respectivamente), no suelen preguntar en clase (1,8% y 30,1%), no suelen asistir a ninguna actividad que sea voluntaria fuera de la obligatoriedad de los estudios (1,9% y 22,3%) y no les gusta lo que hacen en el instituto (1,4% y 33,5%). En torno al 40% del profesorado considera que sus alumnos/as trabajan “a menudo” (valor 3), preguntan dudas (32,6%), asisten a actividades extraescolares (43,8%) y les gusta lo que trabajan (43,8%). Y finalmente, en torno al 20% del profesorado estima que a sus alumnos/as les gusta lo que trabajan en clase, y un 34% que trabajan sistemáticamente aunque no siempre (valores 4 y 5)

A pesar de existir cierta similitud en las respuestas a los ítems, parece que la media del ítem A12 tiene un valor por encima de las medias de los otros, denotando que, en general, el profesorado percibe que los temas que trabajan no suelen ser del agrado de su alumnado. En el caso del ítem A11, Tienen todo el material que se les pide para trabajar en clase, parece que las opiniones del profesorado son más positivas, con un porcentaje de respuestas superior al 50% en los valores 4 y 5 de escala. Sin embargo este valor está condicionado, puesto que en algunos centros hemos observado que el centro “custodiaba” los materiales escolares.

Analizando las relaciones entre los ítems de este primer bloque usando la medida simétrica de asociación tau-b de Kendall (tabla 3), se observa la existencia de asociación positiva y significativa entre todos los ítems estudiados. La intensidad o magnitud es variable como comentaremos, pero queda claro que cuanto mayores sean los valores en una variable, mayores serán los valores en las otras. Además, en la mayoría de los casos se trata de una relación significativa a un nivel de confianza del 99%. En este sentido, a mejores opiniones del profesorado respecto al rendimiento en un determinado área, por ejemplo en matemáticas, mejores serán sus opiniones sobre el rendimiento en las otras áreas, como por ejemplo en redacción.

Atendiendo a los valores de la tau-b se identifican dos grupos de variables. El primer grupo (A1 a A8) está centrado en opiniones respecto a distintos rendimientos académicos.

Este resultado es lógico dado que generalmente el alumno o alumna que obtiene buenas notas y tiene un buen rendimiento en matemáticas, suele tenerlo también en comprensión lectora o en expresión oral. Las relaciones de este grupo son medianamente fuertes (0,37 a 0,63) y siempre altamente significativas ( $p < 0,01$ ), dando espacio a la variabilidad de los casos que en la práctica podemos encontrar.

En el segundo grupo se encontrarían las variables relativas al nivel de compromiso del alumnado que es percibido por el profesorado. Así, en este bloque todas las relaciones, aunque también significativas, son menos intensas oscilando entre 0,13 y 0,41. Además, podemos afirmar también que un mayor compromiso con el estudio suele ir asociado, desde las opiniones del profesorado andaluz encuestado, a mejores rendimientos.

Tabla 3.  
Medida de asociación de las variables A1 a A13. Tau-b de Kendall

ÍTEM	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
A1	1												
A2	0.55**	1											
A3	0.49**	0.63**	1										
A4	0.46**	0.56**	0.64**	1									
A5	0.50**	0.54**	0.49**	0.48**	1								
A6	0.47**	0.42**	0.37**	0.45**	0.50**	1							
A7	0.46**	0.56**	0.45**	0.49**	0.52**	0.61**	1						
A8	0.46**	0.47**	0.46**	0.43**	0.56**	0.45**	0.50**	1					
A9	0.31**	0.39**	0.39**	0.41**	0.41**	0.29**	0.36**	0.40**	1				
A10	0.39**	0.23**	0.24**	0.19**	0.29**	0.31**	0.23**	0.31**	0.31**	1			
A11	0.33**	0.30**	0.38**	0.24**	0.29**	0.17**	0.26**	0.32**	0.44**	0.32**	1		
A12	0.32**	0.28**	0.33**	0.36**	0.36**	0.35**	0.33**	0.38**	0.33**	0.28**	0.28**	1	
A13	0.23**	0.20**	0.17**	0.30**	0.17**	0.13*	0.13*	0.21**	0.21**	0.15**	0.27**	0.28**	1

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Nota: A1-A13 ítems del cuestionario: A1. Comprenden las lecturas que se realizan; A2. Escriben bien (ortografía, redacción...); A3. Se les dan bien las cuentas; A4. Saben hacer los problemas de matemáticas; A5. Comprenden bien los contenidos de las asignaturas; A6. Saben expresar sus conocimientos de manera oral; A7. Saben expresar sus conocimientos por escrito; A8. Comprenden las explicaciones; A9. Hacen los deberes que se les mandan para casa; A10. Me preguntan las dudas que tienen; A11. Tienen el material que se les pide para trabajar en clase; A12. Les gustan los temas que se trabajan en clase; A13. Asisten a las actividades extraescolares

Al estudiar las respuestas de estos ítems (del A1 al A13) en función de otras variables como el sexo (empleando la  $X^2$ ), sólo se han identificado diferencias significativas en el caso del ítem A10. En este sentido, parece que los profesores perciben que les preguntan menos que a las profesoras.

Tabla 4.  
Diferencia de opiniones entre profesores y profesoras respecto al ítem A10. Frecuencias.

A10. Me preguntan las dudas que tienen	n	Nunca (1)	Alguna vez (2)	A menudo (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
Hombre	125	1,6%	37,6%	32,0%	24,8%	4,0%
Mujer	153	1,3%	20,9%	33,3%	33,3%	11,1%

Para profundizar en el comportamiento del alumnado en el aula, como otro de los factores condicionantes y en ocasiones determinantes del abandono, se interrogó a los profesores/as sobre su percepción de dichas conductas en el aula y las actitudes que muestran respecto al estudio. Para las conductas se incluyeron 10 ítems y 8 para las actitudes (Bloque B). Al analizar estos resultados y empleando la metáfora del aprobado y el suspenso, los profesores parece que “suspenden” a su alumnado en comportamiento en bastantes ocasiones. Respecto a la puntualidad, llegan tarde a clase alguna vez (coinciden casi el 80%

de las opiniones de los profesores), a menudo casi el 10% y casi siempre un 1%. Les parecen nerviosos, tensos o estresados; coinciden el 54% alguna vez, un 16,2% casi siempre y un 2,9% siempre. Desde la perspectiva del profesorado, son frecuentemente indisciplinados interrumpiendo sus intervenciones (59,9% a veces; 27,0% a menudo y un 4,3% casi siempre), o molestando y siendo incorrectos con ellos (54,8% a veces; 13,5% a menudo y un 2,5% casi siempre). Además, molestan a los compañeros/as (59,9% a veces; 27,0% a menudo y un 4,3% casi siempre) y son absentistas intermitentes (el 63% de los profesores/as creen que su alumnado falta alguna vez sin justificación alguna y un casi 7% que lo hacen a menudo).

A pesar de las dificultades, llama la atención que el profesorado no suele emplear las expulsiones de clase, siendo ésta una de las medidas disciplinarias más utilizadas tradicionalmente; un 34,8% del profesorado dice no expulsar nunca a los alumnos/as, sólo alguna vez un 60,9% y muy pocos profesores lo usan frecuentemente (sumando los valores 3, 4 y 5 del ítem B7, sólo serían un 4,3% del profesorado). Este dato puede estar condicionado por las normas de convivencia de los centros, que en ocasiones tienen sistemas de mentorazgo o tutorías entre iguales para la resolución de estos conflictos del aula, tratando de evitar una medida que es la que en ocasiones es buscada por el alumno/a para salir de clase.

Por otra parte, a pesar de estos comportamientos negativos, es interesante constatar cómo las relaciones tanto entre iguales como entre alumnos/as-profesorado son consideradas positivas. Parece que el profesorado “aprueba” y con altas puntuaciones las relaciones de su alumnado. Así, les parece que se suelen llevar muy bien con los compañeros/as (a menudo 22,7%, casi siempre un 62,4% y 9,2% siempre), y también con sus profesores/as, aunque en menor medida que con sus iguales (a menudo: 36,7%, casi siempre: 49,5%; siempre: 7,2%).

Por tanto, el profesorado encuestado parece percibir conductas disruptivas de diverso tipo con cierta frecuencia en sus aulas, aunque, en general, no parece que creen que sus alumnos y alumnas tengan dificultades con las relaciones sociales en general.

Al analizar las percepciones del profesorado respecto a las actitudes de sus estudiantes frente al estudio (segundo grupo de ítems de este bloque -B-), se podría decir que el profesorado percibe en su alumnado una buena autoestima aunque su predisposición a los estudios no es favorable. Más del 50% del profesorado considera que su alumnado se sienten bien con ellos mismos a menudo; en un 30,8% casi siempre y un 4,3% siempre. Además parecen creer que todos tienen las mismas opciones y oportunidades (42% a menudo, 29,4% casi siempre y un 8,9% siempre).

Frente a estos aspectos optimistas, nos llaman la atención las respuestas de dos ítems: el B15 y B16. Al contestar sobre cómo perciben la capacidad de su alumnado para influir en los demás, un 3,5% cree que nunca, el 50,4% sólo alguna vez y un 39% a menudo. Estas respuestas podrían sugerir grupos de alumnos inseguros (probablemente por la etapa evolutiva de desarrollo social en la que se encuentran), aunque también podría indicar cierto desinterés social o el tener pocas dotes de liderazgo. Por ello nos parece interesante profundizar en esos casos para conocerlos más a fondo. Por otra parte, nos parece muy alto el porcentaje respecto al aislamiento que se percibe en el alumnado (B16), aunque sólo sea alguna vez (64,5%).

Agrupando los ítems relativos a las actitudes del alumnado respecto a los estudios, tendríamos que el profesorado percibe cierta desgana, desinterés y disgusto por lo que trabajan en la clase. Las opiniones respecto a la importancia de tener buenas notas están muy dispersas. Los profesores/as vuelven a percibir grupos de alumnos/as: los que siempre creen

en la relevancia de las calificaciones (que sería una minoría de casos, 6,8%, casi siempre un 24,5%; a menudo pero con dudas respecto a la importancia, coinciden un 32,4%); y finalmente nos preocupa que un tercio de las opiniones (3,2% y 33,1%) de los profesores creen que su alumnado no les da importancia a las notas.

Estas informaciones negativas en las actitudes se agudizan cuando se les pregunta sobre si creen que sus alumnos y alumnas consideran que estudiar es una pérdida de tiempo. Así, más de dos tercios de los profesores, creen que para su alumnado, estudiar es una pérdida de tiempo. Datos muy similares a estos se producen en el ítem sobre el gusto por el estudio aunque el significado difiere al interpretarlo: 58,8% piensa que les gusta estudiar alguna vez y el 20,8% piensa que a menudo, lo cual puede sugerir que aunque adopten una actitud pasiva o indiferente frente a las notas, puede que a algunos les parezca interesante estudiar. En cualquier caso, el porcentaje de los “indiferentes o pasivos” puede ser considerado “preocupante”.

Finalmente en el ítem Les gusta el instituto, parece que ocurre algo parecido a lo que se ha comentado respecto a las relaciones. Los profesores/as perciben que al alumnado les gusta el instituto a pesar de que encontremos que un 7,8% diga nunca, el 28,9% sólo alguna vez frente al 39,3% que lo piensa a menudo, el 19,3 casi siempre y un 4,3% siempre.

Tras estos análisis generales de frecuencias, usamos la medida no paramétrica Tau-b de Kendall para conocer la asociación entre este grupo de ítems (Tabla 5). Para facilitar su interpretación es necesario distinguir dos grupos de variables:

El Grupo 1 (B2-B8-B9-B11-B12-B13-B14-B18), reúne ítems que representan actitudes y comportamientos positivos, como la atención en clase, la buena relación con alumnos/as y profesores/as, la atracción por los estudios, la importancia de tener buenas notas, la seguridad en sí mismos/as y una cierta empatía hacia el instituto.

En el Grupo 2 (B1-B3-B4-B5-B6-B7-B10-B16-B17), reúne ítems que implican actitudes y comportamientos negativos, como los retrasos, las alteraciones de la clase e incorrecciones hacia el profesorado, las interrupciones, la consideración del estudio como una pérdida de tiempo o las faltas sin justificación.

Tabla 5.  
Medida de asociación de las variables B1 a B18. Tau-b de Kendall

ÍTEM	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18
B1	1																	
B2	-.30**	1																
B3	.19**	-.19**	1															
B4	.31**	-.44**	.29**	1														
B5	.30**	-.34**	.27**	.54**	1													
B6	.32**	-.31**	.26**	.50**	.62**	1												
B7	.28**	-.28**	.18**	.48**	.33**	.29**	1											
B8	-.15**	.39**	-.24**	-.33**	-.24**	-.20**	-.28**	1										
B9	-.27**	.45**	-.29**	-.34**	-.23**	-.23**	-.27**	.57**	1									
B10	.29**	-.27**	.20**	.41**	.46**	.37**	.35**	-.20**	-.22**	1								
B11	-.06	.21**	-.01	-.21**	-.08	.01	-.22**	.24**	.26**	-.12*	1							
B12	-.23**	.33**	-.09	-.20**	-.28**	-.21**	-.16**	.25**	.25**	-.39**	.13*	1						
B13	-.24**	.33**	-.01	-.24**	-.15**	-.17**	-.24**	.34**	.34**	-.25**	.27**	.38**	1					
B14	-.14*	.30**	-.19**	-.19**	-.09	-.08	-.22**	.35**	.38**	-.16**	.33**	.20**	.28**	1				
B15	.06	.05	.05	.10	.06	.12*	.01	.07	.02	.05	.05	.02	.11	.18**	1			
B16	.13*	-.24**	.21**	.27**	.14*	.14*	.24**	-.24**	-.23**	.16**	-.22**	.01	-.13*	-.34**	.05	1		
B17	.30**	-.27**	.13*	.38**	.33**	.28**	.38**	-.26**	-.32**	.30**	-.15**	-.18**	-.22**	-.19**	-.02	.23**	1	
B18	-.21**	.22**	-.17**	-.23**	-.23**	-.22**	-.20**	.39**	.37**	-.29**	.23**	.42**	.25**	.25**	.08	-.14*	-.23**	1

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

Nota: B1-B18 ítems del cuestionario: B1. Llegan tarde a clase; B2. Atienden en clase; B3. En clase se sienten nerviosos/as, tensos/as y estresados/as; B4. Alteran voluntariamente la clase siendo incorrectos con el/la profesor/a; B5. Interrumpen al profesor/a; B6. Se molestan entre sí durante la clase; B7. Se les expulsa de clase; B8. Se llevan bien con sus compañeros/as; B9. Se llevan bien con los/as profesores/as; B1. Consideran que estudiar es una pérdida de tiempo; B11. Piensan que son uno/a más, tienen las mismas posibilidades de aprobar que sus compañeros/as; B12. Se sienten atraídos/as por los estudios; B13. Es muy importante para ellos tener buenas notas; B14. Se sienten bien consigo mismo/a; B15. Se sienten capaces de influir en los demás; B16. Se sienten aislados/as; B17. Suelen faltar a clase sin justificación; B18. Les gusta el instituto

En general, el patrón de relaciones observado indica relaciones directas de intensidad media-baja de los ítems de un grupo respecto a los ítems del otro grupo, y relaciones inversas también de intensidad media-baja entre los ítems de un mismo grupo. Así, por ejemplo, encontrarnos un coeficiente de asociación de .32 entre llegar tarde a clase y molestarse unos a otros en clase, y un coeficiente de asociación de .57 cuando estudiamos la relación entre llevarse bien con los profesores y llevarse bien con los compañeros. Por otra parte, cuando analizamos por ejemplo la relación entre llevarse bien con sus compañeros y alterar voluntariamente la clase siendo incorrectos con el profesor, encontramos un coeficiente de asociación de -.33.

Otras relaciones entre algunos ítems son claramente menos intensas. En algunos casos, como cuando analizamos las relaciones entre el ítem B15 y la mayoría del resto de ítems, esas relaciones son incluso no significativas. Concretamente el ítem B15 hace referencia a la capacidad de influir en los demás. Nuestros resultados muestran que, desde la perspectiva de los profesores, las capacidades de liderazgo de los alumnos no están asociadas a los comportamientos y actitudes hacia el estudio analizadas.

Respecto a la relación entre las variables del grupo B de ítems respecto a los años de experiencia, aplicamos la Tau-de Kendall y aportamos los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 6.  
Medida de asociación de las variables B1 a B18 respecto a los años de ejercicio. Tau-b y Rho.

	Tau_b de Kendall	Rho de Spearman
B1. Llegan tarde a clase	-0,038	-0,047
B2. Atienden en clase	-0,005	-0,006
B3. En clase se sienten nerviosos/as, tensos/as y estresados/as	-0,007	-0,091
B4. Alteran voluntariamente la clase siendo incorrectos con el/la profesor/a	-0,052	-0,065
B5. Interrumpen al profesor/a	-0,069	-0,087
B6. Se molestan entre sí durante la clase	-0,098*	-0,122*
B7. Se les expulsa de clase	-0,085	-0,101
B8. Se llevan bien con sus compañeros/as	0,047	0,057
B9. Se llevan bien con los/as profesores/as	0,08	0,098
B10. Consideran que estudiar es una pérdida de tiempo	-0,063	-0,08
B11. Piensan que son uno/a más, tienen las mismas posibilidades de aprobar que sus compañeros/as	0,048	0,061
B12. Se sienten atraídos/as por los estudios	0,115*	0,144*
B13. Es muy importante para ellos tener buenas notas	0,049	0,064
B14. Se sienten bien consigo mismo/a	0,009	0,013
B15. Se sienten capaces de influir en los demás	-0,011	-0,013
B16. Se sienten aislados/as	-0,003	-0,004
B17. Suelen faltar a clase sin justificación	-0,073	-0,09
B18. Les gusta el instituto	0,124*	0,161*

Nota: \*:  $p < 0,05$

Tras los análisis de todas y cada una de estas relaciones, los datos no parecen indicar en general que los años de experiencia influyan sobre las opiniones de los profesores respecto a los comportamientos y actitudes de los estudiantes con los que trabajan, con excepción de los ítems B6, B12 y B18. Respecto a estos casos, hemos encontrado que a mayor experiencia la disposición del profesorado parece ser un poco más benévola respecto a las conductas disruptivas de sus alumnos (B6:  $p < 0,05$ ) y se suele opinar más positivamente sobre la atracción por los estudios (B12:  $p < 0,05$ ) o el centro (B18:  $p < 0,05$ ). Por lo tanto, podríamos

decir que con la experiencia, el profesorado parece ser más tolerante, aunque en cualquier caso debemos insistir en que se trata de leves tendencias.

Al aplicar el análisis factorial sobre los dos bloques de ítems analizados (bloque de ítems A y B), se pueden identificar 5 factores (46,4% de la varianza explicada) que podrían explicar las condiciones que influyen en el posible abandono. La adecuación de la aplicación del Análisis Factorial se determina cuando existen altas correlaciones entre las variables o ítems originales, lo cual puede ser medido a través del índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de adecuación muestral. En este caso, el índice alcanza el valor 0.91, lo que debe ser calificado como “excelente” adecuación. Esta medida global va acompañada de las medidas MSA de adecuación particulares para cada variable original que son todas superiores a 0.8, salvo el caso de la variable B15 (con MSA=0.69). Por otra parte, en relación a los índices de ajuste del modelo, se alcanzan valores que permiten afirmar la bondad de dicho ajuste: RMS=0.0357 (suma de cuadrados de los residuos dividido por los grados de libertad); TLI=0.906 (índice de ajuste no normalizado de Tucker-Lewis).

En general, a valores altos en los factores 1, 3, 4 y 5, indican menor riesgo de abandono escolar, frente a valores altos en F2, que significarían un alto riesgo (Tabla 7):

- F1: El Factor 1 explica el 20,01% de la varianza y se podría denominar como la interacción entre rendimiento escolar y actitud respecto al estudio. Incluiría a los ítems A1 a A10, A12, B2 y B13. Son ítems positivos en relación a los estudios y al rendimiento escolar.
- F2: Este factor (11,25%) relaciona las conductas disruptivas y el nivel de compromiso con el estudio (ítems B4 a B7, B10 y B17).
- F3: La sociabilidad escolar y la buena actitud respecto al estudio son incluidas en ese factor (9,56%: ítems A11, B8, B9, B11 y B14). Ello explica la relación inversa en relación con el ítem B16 (sentirse aislados).
- F4 (4,29%) y F5 (4,27%) son factores que explican relaciones entre ítems relativos a las actitudes respecto al estudio y al instituto (B12 y B18), así como a comportamientos escolares negativos (B1 y B7), respectivamente.

Tabla 7.  
Análisis factorial de los bloques de ítems A y B

ÍTEM	FACTORES				
	F1	F2	F3	F4	F5
A1. Comprenden bien las lecturas que realizan	0,74**	-0,04	0,19	0,08	-0,14
A2. Escriben bien (ortografía, redacción...)	0,82**	-0,07	0,03	0,03	-0,14
A3. Se les dan bien las cuentas	0,71**	-0,19	0,14	0,06	-0,11
A4. Saben hacer los problemas de matemáticas	0,73**	-0,11	0,03	0,16	-0,04
A5. Comprenden bien los contenidos de las asignaturas	0,74**	-0,06	-0,00	0,05	-0,20
A6. Saben expresar sus conocimientos de manera oral	0,66**	-0,10	0,06	0,20	0,17
A7. Saben expresar sus conocimientos por escrito	0,72**	-0,11	0,15	0,28	0,05
A8. Comprenden las explicaciones	0,69**	-0,12	0,22	-0,04	-0,07
A9. Hacen los deberes que se les manda para casa	0,54**	-0,19	0,09	0,12	-0,18
A10. Me preguntan las dudas que tienen	0,38**	-0,14	0,23	0,06	0,11
A11. Tienen todo el material que se les pide para trabajar en clase	0,31	-0,30	0,43**	-0,02	-0,14
A12. Les gustan los temas que se trabajan en clase	0,48**	-0,20	0,11	0,23	0,07
A13. Asisten a actividades extraescolares	0,19	-0,01	0,13	0,11	0,01
B1. Llegan tarde a clase	-0,14	0,24	-0,06	-0,09	0,59**
B2. Atienden en clase	0,49**	-0,28	0,28	0,09	-0,33
B3. En clase se sienten nerviosos/as, tensos/as y estresados/as	0,05	0,24	-0,11	-0,00	0,13
B4. Alteran voluntariamente la clase siendo incorrectos/as con el profesor/a	-0,12	0,74**	-0,24	0,01	0,16
B5. Interrumpen al profesor/a	-0,18	0,83**	-0,09	-0,16	-0,02
B6. Se molestan entre sí durante la clase	-0,14	0,77**	0,01	-0,04	0,06
B7. Se les expulsa de clase	-0,04	0,49**	-0,27	0,01	0,43**
B8. Se llevan bien con sus compañeros/as	0,13	-0,19	0,54**	0,14	-0,08
B9. Se llevan bien con los profesores/as	0,19	-0,14	0,44**	0,10	-0,26
B10. Consideran que estudiar es una pérdida de tiempo	-0,20	0,58**	-0,08	-0,35	0,27
B11. Piensan que son uno/a más, tienen las mismas posibilidades de aprobar que sus compañeros/as	0,11	-0,04	0,56**	0,06	0,01
B12. Se sienten atraídos/as por los estudios	0,46	-0,14	0,05	0,72**	-0,11
B13. Es muy importante para ellos tener buenas notas	0,36**	-0,09	0,33	0,30	-0,23
B14. Se sienten bien consigo mismo/a	0,21	-0,01	0,66**	0,13	-0,00
B15. Se sienten capaz de influir en los demás	0,29	0,18	0,17	0,03	0,14
B16. Se sienten aislados/as	0,05	0,18	-0,44**	0,10	0,14
B17. Suelen faltar a clase sin justificación	-0,13	0,44**	-0,34	-0,11	0,35
B18. Les gusta el Instituto	0,17	-0,25	0,34	0,49**	-0,05
VARIANZA EXPLICADA (%)	19,43	10,65	7,96	4,27	4,09

Nota: \*\*: p<0,01; \*: p<0,05

#### 4. Discusión

A la luz de las valoraciones del profesorado andaluz, parece que uno de los factores de riesgo de abandono identificado son las dificultades que el alumnado presenta en las áreas instrumentales. Ello nos permite intuir las dificultades que el profesorado vive a diario con el ritmo de sus clases por la discontinuidad del trabajo de su alumnado (producto de sus necesidades de atención individualizada) En esta línea, ya en 2009 la Comisión Europea (Commission of the European Communities, 2009) destaca que el 21,1% del alumnado de 15 años español tiene dificultades al leer. En los resultados del Informe PISA del 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p.2), se identifican dificultades en la resolución de problemas: “Las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos españoles se sitúan por debajo de la media de la OCDE. (...) el gran porcentaje de alumnos (28%) que se sitúa en los niveles más bajos de competencia (frente al 20% de la OCDE).” Otro dato a tener en cuenta es el destacado por Bolívar-Botía y López-Calvo (2009); en su estudio sobre el fracaso escolar, destacan el caso de Andalucía como “extremo”, por la baja tasa de idoneidad (gran número de repetidores en Educación Secundaria Obligatoria), y una de las tasas más bajas de graduación de España.

Otros factores de riesgo de abandono se relacionan con las actitudes y compromiso del alumnado con los estudios. Según perciben los profesores/as, los temas que trabajan no suelen ser del agrado de su alumnado, creen que su alumnado considera estudiar una pérdida de tiempo, o que las notas no son realmente importantes; resultados coincidentes con los de Tarabini y Curran (2015), o Cano (2014), que además aporta que los jóvenes no creen que los estudios les vayan a servir para abrirse camino en el mercado laboral y consecuentemente no ven la utilidad del estudio; o Aramendi, Vega y Santiago (2011), con un trabajo en el que queda patente que el alumnado se aburre y se desmotiva, contribuyendo a malos resultados académicos. En esta línea, según señalan Serna, Yubero y Larrañaga (2008), habría que prestarle más atención a las variables psicosociales (motivación de logro y expectativas del estudiante), no contribuyendo que en los centros de enseñanza se sigan perpetuando, como indica Rué (2006), la metodología transmisora tradicional apoyada en la exposición y en el libro de texto, la falta de respuestas eficaces e inclusivas a la diversidad, la uniformidad de horarios y escenarios de aprendizaje. Todo ello hace que (en términos de Rué), para un tercio largo de los estudiantes, los estudios obligatorios sean vividos como un *sufrimiento y un derecho obligado y padecido*. Esto debería paliarse con buenas prácticas como las identificadas en Coffield y Edward (2009; cit. en Escudero, 2009, p.117) que entre otros ámbitos identifican el *currículum* como uno de los más relevantes: “qué selección de contenidos y aprendizajes (conocimientos, capacidades, valores, etc.) la definen y para qué estudiantes pudiera ser adecuada.”

A estos factores de riesgo, hay que añadir los bajos niveles de compromiso que son percibidos por el profesorado: no hacen tareas, no participan en actividades extraescolares, etc. Estos resultados son coincidentes también con los de Rué (2006, p.5) cuando afirma que “una franja que va desde el 30 al 40% reconoce estudiar “a medias”, como si se trabajara hasta el punto de lo imprescindible, para el progreso escolar”. Ello contribuye al desenganche escolar, pudiéndose producir un abandono progresivo de los estudios; cuanto menos trabajan, más retrasados van respecto al ritmo de la clase generando problemas en dos líneas: sus hábitos de estudio se resienten y consecuentemente todo ello contribuye al incremento de dificultades de aprendizaje; y en segundo lugar, se aburren más, generando distorsiones en el aula.

Al estudiar las respuestas al bloque de rendimiento y grado de compromiso del alumnado parece que no existen diferencias significativas entre profesores y profesoras salvo en la percepción que las profesoras tienen respecto a que el alumnado les suelen preguntar más las dudas que en el caso de los hombres. Habría que profundizar sobre las razones de esta cuestión, sin embargo, en otras investigaciones en las que se indaga sobre el proceso de construcción de la identidad de las mujeres, la relación con otros desempeña un papel fundamental (Buckner y Fivush, 2000) no siendo extraño que en este caso y refiriéndonos a las diferencias de género, las mujeres hayan desarrollado más habilidades sociales (Coria, Freixas y Cova, 2005), y por esa razón sea más fácil preguntarles a ellas.

Respecto a actitudes y comportamiento en el centro y en el aula, las valoraciones del profesorado podrían denotar problemas concretos en alumnos o alumnas que pueden ser de muy diferente naturaleza. Así y respecto a la asistencia y puntualidad del alumnado, el profesorado reconoce que se producen frecuentemente y sin justificación. Este resultado se contrapone en parte, a los publicados por el informe PISA (OCDE, 2014). Andalucía es junto a la comunidad de Extremadura, de las que mejores resultados muestran en cuanto a la puntualidad de los estudiantes, si bien es cierto que ambas, tienen altas tasas de absentismo y abandono escolar. Igualmente, analizando los datos de este mismo estudio (OECD, 2014), se

pone de manifiesto, que en el caso de los absentistas (denominados “truhanes”), existe una clara relación entre el rendimiento académico bajo y la impuntualidad en las clases así como con el absentismo escolar y consecuentemente con el abandono prematuro.

En nuestra investigación también se identifican comportamientos inadecuados, interrupciones, y conductas disruptivas en general, que puede deberse a sus dificultades en el rendimiento, falta de compromiso con el estudio, por tener otras problemáticas (internas o externas al instituto), o simplemente no desean estar en el aula. Son numerosos los estudios que correlacionan ese abandono con estudiantes que presentan problemas de conducta, a veces graves, que trastocan el devenir de la vida en las aulas. Así, Muñoz, Carreras y Braza (2004) ponen de manifiesto las importantes consecuencias negativas que tienen este tipo de conductas en el aula; en su investigación relacionan la pérdida de tiempo que supone y la generación de incomunicación en las aulas, con el incremento del absentismo tanto por parte del alumno como del profesorado, y la influencia negativa y directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos -disruptivos o no-.

A pesar de las dificultades comportamentales que percibe el profesorado, llama la atención que el profesorado no suele emplear las expulsiones de clase, siendo ésta, como adelantábamos en los resultados, una de las medidas disciplinarias más empleadas tradicionalmente. Estos datos no se corresponden con otras investigaciones realizadas en Andalucía, en las que las expulsiones representan un papel importante como medida disciplinaria del profesorado. Por ejemplo, en el trabajo de Pineda-Alfonso y García-Pérez (2014), revisando los partes disciplinarios de un centro, se sitúan en un 10% del cómputo total de todas las medidas adoptadas, si bien es cierto que esta situación prácticamente desaparece cuando los estudiantes llegan a la etapa del Bachillerato.

El profesorado también percibe en su alumnado una buena autoestima (aunque como hemos descrito, su predisposición a los estudios no es favorable). Estas afirmaciones son corroboradas por investigaciones realizadas en relación a la autoestima de los estudiantes en las que se sitúan en torno a un 64.71% con una autoestima alta y en la que los niños suelen presentar niveles superiores al de las niñas (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006). Igualmente en otras investigaciones del ámbito europeo, son los estudiantes españoles (frente a grupos de austríacos, húngaros y checos), *“los que perciben un clima de convivencia adecuado, los que mejor se llevan con sus profesores y quienes consideran que mejor opinión tienen sobre ellos sus compañeros”* (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011, p.52), aunque en otros estudios se identifican casos de aislamiento y baja valoración (Rué, 2006)

Otros factores positivos e interesantes son que al alumnado parece gustarles el instituto y creen (desde la percepción de sus profesores), que todos tienen las mismas opciones y oportunidades. Respecto al primer aspecto, encontramos que es un resultado coincidente con otras investigaciones. Así, Yazzie-Mintz (2007) en una macroinvestigación americana con 110 escuelas y 26 estados representados, o Ros (2009) en el contexto vasco y catalán (con 14 centros), han hallado que la mayoría de los estudiantes se sienten contentos, satisfechos y comprometidos con su instituto, a pesar de no gustarles lo que estudian y cómo (referido a métodos tradicionales). Respecto a la igualdad de oportunidades, el profesorado percibe que su alumnado considera estar en igualdad de condiciones, sin embargo, este dato no es coincidente en los estudios de género, ya que como pone de manifiesto Rubio (2009), se continúan identificando discriminaciones en el caso de las niñas.

Los datos no parecen indicar en general que los años de experiencia influyan sobre las opiniones de los profesores respecto a los comportamientos y actitudes de los estudiantes con

los que trabajan, aunque sí respecto a ser más “benévolos”. Cuanta más experiencia, son algo menos negativos al pensar en su grupo de alumnos/as. Estos datos son similares a los hallados en otros estudios de ámbito internacional como los de Fortin et al. (2004 y 2006) ó Janosz et al. (2008), aunque esta tendencia tal vez choque con otros estudios sobre el síndrome de burnout que padecen algunos profesores/as pasados algunos años de trabajo. Sin embargo, como ya hemos comentado, la relación es de baja intensidad y habría que contrastarla más en detalle para saber si existe un cambio en las tendencias comentadas.

Con estos resultados nos disponemos a realizar propuestas de intervención a los centros andaluces para que se vayan estableciendo bases sobre las que trabajar los factores de riesgo del abandono: así deberíamos comenzar con acciones para aumentar el nivel de compromiso del alumnado con el centro educativo y con los estudios; diseñar cambios metodológicos y de contenido, estratégicos para dar respuesta a la variabilidad del alumnado aumentando los rendimientos, trabajando las actitudes del profesorado; diseño de acciones formativas para que el profesorado sea capaz de intervenir sobre las conductas disruptivas y aumentar la motivación; y modificar las intervenciones en los casos de absentismo, puesto que las medidas actuales no parecen ser lo suficientemente eficaces.

La complejidad es enorme dada la variabilidad de casos y factores de riesgo, sin olvidar las causas que no han sido descritas en este trabajo: aspectos socio-familiares, comportamiento profesional y medidas. Como líneas futuras nos planteamos seguir indagando sobre los necesarios cambios metodológicos en el aula, niveles de implicación y compromiso de las familias y estudiantes (haciendo especial hincapié en los grupos minoritarios), con el estudio y sobre el diseño y aplicación de medidas de intervención que logren paliar el complicado puzzle del abandono temprano de los estudios.

### Referencias bibliográficas

- Adame, M.T. y Salvà, F. (2009). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Álvarez, C.S., & Vidal, R.G. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en alumnado de educación secundaria de un centro de formación de personas adultas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-24.
- Antón, J. I., Braña, F. J., Fernández-Macías, E. y Muñoz-de-Bustillo, R. (2010). Los Jóvenes con desventajas en España: resultados, perspectivas, políticas y recomendaciones. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 4, 17-31.
- Aramendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Archambault, I., Janosz, M., Fulli, J. & Pagani, L. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of School Health*, 3(32), 651-670.
- Bolívar-Botía, A. y López-Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa [versión electrónica]. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Buckner, J. & Fivush, R. (2000). Gendered themes in family reminiscing. *Memory*, 8(6), 401-412.

- Cano, A.B. (2014). Juventud, trabajo y desempleo en los prolegómenos de la crisis económica en España. *Reflexiones críticas. Acta Sociológica*, 64, 99-120.
- Commission of the European Communities (2009). Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels. Brussels, COM (2009) 640. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF> (Consulta el 21/07/2015)
- Consejo de la Unión Europea (2009). Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. *Diario Oficial de la Unión Europea* -Conc. nº 2009/C119/UE del Consejo, de 28 de mayo de 2009-. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=EN> (Consulta el 16/12/2015)
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 2009*. Madrid: Autor.
- Coria, C., Freixas A. y Cova, S. (2005). *Los cambios en la vida de las mujeres: temores, mitos y estrategias*. Barcelona: Paidós.
- Escudero-Muñoz, J.M. (2005) Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24. Recuperado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> (Consulta el 19/07/2015)
- Escudero-Muñoz, J.M. (2009) Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Eurostat (2015). The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32> (Consulta el 19/07/2015)
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Poyer, E. & Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, 4(21), 363-383.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- García, M., Bataller, J.C., Pareja, R.M., & Gelabert, A.S. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 361, 65-94.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C. y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- INE (2015). Abandono temprano de la educación-formación. Recuperado de [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=1259926137287](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=1259926137287) (Consulta el 19/12/2015)

- INE (2015). Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013 (Edición 2015). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015/PrincipRes2015.pdf> (Consulta el 16/12/2015)
- Janosz, M. Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 1(64) 21-40.
- Lessard, A., Buttler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education* 11, 25-42.
- Lessard, A., Poirier, M. & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout?. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1636-1643.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Margiotta, U., Vitale, G., & Santos, J. S. (2014). The early school leaving phenomenon in the new millennium Europe: data, policies, interventions and perspectives. *Cadernos CEDES*, 34(94), 349-366.
- Martínez-González, R. A., & Álvarez-Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Ministerio de Educación (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe Español*. Madrid, Autor; Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación y Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Los resultados españoles en la competencia de resolución de problemas en PISA*. Boletín educaínee. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educainee-31cba-3-3.pdf?documentId=0901e72b8190c336> (Consulta: 21/07/2015)
- Miñaca, M. I., y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- Muñoz, J.M., Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología* 20(1), 81-91.
- OCDE (2013). PISA 2012 Informe Español. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (Consulta: 19/12/2015)
- OCDE. *INEE BLOG*. 4 de Abril de 2014. Recuperado de <http://blog.educalab.es/inee/2014/04/04/combater-las-faltas-a-clase-mejoraria-los-resultados-en-pisa/> (Consulta: 21 de Julio de 2015).
- OECD. (2014). *Who are the truants? PISA in focus*, 35. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-%28eng%29-FINAL.pdf> (Consulta: 17/07/2015)

- Pineda-Alfonso, J.A., y García-Pérez, F.F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: Discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 494(05), 1-21. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-05.pdf>
- Rodríguez-Sanz, R. (2015). *Análisis de programas de prevención del abandono escolar temprano*. (TFG). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/9813/1/TFG-G%201064.pdf> (Consulta: 03/06/2015)
- Román, A.F. y Garay, S. (2012). Factores y razones asociadas con el abandono de high school de los jóvenes de origen mexicano y blancos no hispanos en Estados Unidos. *Perspectivas Sociales*, 11. Recuperado de [http://www.academia.edu/2253154/Factores\\_y\\_razones\\_asociadas\\_con\\_el\\_abandono\\_de\\_high\\_school\\_de\\_los\\_j%C3%B3venes\\_de\\_origen\\_mexicano\\_y\\_blanco\\_no\\_hispanos\\_en\\_Estados\\_Unidos](http://www.academia.edu/2253154/Factores_y_razones_asociadas_con_el_abandono_de_high_school_de_los_j%C3%B3venes_de_origen_mexicano_y_blanco_no_hispanos_en_Estados_Unidos) (Consulta el 01/10/2014)
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica* 14(1), 79-92.
- Rubio, A. (2009). El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *CEE Participación Educativa*, 11, 23-29. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-rubio-castro.pdf>
- Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Serna, C., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Bits: Boletín informativo de trabajo social*, 13, 12-23.
- Serrano, L., Soler, S., & Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Informe para el INEE, 1-47.
- Tarabini, A., & Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University. Recuperado de [http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE\\_2006\\_Report.pdf](http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf)