

Abandono Educativo Temprano en Secundaria. Factores de Riesgo Identificados por el Estudiantado

Early School Leaving in Secondary Education. Risk Factors Identified by Students

Patricia Olmos Rueda y Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Abandono educativo temprano
Intervención
Riesgo
Orientación
Toma de decisiones

RESUMEN:

El abandono educativo temprano (AET) es un fenómeno complejo que precisa entenderlo desde su multidimensionalidad, multifactorialidad y desde la perspectiva de sus protagonistas. Mediante la aplicación de un cuestionario que analiza los factores de riesgo de AET relacionados con el centro educativo, las relaciones sociales, las circunstancias familiares y las circunstancias personales, este trabajo explora la percepción de 874 jóvenes, de 10 institutos de educación secundaria de alta complejidad, sobre aquellos factores de riesgo que mayor impacto tienen en su proceso de toma de decisiones sobre su futuro. El colectivo de jóvenes encuestado identifica, entre los principales factores de riesgo, escasa motivación para aprender, baja autoestima, posición socioeconómica familiar, relaciones difíciles en contextos laborales y educativos, así como falta de orientación de calidad y de un apoyo personalizado. Dichos factores son también los que identifican diferencias significativas en su percepción por parte de jóvenes menores de 18 años, chicas, nacionales y que cursan secundaria obligatoria. Estos resultados muestran que los factores de riesgo no son aislados. Su análisis, desde la perspectiva de sus protagonistas, ayuda a identificar factores protectores y de éxito, permitiendo dar una respuesta más ajustada y realista a sus necesidades.

KEYWORDS:

Early school leaving
Intervention
Risk
Orientation
Decision making

ABSTRACT:

Early school leaving (ESL) is a complex phenomenon that needs to be understood in its multidimensionality, multifactoriality and from the perspective of its protagonists. Using a questionnaire that analyses the risk factors for ESL in relation to the school, social relationships, family circumstances and personal circumstances, this study explores the perceptions of 874 young people from 10 secondary schools of high complexity on the risk factors that have the greatest impact on their decision-making process about their future. The group of young people interviewed identified low motivation to learn, low self-esteem, the socio-economic position of the family, difficult relationships in the work and educational context, and lack of quality guidance and personalised support as the main risk factors. These are also the factors that show significant differences in their perception by young people under 18, girls, nationals and those in compulsory secondary education. These results show that risk factors are not isolated. Their analysis, from the point of view of the protagonists, helps to identify protective and success factors, allowing a more adapted and realistic response to their needs.

CÓMO CITAR:

Olmos Rueda, P. y Gairín Sallán, J. (2025). Abandono educativo temprano en secundaria. Factores de riesgo identificados por el estudiantado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.006>

1. Introducción

El abandono educativo temprano (AET) describe el hecho de no alcanzar al menos un nivel 3 de la Clasificación Internacional de Niveles Educativos (CINE) y de no estar cursando estudios, ya sean reglados o no reglados (Suberviola-Ovejas, 2024).

El concepto es utilizado como indicador educativo de la Unión Europea por ser su interpretación más unívoca que la que proporcionan otros términos como el fracaso escolar o la deserción educativa. Asimismo, se considera un fenómeno importante por su impacto en el individuo, la sociedad y la economía en general (Biemans et al., 2019; Gerhartz-Reiter, 2017); también, por considerarse como una de las barreras para conseguir sociedades equitativas (Comisión Europea, 2019).

El AET viene, a menudo, asociado a problemas más generales que los estrictamente escolares y/o educativos. Tiene efectos importantes para la persona (baja autoestima, baja motivación para seguir estudios, pobre bienestar emocional y psicológico, problemas de salud, etc.) pero también, como señalan Archambault et al. (2019), Biemans et al. (2019), Cedefop (2016), D'Angelo y Kaye (2018), para su integración social y económica (mayor dificultad para acceder al mercado de trabajo, más desempleo, más pobreza, menor competitividad en la economía global, riesgo de exclusión social). En definitiva, sociedades menos equitativas, así como menores oportunidades individuales y sociales futuras para los jóvenes en riesgo de AET (Anttila et al., 2023; Nouwen y Clycq, 2019).

En definitiva, en línea con Cruz Orozco et al. (2024), es importante considerar que el AET es un problema complejo de ámbito educativo y social, pero también de política pública. No es de extrañar, por tanto, que se plantee como uno de los factores de riesgo y vulnerabilidad con más incidencia en los contextos educativos (a nivel nacional y europeo) y uno de los grandes retos de una sociedad cambiante que demanda respuestas efectivas en las políticas educativas y sociales (Bolarín, 2020; Moretin-Encina, 2021; Moretin y Ballesteros, 2018).

En este sentido, las diferentes políticas públicas para hacer frente al AET se han focalizado en reducir las tasas de abandono y mejorar las de permanencia en estudios superiores. Véase, por ejemplo, la 'Agenda de Lisboa' que estableció, como uno de sus objetivos, el lograr que el promedio de AET en los países miembros fuera del 10% en 2010; por tanto, el 90% del colectivo de jóvenes entre 18 y 24 años debería tener estudios superiores o estar cursándolos. Este objetivo se reiteró para 2020 en La 'Agenda de Madrid'. No obstante, el AET en España, aun mejorando en cifras, está muy lejos de esas metas, si consideramos que en 2008 estaba en el 31,7 %, en 2010 al 28,2 %, en 2015 al 20 %, en el 16 % en 2020, bajó al 13,3 % en 2021 y se mantuvo estable en 2022 al 13,9 %, según datos de la Encuesta de Población Activa.

El conjunto de leyes que apoyan la reducción del AET en nuestro país –Ley Orgánica 3/2020 o LOMLOE (2020) y Ley Orgánica de Formación Profesional (2022)–, así como la articulación de diferentes planes y programas de acción para hacerle frente y reducirlo (MECD, 2015; MEPSD, 2008;), han priorizado medidas para abordar las circunstancias educativas, sociales y económicas que más influyen en las tasas de AET.

No obstante, el AET exige ser entendido y abordado desde una visión multidimensional y multifactorial (Bayona y Domingo, 2021; Brown et al., 2021; Olmos et al., 2020; Olmos y Gairín, 2021) al tiempo que, tal y como afirman Beneyo-Seoane y Simó-Gil (2023), centrarse en las causas del contexto social, económico, cultural –en el que se inscriben los centros educativos– que generan el AET. Las

investigaciones, los estudios, o las recomendaciones, acciones y propuestas de las políticas sobre el AET deben acercarse y centrarse en el trabajo con los centros educativos y con todos los agentes implicados (profesorado, alumnado, comunidad educativa, etc.) (García Rodríguez et al., 2023) porque la efectividad de las medidas dependerá claramente de su nivel de implicación.

Se trata de intervenir en un tema crítico para las personas y la sociedad donde el colectivo de jóvenes de grupos de riesgo (estando en este grupo el colectivo de jóvenes en riesgo de AET) es el 'más afectado' (SKOPE, 2020). La intervención debe de ser rápida en el contexto español, si queremos salvar la brecha que existe con relación a otros países de la Unión Europea y poner las bases de una sociedad más justa y equitativa. El problema no es sólo de justicia social (Moretin-Encina, 2021), sino también de estrategia de desarrollo y de cohesión social. Por una parte, ningún país se puede permitir el lujo de despreciar una fuerza de trabajo importante o de baja cualificación; por otra, obviar una intervención temprana puede favorecer los procesos progresivos de discriminación, marginación y exclusión social, afectando gravemente a la cohesión social.

Se justifica, así, el profundizar en los factores de riesgo del AET, en la utilidad y efectividad de las estrategias utilizadas, y que se haga desde la visión y condición de sus protagonistas que pocas veces son considerados en la toma de las decisiones que les afectan.

Los factores que influyen en el fenómeno del AET son diversos (Brown et al., 2021; Cerdà-Navarro et al., 2020; Moretin y Ballesteros, 2018; Nouwen y Clycq, 2019; Olmos et al., 2020; Paksi et al., 2023; Wortsman et al., 2024), pudiendo señalar: a) Factores pedagógicos (repetición y retraso escolar, falta de motivación e interés, problemas de conducta, actuaciones del profesorado); b) factores familiares (composición familiar numerosa, estructura familiar); c) factores socio-económicos (dificultades para acceder a la educación); d) factores personales (problemas de salud, discapacidad, crisis,...). Por tanto, es preciso considerar y distinguir (tal y como afirman Nouwen y Clycq, 2019, p. 1220) qué características individuales son inalterables o difícilmente modificables –vinculadas a variables personales y familiares– y cuáles son más fácilmente alterables o modificables –vinculadas a aspectos sociales e institucionales– por su mayor incidencia personal en el AET.

Esta consideración última nos acerca a entender el AET desde un modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979, completado con las aportaciones de Brown y Dixon, 2020), considerar que no es algo aislado y remarcar su carácter multidimensional y multifactorial en un marco de análisis donde se establecen categorías o esferas distintas de factores de riesgo que se interrelacionan (Brown et al., 2021; Paksi et al., 2023; Suberviola-Ovejas, 2024; Wortsman et al., 2024): (1) desafíos personales, (2) circunstancias familiares, (3) relaciones sociales, (4) características institucionales del centro educativo y del lugar de trabajo, (5) factores estructurales vinculados a la situación económica, la política y el sistema educativo.

En definitiva, se trata de conocer mejor el fenómeno para poder actuar y mejorar los recursos personales y sociales que permitan que el colectivo de jóvenes responda y se ajuste mejor a las cambiantes demandas de la sociedad en sus múltiples contextos. En esta perspectiva, subyace la consideración de que el fenómeno es abordable y puede paliarse mediante la formación y la correcta orientación educativa que puedan proporcionarse (Cedefop, 2016; Olmos y Mas, 2017).

Entender el AET exige abordar este fenómeno no sólo desde su multidimensionalidad y multifactorialidad, sino también desde la perspectiva de sus protagonistas (el

colectivo de jóvenes que toman la decisión de abandonar o no) y del resto de agentes educativos implicados (docentes, familias, profesionales comunitarios, etc. que juegan un papel condicionante), como lo han venido haciendo los últimos estudios en este campo (Brown et al., 2024; Moretin y Ballesteros, 2018; Olmos et al., 2020; Paksi et al., 2023; Wortsman et al., 2024). Debemos considerar, por tanto, la perspectiva de quien toma la decisión de abandonar (Moretin y Ballesteros, 2018).

De acuerdo con este marco de referencia, este estudio plantea dos objetivos clave desde la perspectiva de sus protagonistas (jóvenes en etapa educativa de secundaria): a) identificar en qué escenarios contextuales (dimensiones personal, familiar, socio-relacional e institucional) se sitúan los principales factores considerados de riesgo del AET y que acaban o pueden acabar condicionando las decisiones futuras; b) verificar si se dan diferencias significativas en la identificación y dimensiones de los factores de riesgo del AET en función de variables como la edad, el género, la nacionalidad, el nivel educativo, o el condicionante de haber repetido algún curso académico.

Se trata, en definitiva y en línea con los términos de Nouwen y Clycq (2019), de analizar, desde la perspectiva de las personas jóvenes implicadas, si los factores que mayor incidencia tienen en el riesgo de AET están condicionados tanto por sus características individuales inalterables o difícilmente modificables (variables personales y familiares), como por las alterables o modificables (aspectos sociales e institucionales). El análisis de los factores de riesgo del AET que condicionan las decisiones futuras del colectivo de jóvenes en la etapa educativa de secundaria desde su propia perspectiva debiera permitirnos entender mejor este fenómeno; en última instancia, ayudarnos a identificar los factores protectores y de éxito que pueden derivarse de estos mismos contextos o escenarios, dando así una respuesta más ajustada y realista a sus necesidades.

2. Método

Diseño

La investigación presentada es un estudio de encuesta descriptiva y enfoque cuantitativo (Hernández-Sampieri et al., 2010), realizado en el marco del proyecto europeo Orienta4YEL¹, a partir de la aplicación de un cuestionario original, diseñado para analizar los riesgos vinculados al AET identificados en la literatura, a una población de jóvenes en institutos de educación secundaria de alta complejidad de la Comunidad Autónoma de Cataluña, inscritos en contextos socioeconómicos y familiares vulnerables y en riesgo social significativo, que identifican elevadas tasas de absentismo y consecuente riesgo de abandono.

Población y muestra

Las personas informantes fueron estudiantes de 10 institutos de educación secundaria de alta complejidad de la Comunidad Autónoma de Cataluña, participantes del proyecto europeo mencionado, situados en ciudades del entorno de: Sta. Coloma de Gramanet, Terrassa, Sant Adrià del Besós, Hospitalet de Llobregat, El Prat del Llobregat, Martorell y Sant Vicenç dels Horts.

La descripción de la muestra nos permite hablar de 874 jóvenes de 12 a 18 años (97,6 %), en su mayoría (76,9 %) de nacionalidad española, con una distribución

¹ <https://orienta4vet.eu/es/home>

cercana por géneros (53,1 % femenino y 46,9 % masculino) y que utilizan principalmente la lengua del país (74,7 % el español y 5,9 % el catalán), aunque un porcentaje nada despreciable (19,4 %) utiliza otras como primera lengua. Las personas participantes estudian ESO (70,5 %), Formación Profesional (4,8 %) o Bachillerato (24,6 %), habiendo repetido curso un 22,8 %.

A nivel personal, un 75,7 % vive con sus progenitores o figuras tutoras legales, un 14,5 % comenta formar parte de familias con bajos ingresos, un 14,1 % con familias que no tienen trabajo, un 13,4% con familias monoparentales, un 9 % han recibido atención de los servicios sociales, un 8,5 % son inmigrantes, un 6,8 % pertenecen a familias itinerantes/gitanas y un 4,9 % resultan ser padres o madres adolescentes o jóvenes.

Instrumento

Como se ha indicado con anterioridad, el estudio se realiza a partir de la aplicación de un cuestionario original diseñado a partir de un modelo de análisis multidimensional en el que se establecen diferentes categorías donde los factores de riesgo del AET se identifican e interrelacionan (Brown et al., 2021).

Los ítems del cuestionario consideran preguntas sobre los antecedentes (identificación de variables sociodemográficas, educativas y laborales) y sobre los factores de riesgo del AET –a contestar a través de escala de Likert (1 ‘Nada’ - 4 ‘Mucho’)– relacionados con el centro educativo (dimensión institucional), las relaciones sociales (dimensión socio-relacional), las circunstancias familiares (dimensión familiar) y las circunstancias personales (dimensión personal) (Cuadro 1) que han afectado o pueden afectar las decisiones sobre el futuro de las personas encuestadas.

Cuadro 1

Aspectos analizados que suelen afectar a las decisiones de futuro

Q9	Dimensión institucional (centro educativo)
Q9.1	Asistir a un especialista en lugar de la escuela general.
Q9.2	No tener apoyo personalizado.
Q9.3	Que no haya suficiente disciplina en el centro.
Q9.4	Las expectativas que tiene el profesorado.
Q9.5	Haber sido excluido de la escuela (expulsiones).
Q9.6	No tener una buena orientación.
Q9.7	La elección de centro que han hecho o hicieron mis amigos.
Q11	Dimensión socio-relacional
Q11.1	Tener relaciones difíciles con compañeros de trabajo.
Q11.2	Tener relaciones difíciles con mis superiores en el trabajo.
Q11.3	Tener relaciones difíciles con el profesorado.
Q11.4	Tener relaciones difíciles con otros estudiantes.
Q11.5	Tener amigos con bajas expectativas de futuro.
Q13	Dimensión familiar
Q13.1	Obtener ayuda económica.
Q13.2	Obtener apoyo práctico.
Q13.3	Obtener apoyo emocional.
Q13.4	Para mi familia la educación no es importante.
Q13.5	Familiares se han trasladado para encontrar trabajo.
Q13.6	No tener mucho apoyo emocional de mi familia.
Q13.7	No tener mucho apoyo práctico de mi familia.
Q13.8	No tener mucho apoyo económico de mi familia.

Q13.9	Tener a un familiar con problemas de salud física.
Q13.10	Tener un familiar con discapacidad.
Q13.11	Tener a un familiar con problemas de salud mental.
Q13.12	Tener un familiar que ha sufrido o sufre una adicción.
Q13.13	Tener un familiar que hace tiempo que no trabaja y no encuentra trabajo.
Q13.14	Depender de servicios sociales u otras entidades.
Q15	Dimensión personal
Q15.1	No sentirse valorado como estudiante.
Q15.2	Experimentar un evento angustioso.
Q15.3	Sufrir problemas de salud mental.
Q15.4	Sufrir problemas de salud física.
Q15.5	Tener una discapacidad.
Q15.6	Tener necesidades educativas especiales.
Q15.7	Trabajar y estudiar.
Q15.8	Estar excluido de forma fija o permanente de la escuela.
Q15.9	No tener las calificaciones que necesito.
Q15.10	Faltar a clase con permiso (pe., estar enfermo).
Q15.11	Faltar a clase sin permiso (absentismo).
Q15.12	No estar motivado por aprender.
Q15.13	Tener baja autoestima o autoconfianza.
Q15.14	No haber recibido cuidados cuando era niño.
Q15.15	Tener antecedentes penales o antisociales.
Q15.16	Sufrir una adicción (alcohol o drogas, juego, ...).

El cuestionario fue sometido a un doble proceso de validación externo –juicio de 15 personas expertas de España, Portugal, Reino Unido, Alemania y Rumanía, participantes del proyecto europeo mencionado, que acordaron la importancia, la pertinencia y la univocidad de los ítems– e interno –coeficiente alfa de Cronbach de las escalas/dimensiones de análisis con una fiabilidad adecuada (Cuadro 2)–.

Cuadro 2

Estadísticas de fiabilidad para el cuestionario

Escala	Alfa de Cronbach	N de elementos
Q9 – Q15	0,95	42
Q9	0,74	7
Q11	0,80	5
Q13	0,92	14
Q15	0,94	16

Análisis de datos

Previo consentimiento expreso de los centros educativos, de las personas informantes y de las figuras parentales y/o tutoras (por ser parte de la muestra menor de edad), el cuestionario fue administrado en formato ‘on-line’ (garantizando el anonimato de las personas participantes) a un total de 874 jóvenes que, durante el curso académico 2020-2021, estaban cursando la etapa educativa de secundaria obligatoria y/o postobligatoria.

El tratamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 20. Se calcularon descriptivos univariados (distribución de frecuencias y medias) e inferenciales (prueba t de muestras independientes y d_{Cohen}) de los datos extraídos de la aplicación para contrastar posibles diferencias existentes en la percepción de los factores de riesgo en

las dimensiones analizadas y el tamaño del efecto de esas diferencias permitiendo determinar, en términos de López-Martín y Ardura (2023), lo importante o valioso de las diferencias identificadas en la práctica.

3. Resultados

De acuerdo con los objetivos, se consideran los factores del AET y las relaciones entre ellos y con las variables de identificación.

3.1. Escenarios contextuales de los principales factores de riesgo del AET identificados

De entre todos los escenarios contextuales analizados (dimensiones personal, familiar, socio-relacional e institucional) donde se sitúan los principales factores considerados de riesgo del AET y que acaban o pueden acabar condicionando las decisiones futuras del colectivo de jóvenes, los resultados establecen las dimensiones familiar y personal como las más influyentes. En este sentido, las circunstancias familiares y las situaciones personales (según el 66,4 % y el 63,4 % de las personas encuestadas respectivamente) son las variables que más condicionan a la hora de tomar decisiones sobre aspectos de futuro, por encima del apoyo que hayan recibido en relación con los problemas escolares (dimensión institucional) (60,8 %) y con las relaciones sociales (dimensión socio-relacional) (54,3 %).

Ahondando un poco más en cada uno de estos escenarios contextuales, a nivel institucional/del centro educativo, los aspectos que más han afectado a las decisiones sobre el futuro se vinculan (categorías de ‘bastante’ y ‘mucho’) a que no haya suficiente disciplina en la institución (60,8 % de las personas encuestadas), las expectativas (bajas, se supone) que tiene el profesorado (69,2 %) y el no tener una buena orientación profesional (65,2 %) (Cuadro 3).

Cuadro 3

Aspectos escolares que afectan las decisiones sobre el futuro

Q9	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Q9.1	58,0	12,2	15,1	14,7
Q9.2	33,7	18,4	26,5	21,4
Q9.3	17,2	22	30,9	29,9
Q9.4	13,4	17,4	35,7	33,5
Q9.5	38,9	11,5	13,8	35,8
Q9.6	20,6	14,2	26,8	38,4
Q9.7	37,7	21,8	26,0	14,5

Paralelamente, los aspectos más priorizados que afectan y determinan las elecciones futuras son el no tener orientación profesional, no contar con apoyo individualizado y el haber sido excluido o excluida del centro educativo.

A nivel de las relaciones sociales, cabe destacar la baja influencia negativa que se reconoce el tener amistades con bajas expectativas de futuro y el tener relaciones difíciles con otros y otras estudiantes del centro educativo, mientras que tienen mayor influencia (superior al 60 %, si consideramos las opciones del ‘bastante’ y ‘mucho’) los compañeros y las compañeras de trabajo, así como superiores y profesorado (Cuadro 4).

Cuadro 4*Aspectos sociales que afectan las decisiones sobre el futuro*

Q11	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Q11.1	18,5	17,8	36,0	27,7
Q11.2	17,8	16,6	25,4	40,2
Q11.3	19,1	17,1	26,5	37,3
Q11.4	21,4	24,1	29,5	25,0
Q11.5	30,7	23,5	25,4	20,4

Las circunstancias familiares que afectan a las decisiones futuras del colectivo de jóvenes son variadas (Cuadro 5), pero las más identificadas son las que referencian por este orden al apoyo emocional (citado por el 66,3 % como ‘bastante’ y ‘mucho’) y la falta de este (60,1 %), apoyo económico (59,2 %) y la falta de este (55,6 %) y el que la educación se considere importante (56 %). También se consideran importantes otras circunstancias como los traslados por trabajo, o el convivir con familiares con problemas (salud, discapacidad, adicciones, sin trabajo o dependientes de ayudas sociales).

Cuadro 5*Circunstancias familiares que afectan las decisiones sobre el futuro*

Q13	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Q13.1	25,9	14,9	27,7	31,5
Q13.2	20,2	24,8	30,0	25,0
Q13.3	16,1	17,6	24,4	41,9
Q13.4	34,6	9,4	12,9	43,1
Q13.5	35,7	17,3	22,3	24,7
Q13.6	29,0	10,9	20,3	39,8
Q13.7	30,2	17,7	25,0	27,1
Q13.8	30,7	13,7	24,5	31,1
Q13.9	30,1	14,3	23,1	32,5
Q13.10	39,4	15,0	22,8	22,8
Q13.11	38,6	12,7	21,9	26,8
Q13.12	36,9	12,5	23,2	27,4
Q13.13	34,1	17,2	25,1	23,6
Q13.14	40,8	12,9	21,8	24,5

Finalmente, las circunstancias personales que afectan a las decisiones futuras del colectivo de jóvenes son también variadas (Cuadro 6). Las más identificadas son las que referencian por este orden a las calificaciones insuficientes (72,1 %), no estar motivado o motivada para aprender (69,7 % como ‘bastante’ y ‘mucho’), tener baja autoestima o autoconfianza (66,3 %), trabajar y estudiar (65,2 %), padecer problemas de salud mental (63,8 %), no sentirse valorado o valorada como estudiante (63 %), o haber estado excluido o excluida de la escuela (62,2 %). También se consideran importantes otras circunstancias personales como las relacionadas con: temas de salud –experimentar un evento angustioso (60,1 %), no haber recibido atenciones cuando era niño/a (59,5 %), padecer problemas de salud física (58,8 %), padecer una adicción (58%) o tener una discapacidad (56,6 %)–; temas escolares –faltar a clase sin permiso (absentismo; 55,9 %)–; temas socio-conductuales –tener antecedentes penales o antisociales (53,7 %)–.

Cuadro 6*Circunstancias personales que afectan las decisiones sobre el futuro*

Q15	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Q15.1	23,0	14,0	22,4	40,6
Q15.2	18,6	21,3	28,5	31,6
Q15.3	26,1	10,1	19,5	44,3
Q15.4	26,2	15,0	25,1	33,7
Q15.5	32,2	11,2	21,1	35,5
Q15.6	32	16	26,6	25,4
Q15.7	19,7	15,1	29,8	35,4
Q15.8	23,4	14,4	18,2	44,0
Q15.9	17,8	10,1	26,4	45,7
Q15.10	27,2	26,0	28,4	18,4
Q15.11	29,3	14,8	21,2	34,7
Q15.12	17,1	13,2	24,9	44,8
Q15.13	19,4	14,3	21,9	44,4
Q15.14	26,5	14,0	21,5	38,0
Q15.15	32,8	13,5	19,9	33,8
Q15.16	33,9	8,1	13,8	44,2

3.2. Diferencias en la identificación de los factores de riesgo del AET

La forma en la que el colectivo de jóvenes percibe los factores de riesgo del AET en los diferentes escenarios contextuales identifica diferencias en función de determinadas variables que pueden condicionar la percepción del grado de importancia que unos determinados factores pueden tener para unas personas u otras.

El análisis detallado del sentido y significatividad de los resultados que arroja la aplicación de la prueba t para muestras independientes muestra diferencias significativas ($p < 0,05$), con matices de interés, en la percepción que el colectivo de jóvenes encuestado tiene, en cada una de las dimensiones de análisis, sobre los factores de riesgo del AET que acaban o pueden acabar determinando sus decisiones futuras en función de las variables: edad (<18 años; ≥ 18 años), género (chica; chico), nacionalidad (nacional; extranjero), nivel educativo (secundaria –ESO–; postsecundaria –FP y/o Bachillerato–) y el condicionante de haber repetido algún curso académico (Sí; No). Asimismo, el tamaño del efecto (d_{Cohen}) oscila entre débil o prácticamente inexistente ($d \leq 0,19$) y pequeño ($0,20 = d \leq 0,39$), aunque se identifica algún efecto moderado ($0,40 = d \leq 0,59$) de acuerdo con los valores de referencia establecidos en la clasificación de Cohen (Cohen, 1992).

La primera aproximación a los resultados establece, de nuevo, la dimensión familiar y la dimensión personal como los escenarios contextuales más influyentes, por ser en las que todas las variables de análisis identifican diferencias significativas en la percepción de los factores de riesgo por parte del colectivo de jóvenes encuestado.

Pasando a un análisis más detallado de cada una de las dimensiones, se observa como en la dimensión institucional/centro educativo se hayan diferencias significativas en la percepción que el colectivo de jóvenes de la muestra tiene de algunos de los factores de riesgo en función de las variables género y repetición de curso (Cuadro 7).

Cuadro 7***Dimensión institucional. Diferencias significativas en la percepción de los factores de riesgo del AET***

Q9	Género (media / SD)			Rep. Curso (media / SD)		
	Chica	Chico		Sí	No	
Q9.1	---	---	---	---	---	---
Q9.2	3,03 sd=1,63	2,61 sd=1,57	p=0,00 d =0,26	---	---	---
Q9.3	3,45 sd=1,48	3,22 sd=1,55	p=0,01 d =0,15	3,06 sd=1,56	3,42 sd=1,49	p=0,00 d =-0,23
Q9.4	---	---	---	---	---	---
Q9.5	3,06 sd=1,81	2,83 sd=1,78	p=0,03 d =0,12	---	---	---
Q9.6	3,61 sd=1,56	3,32 sd=1,62	p=0,00 d =0,18	---	---	---
Q9.7	2,49 sd=1,53	2,69 sd=1,55	p=0,03 d =0,12	---	---	---

Los indicadores vinculados a la falta de apoyo individual, la exclusión del centro educativo y la falta de orientación profesional son percibidos por las chicas como los más influyentes en las decisiones futuras mientras que, para los chicos, es la elección de centro educativo que hicieron sus amigos/as el percibido como más determinante. Las estimaciones del tamaño del efecto muestran que es débil en la mayoría de los factores, a excepción de la falta de apoyo personalizado ($d=0,26$) y la falta de orientación profesional ($d=0,18$) donde se apunta un pequeño efecto, indicando que previsiblemente para ellas estos dos factores pueden resultar condicionantes importantes en sus decisiones sobre el futuro. Asimismo, el indicador vinculado a la falta de disciplina en el centro también es percibido por parte de las chicas y del colectivo de jóvenes que no han repetido curso como aquel que más afecta en las decisiones futuras, apuntándose un débil efecto (negativo en la repetición de curso) en sus decisiones sobre el futuro.

En la *dimensión socio-relacional* todas las variables, excepto la *nacionalidad*, identifican diferencias significativas en los factores vinculados a las relaciones complicadas con compañeros/as y superiores en el ámbito laboral, y con el profesorado y alumnado en el ámbito educativo, identificándose en general un débil efecto (en su mayoría negativo) y únicamente en la variable *género* un pequeño efecto (d oscilante entre 0,20 – 0,23) (Cuadro 8) que, previsiblemente, señala para ellas que los factores relacionales devienen condicionantes importantes en sus decisiones sobre el futuro.

El colectivo de jóvenes a partir de 18 años y las chicas son los grupos que consideran que las relaciones complicadas con compañeros/as en el ámbito laboral pueden determinar más las decisiones de futuro. De nuevo las chicas, el colectivo de jóvenes que cursan postsecundaria y el grupo de jóvenes que no han repetido curso consideran que son las relaciones difíciles con las figuras adultas (superiores en el ámbito laboral y profesorado en el ámbito educativo) los factores que mayormente pueden condicionar las decisiones futuras. El colectivo de jóvenes que cursan postsecundaria también percibe las relaciones complicadas con sus pares iguales en el ámbito educativo como un factor de riesgo condicionante. Tanto la edad, como la repetición de curso, como la nacionalidad reportan un débil efecto negativo de los factores como condicionantes de las decisiones futuras.

Cuadro 8**Dimensión socio-relacional. Diferencias significativas en la percepción de los factores de riesgo del AET**

	Edad		Género		Niv. Ed.		Rep. Curso				
	<18	>=18	Chica	Chico	Sec.	PostSec.	Sí	No			
Q11.1	3,10 sd=1,53	3,72 sd=1,54	p=0,03 d=-0,40 3,49 sd=1,47	3,20 sd=1,53	p=0,00 d=0,19	---	---	---	---	---	---
Q11.2	---	---	3,69 sd=1,50	3,33 sd=1,62	p=0,00 d=0,23	3,43 sd=1,59	3,82 sd=1,46	p=0,00 d=-0,25	3,31 sd=1,61	3,60 sd=1,55	p=0,02 d=-0,18
Q11.3	---	---	3,63 sd=1,52	3,26 sd=1,61	p=0,00 d=0,23	3,39 sd=1,60	3,66 sd=1,48	p=0,01 d=-0,17	3,23 sd=1,63	3,52 sd=1,55	p=0,01 d=-0,18
Q11.4	---	---	---	---	---	3,03 sd=1,56	3,38 sd=1,46	p=0,00 d=-0,22	---	---	---

En la dimensión circunstancias familiares todas las variables de análisis identifican diferencias significativas en la percepción de los factores, siendo la nacionalidad, el nivel educativo (en alguno de los indicadores) y el género (en todos los factores) las que apuntan un tamaño de efecto entre pequeño y moderado, reportando la edad y la repetición de curso un débil efecto negativo (Cuadro 9).

La obtención de apoyo familiar (económico, práctico y/o emocional) es uno de los factores que tanto chicas, como jóvenes extranjeros y jóvenes que cursan postsecundaria perciben como más influyentes en sus decisiones de futuro. Mientras la nacionalidad y nivel educativo reportan un débil efecto negativo, el género identifica un efecto entre pequeño y moderado, indicando que para las chicas estos factores – especialmente el apoyo económico (d=0,38) y emocional (d=0,27)– pueden resultar importantes en sus decisiones futuras. Por el contrario, la falta de ese apoyo familiar (económico, práctico y/o emocional) es percibido por jóvenes mayores de edad – aunque con un débil efecto negativo– y chicas y jóvenes nacionales como factores de riesgo condicionantes de pequeño efecto, si bien la falta de apoyo práctico y económico apuntan, por parte de las chicas, un mayor nivel de importancia en sus decisiones de futuro.

La escasa valoración que la familia pueda tener de la educación es percibida por chicas, jóvenes nacionales y estudiantes de secundaria como factor de riesgo condicionante, aunque sólo para el colectivo de secundaria parece adquirir una mayor importancia en las decisiones de futuro, con un moderado tamaño del efecto (d=0,40).

Los problemas de salud –física, salud mental, asociados a discapacidad, o a adicciones– en el ámbito familiar son considerados por jóvenes no repetidores (con un débil efecto negativo), chicas, jóvenes nacionales y estudiantes de secundaria como factores condicionantes en las decisiones de futuro –con un efecto entre pequeño y moderado,

siendo los problemas de salud física de algún familiar ($d=0,30$) uno de los factores que mayor importancia tiene para ellas.

La situación laboral de la familia (traslado para encontrar trabajo o situación de desempleo) también es un factor de riesgo para las decisiones futuras de las chicas. Ellas consideran que la situación de desempleo en su ámbito familiar ($d=0,18$) puede tener un pequeño efecto en sus decisiones futuras.

Finalmente, la dependencia por parte de la familia de servicios sociales u otras entidades (derivado previsiblemente de la situación laboral de la familia) sigue siendo un factor condicionante –de pequeño efecto ($d=0,19$)– en las decisiones futuras para las chicas y también puede resultarlo para el colectivo de jóvenes que no han repetido curso, aunque con un débil efecto negativo ($d=-0,17$).

En la *dimensión circunstancias personales*, las diferencias significativas se identifican de nuevo en todas las variables de análisis, aunque son el *género* y la *nacionalidad* las que apuntan a un tamaño del efecto entre pequeño y moderado (d oscilante entre 0,20 – 0,46), identificándose un débil efecto negativo en el resto de las variables (Cuadro 10).

Para las chicas, todos los factores analizados (a excepción de trabajar y estudiar) resultan condicionantes en sus decisiones de futuro, aunque el grado de importancia varía. Como factores significativos (d oscilante ente 0,37 – 0,46) identifican tener cualificaciones insuficientes, una baja autopercepción/autoestima o el no sentirse valoradas como estudiantes –factor identificado también por jóvenes mayores de 18 años, aunque con un débil efecto negativo–. Con un menor nivel de importancia (d oscilante entre 0,19 – 0,27), identifican los factores vinculados a problemas de salud mental, discapacidad, necesidades educativas, expulsiones, falta de motivación por el aprendizaje, desatención durante la infancia, antecedentes penales o adicciones. Los factores condicionantes relacionados con la experimentación de eventos angustiosos, los problemas de salud física o el absentismo, tienen un efecto en sus decisiones de futuro de muy débil.

El colectivo de jóvenes no extranjeros identifica como factores condicionantes de sus decisiones futuras, con un nivel de importancia pequeño por el tamaño del efecto, los vinculados a no sentirse valorados como estudiantes ($d=0,23$) y las adicciones ($d=0,22$). Otros factores, aunque con un efecto débil, son tener problemas de salud física, alguna discapacidad, la necesidad de trabajar y estudiar, el absentismo o los antecedentes penales.

El *nivel educativo* también marca diferencias significativas. El colectivo de jóvenes que cursan postsecundaria identifica en mayor grado –aunque con un débil efecto negativo– el no sentirse valorados como estudiantes, la experimentación de eventos angustiosos y la falta de motivación por el aprendizaje. Por su parte, aquellos que cursan secundaria perciben como factores que pueden influir en mayor grado la desatención durante la infancia y los antecedentes penales, aunque en este último el tamaño del efecto ($d=0,22$) es pequeño.

Finalmente, la variable *repetición de curso* identifica diferencias significativas –con un débil efecto negativo en todos los indicadores– siendo el colectivo de jóvenes que no han repetido curso los que consideran los factores que más influyen los vinculados a problemas de salud física, discapacidad, necesidades educativas, expulsiones, falta de motivación por el aprendizaje, o las conductas antisociales (antecedentes penales o adicciones).

Cuadro 9

Dimensión familiar. Diferencias significativas en la percepción de los factores de riesgo del AET

Q13	Edad		Género		Nacionalidad		Nivel Educativo		Repetición Curso						
	<18	>=18	Chica	Chico	Nacional	Extranj.	Sec.	PostSec.	Sí	No					
Q13.1	---	---	---	3,53 sd=1,51	2,92 sd=1,69	p=0,00 d=0,38	3,18 sd=1,63	3,43 sd=1,60	p=0,04 d=-0,14	3,15 sd=1,65	3,47 sd=1,54	p=0,00 d=-0,19	---	---	---
Q13.2	---	---	---	3,28 sd=1,51	3,01 sd=1,53	p=0,00 d=0,17	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q13.3	---	---	---	3,78 sd=1,47	3,35 sd=1,50	p=0,00 d=0,27	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q13.4	---	---	---	3,33 sd=1,81	3,05 sd=1,80	p=0,01 d=0,15	3,27 sd=1,80	2,97 sd=1,81	p=0,02 d=0,16	3,38 sd=1,79	2,66 sd=1,77	p=0,00 d=0,40	---	---	---
Q13.5	---	---	---	2,98 sd=1,68	2,67 sd=1,63	p=0,00 d=0,18	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q13.6	3,29 sd=1,73	3,92 sd=1,35	p=0,03 d=-0,36	3,49 sd=1,68	3,09 sd=1,74	p=0,00 d=0,23	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q13.7	---	---	---	3,23 sd=1,64	2,74 sd=1,62	p=0,00 d=0,30	3,08 sd=1,65	2,78 sd=1,61	p=0,01 d=0,18	---	---	---	---	---	---
Q13.8	3,09 sd=1,68	3,71 sd=1,51	p=0,02 d=-0,36	3,36 sd=1,62	2,82 sd=1,71	p=0,00 d=0,32	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q13.9	---	---	---	3,29 sd=1,68	2,96 sd=1,69	p=0,00 d=0,19	3,26 sd=1,66	2,72 sd=1,71	p=0,00 d=0,30	3,21 sd=1,69	2,90 sd=1,67	p=0,01 d=0,18	2,83 sd=1,66	3,23 sd=1,69	p=0,00 d=-0,23
Q13.10	---	---	---	---	---	---	2,81 sd=1,67	2,54 sd=1,65	p=0,03 d=0,16	---	---	---	2,83 sd=1,63	2,83 sd=1,67	p=0,00 d=-0,21
Q13.11	---	---	---	2,96 sd=1,73	2,73 sd=1,69	p=0,03 d=0,13	2,93 sd=1,72	2,59 sd=1,66	p=0,01 d=0,19	2,92 sd=1,72	2,63 sd=1,65	p=0,02 d=0,17	2,64 sd=1,71	2,71 sd=1,67	p=0,03 d=-0,16
Q13.12	---	---	---	3,07 sd=1,71	2,72 sd=1,69	p=0,00 d=0,20	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q13.13	---	---	---	3,01 sd=1,64	2,70 sd=1,64	p=0,00 d=0,18	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q13.14	---	---	---	2,92 sd=1,73	2,59 sd=1,65	p=0,00 d=0,19	---	---	---	---	---	---	2,54 sd=1,61	2,83 sd=1,7	p=0,02 d=-0,17

Cuadro 10

Dimensión personal. Diferencias significativas en la percepción de los factores de riesgo del AET

Q15	Edad		Género		Nacionalidad			Nivel Educativo		Repetición Curso					
	<18	>=18	Chica	Chico	Nacional	Extranj.	Sec.	PostSec.	Sí	No					
Q15.1	---	---	---	3,66 sd=1,54	3,15 sd=1,69	p=0,00 d=0,31	3,52 sd=1,64	3,13 sd=1,65	p=0,00 d=0,23	3,35 sd=1,69	3,68 sd=1,48	p=0,00 d=-0,20	---	---	---
Q15.2	3,31 sd=1,55	4,17 sd=1,11	p=0,00 d=-0,56	3,65 sd=1,65	2,78 sd=1,61	p=0,00 d=0,46	---	---	---	3,20 sd=1,57	3,72 sd=1,48	p=0,00 d=-0,34	---	---	---
Q15.3	---	---	---	3,68 sd=1,64	3,17 sd=1,73	p=0,00 d=0,30	3,52 sd=1,69	3,24 sd=1,73	p=0,03 d=0,16	---	---	---	3,13 sd=1,77	3,55 sd=1,67	p=0,00 d=-0,24
Q15.4	---	---	---	3,45 sd=1,61	3,01 sd=1,67	p=0,00 d=0,27	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q15.5	---	---	---	3,38 sd=1,69	2,90 sd=1,74	p=0,00 d=0,28	3,23 sd=1,72	2,94 sd=1,74	p=0,03 d=0,16	---	---	---	2,81 sd=1,74	3,26 sd=1,71	p=0,00 d=-0,26
Q15.6	---	---	---	3,08 sd=1,65	2,85 sd=1,64	p=0,02 d=0,14	---	---	---	---	---	---	2,66 sd=1,61	3,06 sd=1,65	p=0,00 d=-0,16
Q15.7	---	---	---	---	---	---	3,52 sd=1,55	3,25 sd=1,59	p=0,02 d=0,17	---	---	---	---	---	---
Q15.8	---	---	---	3,72 sd=1,41	3,15 sd=1,70	p=0,00 d=0,34	---	---	---	---	---	---	3,23 sd=1,68	3,51 sd=1,67	p=0,00 d=-0,17
Q15.9	---	---	---	4,01 sd=1,65	3,37 sd=1,62	p=0,00 d=0,43	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q15.11	---	---	---	3,29 sd=1,72	3,02 sd=1,67	p=0,01 d=0,15	3,24 sd=1,69	2,95 sd=1,71	p=0,02 d=0,17	---	---	---	---	---	---
Q15.12	---	---	---	3,89 sd=1,46	3,39 sd=1,61	p=0,00 d=0,32	---	---	---	3,56 sd=1,58	4,01 sd=1,41	p=0,00 d=-0,29	3,46 sd=1,59	3,73 sd=1,53	p=0,02 d=-0,26
Q15.13	---	---	---	3,84 sd=1,51	3,25 sd=1,66	p=0,00 d=0,37	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Q15.14	---	---	---	3,46 sd=1,68	3,11 sd=1,67	p=0,00 d=0,20	---	---	---	3,37 sd=1,68	3,11 sd=1,67	p=0,03 d=0,15	---	---	---
Q15.15	---	---	---	3,29 sd=1,72	2,84 sd=1,70	p=0,00 d=0,26	3,14 sd=1,73	2,87 sd=1,70	p=0,04 d=0,15	3,17 sd=1,74	2,83 sd=1,67	p=0,01 d=0,19	2,72 sd=1,72	3,19 sd=1,72	p=0,00 d=-0,30
Q15.16	---	---	---	3,53 sd=1,78	2,97 sd=1,79	p=0,00 d=0,31	3,35 sd=1,79	2,96 sd=1,82	p=0,00 d=0,22	---	---	---	2,84 sd=1,79	3,39 sd=1,79	p=0,00 d=-0,30

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian la existencia de problemáticas comunes, desde el punto de vista del alumnado, con relación a los factores de riesgo del AET que pueden condicionar sus decisiones futuras, aunque los diferentes contextos institucionales, personales, familiares, o socio-relacionales puedan matizar la importancia y el efecto que esos factores pueden tener para la persona en el momento de tomar sus decisiones. Este hecho se deriva de la multidimensionalidad del AET (Wortsman et al., 2024) y, como afirman Moretin y Ballesteros (2018) o Suberviola-Ovejas (2024), del hecho que el AET no es algo aislado sino fruto de una situación en la que convergen muchas variables que pueden devenir factores de riesgo, al tiempo que factores protectores si sabemos identificarlos y actuar sobre ellos (Anttila et al., 2023; Paksi et al., 2023).

El estudio, de acuerdo con sus objetivos, identifica los aspectos más significativos del tema analizado, al mismo tiempo que los relacionan con las aportaciones realizadas por otros estudiosos de la temática. Así, el colectivo de jóvenes encuestados percibe factores de riesgo en las diferentes dimensiones de análisis siendo las esferas personal y familiar las más determinantes, especialmente en contextos de alta complejidad como los que aquí se analizan, y en las que se identifican diferencias significativas en función de variables sociodemográficas (edad, género y nacionalidad) y escolares (nivel educativo y repetición de curso), algunas de ellas con un tamaño de efecto entre pequeño y moderado.

Obtener calificaciones insuficientes, la falta de motivación para aprender, la baja autoestima y autoconfianza y el no sentirse valorados como estudiantes son los principales factores de riesgo relacionados con los retos personales, inclusive más relevantes que otros factores asociados a problemas de salud (especialmente mental) o adicciones que otros estudios identifican (Anttila et al., 2023). Estos factores de riesgo identificados adquieren cierto grado de importancia en las decisiones de futuro para el colectivo de chicas, estudiantes que cursan estudios postsecundarios y jóvenes extranjeros lo que lleva a considerar, en línea con otros estudios como el de Paksi et al. (2023), que los factores individuales más relevantes en la prevención del AET son los vinculados al compromiso con el aprendizaje y el rendimiento, mereciendo una especial atención en el colectivo de jóvenes para quienes estos factores resultan más significativos.

En cuanto a los principales factores de riesgo de AET en la dimensión familiar que este trabajo identifica y en línea con otros estudios (Brown et al., 2024; Fernández-Herrero et al., 2022; Paksi et al., 2023; Wortsman et al., 2024), se destaca el apoyo (económico, práctico y afectivo) que el colectivo de jóvenes percibe recibir de sus familias y más concretamente, la falta del apoyo económico, especialmente significativo para las chicas, derivado, previsiblemente en contextos de alta complejidad como los de este trabajo, de situaciones familiares de desempleo (asociado a problemas de salud) o de dependencia de servicios sociales –todos indicadores de contextos familiares con pocos recursos y en riesgo de pobreza–. Se percibe, así, como la posición socioeconómica de las familias tiene un fuerte impacto en los riesgos de AET (Fernández-Herrero et al., 2022; Mejías, 2023), resultando condicionante de las decisiones futuras del colectivo de jóvenes, especialmente para ellas quienes se sienten más afectadas por contextos familiares vulnerables.

A nivel de relaciones sociales, la actuación y apoyo de los pares iguales, las figuras superiores jerárquicas y el profesorado se valora muy positivamente, destacando la baja

influencia negativa de tener amigos con bajas expectativas de futuro y relaciones difíciles tanto en contextos laborales como educativos, siendo este último factor percibido especialmente importante por las jóvenes. Estudios como el de Olmos et al. (2020) o Brown et al. (2024) identifican que el colectivo de jóvenes valora positivamente el apoyo que diferentes agentes educativos (profesorado, familia e iguales) les brindan. También, Nouwen y Clycq (2019) identifican los factores de apoyo social como fundamental para atender al AET. Estos datos –identificados también en este estudio– son relevantes, pues destacan la influencia que estos factores tienen en el compromiso de este grupo de jóvenes (Reschly y Christenson, 2019) y muestran que el apoyo particular de docentes fortalece directa e indirectamente la capacidad académica y compromiso conductual del colectivo de jóvenes. Por tanto, el apoyo social merece también una especial atención en el abordaje del AET.

Finalmente, la forma como los centros educativos manejan el comportamiento de los estudiantes, la exclusión del centro o la falta de una orientación de calidad y de un apoyo personalizado se identifican aquí como los principales factores de riesgo relacionados con la dimensión institucional, especialmente importantes para las jóvenes y para el colectivo de jóvenes repetidores, como han identificado también otros estudios (Wortsman et al., 2024; Paksi et al., 2023), que pueden llegar a generar procesos de desenganche (Moretin-Encina, 2021).

A la luz de todos estos resultados, resulta significativo que en contextos de alta complejidad las dimensiones personales y familiares se tornan especialmente relevantes para el colectivo de jóvenes pudiendo ser de interés completar análisis como este, por una parte, con la percepción que el profesorado, que trabaja con este colectivo de jóvenes en estos contextos vulnerables y de alta complejidad, tiene al respecto de los principales factores de riesgo de AET y por otra, con otros contextos de menor complejidad y vulnerabilidad, con el objetivo de identificar si en estos enclaves (menos vulnerables y de menor complejidad) el colectivo de jóvenes perciben que los factores de riesgo del AET que pueden condicionar sus decisiones futuras son realmente significativos en los contextos personales y familiares o, por el contrario, trascienden a otras dimensiones.

Estas investigaciones permitirían, tal y como afirman Cruz Orozco et al. (2024), estudios más precisos que, por una parte, contribuirían a prevenir las estigmatizaciones propias que se tienden a asociar con contextos vulnerables y por otra, en términos de Beneyto-Seoane y Simó-Gil (2023), construir una mirada crítica del contexto comunitario en el que se inscriben los centros educativos.

Asimismo, esta mirada permitiría acercar la investigación en torno al AET a la práctica que requiere de la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa con miras a garantizar el éxito de las acciones que se emprendan (García Rodríguez et al., 2024).

Es importante matizar que el abandono educativo viene a ser así la síntesis en la que se integran e interrelacionan cuestiones personales, familiares, socio-relacionales e institucionales. Cualquier actuación deberá tener en cuenta, por tanto, el carácter sistémico de la problemática y preguntarse por la mejor manera de articular los diferentes factores que inciden y si hay categorías con más influencia que otras.

Desde el punto de vista del colectivo de jóvenes, los factores de riesgo de AET identificados y percibidos son diversos y no dependen tanto de variables vinculadas a la institución como tal, como de variables directamente relacionadas con la dimensión personal, socio-relacional y familiar (Brown et al., 2024; Gutiérrez-Rozas et al., 2023; Mejías, 2023; Olmos et al., 2020; Olmos y Gairín, 2022). En términos de Nouwen y

Clycq (2019), los factores de riesgo percibidos se relacionan más con variables propias de características individuales inalterables –principalmente personales y familiares–, que con variables propias de características más alterables –aspectos socio-relacionales y/o de centro educativo–. Estos resultados nos permiten remarcar que los factores de riesgo ante el abandono educativo no son aislados y que la atención adecuada de unos factores, en unas dimensiones, pueden y van a ayudar a mitigar los riesgos de AET en otras (Wortsman et al., 2024).

Un mayor conocimiento de los factores de riesgo condicionantes de decisiones futuras, desde la mirada de toda la comunidad educativa y de sus protagonistas, ha de permitir una intervención desde un enfoque educativo integral y centrado en la persona, que sirva de apoyo y de mejora y que permita experimentar aciertos y desaciertos en el proceso de toma de decisiones (Moretin-Encina, 2021; Moretin y Ballesteros, 2018), con el objetivo de ser conscientes e identificar que deviene factor de riesgo o de protección para el colectivo de jóvenes.

No obstante, cabe preguntarse si la percepción de los factores de riesgo por parte del colectivo de jóvenes que han abandonado también es la misma, qué factores resultaron determinantes, qué y cómo condicionaron su decisión de abandono. Si bien esta se identifica como una limitación en este trabajo, también permite abrir una línea de estudio que contribuya a la comprensión del AET desde la visión integrada de sus protagonistas.

Agradecimientos

Proyecto Orienta4YEL (604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA-IPI-SOC-IN), subvencionado por la Comisión Europea (Erasmus+, 2019-2022)

Referencias

- Anttila, S., Lindfors, H., Hirvonen, R., Määttä, S. y Kiuru, N. (2023). Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents. *Journal of Adolescence*, 95(2), 248-263. <https://doi.org/10.1002/jad.12110>
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V. y Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting Student Engagement from Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion (pp 13-29). En, J. A. Fredricks, J.A. L. Reschly y S. L. Christenson (Coord.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 13-29). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Bayona, J. y Domingo, A. (2021). La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña. *APOSTA. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 123-141.
- Beneyo-Seoane, M. y Simó-Gil, N. (2023). Prácticas educativas de renovación pedagógica en la actualidad: una perspectiva crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8.
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T. y Harbers, J. (2019). Promoting students' transitions to successive vet levels through continuing learning pathways. *Vocations and Learning*, 12(2), 179-195. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9203-5>
- Bolarín, M. J. (2020). Presentación: reenganche socioeducativo: diferentes realidades. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 11-16.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Brown, C. y Dixon, J. (2020). Push on Through?: Children's Perspectives on the Narratives of Resilience in Schools Identified for Intensive Mental Health Promotion. *British Educational Research Journal*, 46(2), 379-398. <https://doi.org/10.1002/berj.3583>
- Brown, C., Douthwaite, A., Costas Batlle, I. y Savvides, N. (2024). A multi-stakeholder analysis of the risks to early school leaving: comparing young peoples' and educators' perspectives on five categories of risk. *Journal of Youth Studies*, 27(3), 414-438. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2132139>
- Brown C., Olmos Rueda, P., Costas, I., y Gairín, J. (2021). Introduction to the special issue: a conceptual framework for researching the risks to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 723-739. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2003007>
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Cedefop.
- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F., Comas-Forgas, R. y Morey-López, M. (2020). Natives and immigrants enrolled in Spanish intermediate vocational education and training: a comparative study. *Research in Post-Compulsory Education*, 25(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1802942>
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Comisión Europea. (2019). *Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. Publications Office of the European Union.
- Cruz Orozco, J. I., Perales Montolío, M. J., Horcas López, V., & Sancho-Álvarez, C. (2024). Incidencia del Absentismo Escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.005>
- D'Angelo, A. y Kaye, N. (2018). Disengaged students: insights from the RESL.eu international survey. En C. Timmerman, R. Van Caudenberg, N. Clycq, L. Van Praag y W. Nouwen (Eds.), *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 17-32). Routledge.
- Fernández-Herrero, J., Herrero, C. y Soler, A. (2022). Género y territorio en el círculo vicioso del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 398, 219-247. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-558>
- García Rodríguez, M. del P., Coronel Llamas, J. M., González-Falcón, I. y Gómez-Hurtado, I. (2023). 20 Años sobre el Impacto de la Investigación Educativa en la Práctica. Algunas Recomendaciones y Propuestas de Mejora. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(1), 121-140. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.007>
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). Success and failure in educational careers: A typology. *Studia Paedagogica*, 22(2), 135-152. <https://doi.org/10.5817/SP2017-2-8>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E. y Carpintero Molina, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: Condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. edición). McGraw-Hill.
- López-Martín, E. y Ardura, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- MECD. (2015). *Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano*. MECD.

- Mejías, M. (2023). Estructura familiar, origen socioeconómico y Abandono educativo temprano: evidencia para España. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 297-310). Octaedro.
- MEPSD. (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar. documento de trabajo*. MEPSD.
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios Perdidos, Aprendizajes Encontrados. Análisis de Aprendizajes desde el Abandono Educativo Temprano. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(3), 103-120.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Morentin, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Nouwen, W. y Clycq, N. (2019). The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education*, 22, 1215-1238.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09521-6>
- OCDE. (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España. Perspectivas de la OCDE sobre políticas educativas*. OCDE.
- Olmos, P., y Gairín, J. (2021). Understanding and intervening in the personal challenges and social relationships risk categories to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 855-871. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1997016>
- Olmos, P., y Gairín, J. (2022). Absentismo y abandono en la escolaridad postobligatoria. Causas y consecuencias. En J. Gairín, y P. Olmos (Eds.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 53-66). Narcea.
- Olmos, P. y Mas, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educación*, 53(2), 261-284. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- Olmos, P., Mas, O. y Salvà, F. (2020). Educational disengagement profiles: a multidimensional contribution within basic Vocational Education and Training. *Revista de Educación*, 389, 69-94. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>
- Paksi, B., Széll, K. y Fehérvári, A. (2023). Empirical Testing of a Multidimensional Model of School Dropout Risk. *Social Sciences*, 12(50). <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2019). The intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. En, J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 57-71). Elsevier Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00005-X>
- SKOPE. (2020). *COVID-19 -Potential Consequences for Education, Training, and Skills*. SKOPE Issues paper 36. SKOPE.
- Suberviola-Ovejas, I. (2024). Revisión bibliográfica narrativa para la conceptualización del abandono escolar temprano: definición terminológica e índices de medición. *Estudios sobre Educación*, 47. <https://doi.org/10.15581/004.47.001>
- Wortsman, B., Brice, H., Capani, A., Ball, M.-C., Zinszer, B., Tanoh, F., Akpé, H., Ogan, A., Wolf, S. y Jasińska, K. (2024). Risk and resilience factors for primary school dropout in Côte d'Ivoire. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 92(101654).
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2024.101654>

Breve CV de los/as autores/as

Patricia Olmos Rueda

Profesora Agregada de Didáctica y Organización escolar en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Doctora por la UAB en “Calidad y Procesos de Innovación Educativa”, Máster en Formación de Formadores y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Sus ámbitos de especialización son: orientación y acción tutorial, jóvenes y abandono educativo temprano, inclusión educativa, social y laboral, diversidad, colectivos en situación de vulnerabilidad, formación profesional inicial y formación para la mejora de la empleabilidad y las competencias básicas. Ha dirigido varios proyectos europeos en el ámbito de la orientación, la acción tutorial y el abandono educativo temprano en educación secundaria y formación profesional (Orienta4YEL, Orienta4VET). Email: patricia.olmos@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6601-7794>

Joaquín Gairín Sallán

Catedrático de Didáctica y Organización escolar en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Dirige actualmente el Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.es>) y la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org>). Sus ámbitos de especialización son: desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, la gestión del conocimiento colectivo (sistemas educativos, administración pública y empresas) y temas relacionados con las comunidades formativas y de aprendizaje. Ha dirigido varios proyectos europeos muy reconocidos (ACCEDES, ORACLE, ACCES4ALL) y participado como asesor ministerial sobre educación en varios países iberoamericanos. Email: joaquin.gairin@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>