

## **Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo**

### **Analysis of early school leaving in Spain: drop-out determinants and reasons for a return to the education system**

Belén Gutiérrez-de-Rozas<sup>1\*</sup>, Esther López-Martín\* y Elvira Carpintero Molina<sup>\*\*</sup>

\*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

\*\*Departamento de Investigación y Psicología en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid (España)

#### **Resumen**

*La importancia de comprender el abandono educativo temprano en profundidad, considerando los condicionantes del abandono y los motivos para regresar al sistema educativo, es manifiesta. Sin embargo, los estudios centrados tanto en el análisis de las relaciones existentes entre los condicionantes como en los motivos de retorno al sistema educativo son escasos. Este trabajo tiene como objetivo profundizar en la comprensión de los condicionantes del abandono educativo temprano y en las motivaciones para la vuelta al sistema educativo, prestando especial atención a las relaciones existentes entre ambos aspectos. Con este fin, se diseña, valida y aplica un cuestionario a una muestra de 478 sujetos matriculados o graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas. Los resultados evidencian cómo los factores escolares son los principales condicionantes del abandono educativo temprano, seguidos de los personales y, por último, de los familiares. Además, se observan interrelaciones entre las diferentes variables analizadas, destacando las existentes entre los factores personales y escolares, así como la influencia de ciertos condicionantes personales y familiares del abandono educativo temprano sobre los motivos de retorno. Los resultados obtenidos pretenden contribuir tanto a la reduc-*

---

1 **Correspondencia:** Belén Gutiérrez-de-Rozas, [bgutierrezderozas@edu.uned.es](mailto:bgutierrezderozas@edu.uned.es), Calle Juan del Rosal 14, 28040, Madrid.

*ción de los condicionantes del abandono como a la potenciación de los aspectos que conducen al alumnado a seguir estudiando*

*Palabras clave:* abandono educativo temprano; educación secundaria; educación de adultos; condicionantes.

### **Abstract**

*At present, there is an urgent need to examine early school leaving, considering the determinant factors that lead students to drop out as well as their reasons for returning to the education system. However, little research has been conducted on the existing relations between the determinants of school drop-out and student reasons to return to the education system. Hence, the present study aims to deepen the understanding of conditioning factors for early school leaving as well as the motivations that encourage students to return to the educational system, paying special attention to the existing relationships between both aspects. To this end, a questionnaire has been designed, validated, and applied to a sample of 478 Adult Secondary Education students and graduates. Results show that school-related factors are the main determinants for early school leaving, followed by personal and family factors. Furthermore, correlations have been observed between the different variables used, underlining notable associations between personal and school-related factors as well as the influence of personal and family determinants in the reasons to return. The gathered results are intended to contribute to the reduction of drop-out factors and to the enhancement of those aspects that encourage students to continue studying.*

*Keywords:* early school leaving; secondary education; adult education; determinants.

### **Introducción y objetivos**

La literatura recoge múltiples definiciones de abandono educativo temprano, estando muy extendidas aquellas que se basan en el cálculo de sus tasas (Clandinin et al., 2013). Así, por ejemplo, en la Unión Europea, el abandono educativo temprano, denominado oficialmente abandono temprano de la educación y la formación, hace referencia a la situación en la que se encuentran las personas de entre 18 y 24 años que no han completado la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria y que, además, no están realizando ningún otro tipo de formación (Comisión Europea et al., 2014).

Existe, sin embargo, una definición más general para hacer referencia a esta problemática, que no se limita al alumnado que se sitúa en la mencionada franja de edad y que resulta, por tanto, menos restrictiva en este sentido. De acuerdo con esta definición, que es la adoptada en la presente investigación, el abandono educativo temprano se concibe como la situación que afecta a las personas que cesan en sus estudios antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria o Postobligatoria (Clandinin et al., 2013; Dupéré et al., 2014; Senavirathna y Senavirathna, 2019; Zengin, 2021).

Con independencia de la definición adoptada y, por tanto, de la perspectiva desde la que se aborde su estudio, parece existir cierto acuerdo en que el abandono educativo temprano no suele producirse de manera repentina, sino que, generalmente, constituye el desenlace de una progresiva y lenta desvinculación del sistema educativo. De este modo, los primeros síntomas de un posible abandono educativo temprano suelen

aparecer en las primeras etapas de la escolarización, interaccionando con otras problemáticas educativas como son el absentismo escolar, la repetición de curso, el bajo rendimiento académico u otras situaciones que derivan en que el alumnado termine alejándose de la educación formal (Camacho, 2016; Fernández-Enguita et al., 2010; Montero-Sieburth y Turcatti, 2022).

La alta prevalencia que el abandono educativo temprano tiene tanto en Europa (9,7%) como en España (13,3%) (Eurostat, 2022), junto con las consecuencias negativas que conlleva abandonar el sistema educativo prematuramente –las cuales son aún más acuciadas cuando el abandono se produce antes de la culminación de la Educación Secundaria Obligatoria–, han llevado a que su reducción sea uno de los retos a los que deben enfrentarse las sociedades, tal y como recogen de forma reiterada distintos informes europeos (véase Comisión Europea, 2010; Consejo Europeo, 2000; Consejo de la Unión Europea, 2021). Entre estas consecuencias, la literatura académica viene destacando la existencia de una relación directa entre el abandono educativo temprano y numerosos aspectos socioeconómicos, tales como el acceso a peores oportunidades y condiciones laborales, la inseguridad laboral o el desempleo (Dowrick y Crespo, 2005; González-Rodríguez et al., 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2008; Query y Hausafus, 2020). De este modo, resulta común observar situaciones en las que el abandono educativo temprano termina derivando en una desventaja socioeconómica y, en definitiva, en una peor calidad de vida para las personas que lo sufren. Todo ello se traduce, por tanto, en una necesidad de actuar en su prevención y reducción.

Sin embargo, para poder contribuir a este propósito resulta necesario conocer los aspectos que, desde edades tempranas, llevan a las personas a alejarse paulatinamente del sistema educativo. Por este motivo, identificar las variables que influyen no solo en el abandono educativo temprano, sino también en el bajo rendimiento académico y en el fracaso escolar –principales antecedentes del abandono educativo temprano (Ajjawi et al., 2020; Carreira y Lopes, 2018)–, ha suscitado un gran interés en la investigación educativa a lo largo de este siglo. Este interés se refleja en las revisiones meta-sintéticas de Sipe y Curlette (1997), de Hattie (2017) y de Gutiérrez-de-Rozas et al. (2022), que sintetizan los hallazgos de la evidencia meta-analítica existente en este ámbito mediante el análisis de la influencia que los diferentes factores personales, familiares y escolares ejercen sobre los resultados educativos alcanzados por el alumnado. En estas revisiones se observa cómo, además de las características personales las cuales ejercen una notable influencia sobre los resultados educativos, las variables escolares, seguidas a gran distancia de las familiares, también condicionan los resultados alcanzados.

Los hallazgos de las investigaciones previas han conllevado, por tanto, la progresiva superación de los enfoques que consideran al alumnado como único responsable del abandono educativo temprano, habiéndose evidenciado que, además de los condicionantes personales de esta problemática, existen otras variables externas que influyen en las trayectorias educativas. Asimismo, más allá del papel aislado que cada uno de los grupos de factores tiene en el abandono educativo temprano, la literatura académica sugiere que existe cierta interrelación entre los diversos condicionantes (Akbas-Yesilyurt et al., 2020; Bhowmik, 2019; Nisar y Mahmood, 2017). Pese a ello, son pocos los trabajos que profundizan en la magnitud de dichas interacciones, lo que contrasta con la gran cantidad de estudios que analizan la influencia aislada de estos condicionantes.

Junto con lo anterior, otra cuestión poco explorada en la literatura tiene que ver con lo que ocurre tras producirse una situación de abandono educativo temprano. Tanto las características personales de los sujetos como sus circunstancias contextuales evolucionan con el paso del tiempo, y, en ocasiones, se produce un retorno al sistema educativo, generalmente, en el marco de la Educación de Personas Adultas. Entre los principales factores que parecen relacionarse con el retorno al sistema educativo destacan diversas variables vinculadas con cuestiones profesionales, educativas, de desarrollo e interés personal, de madurez o de expansión de la vida social, entre otras (García, 2020; Räis et al., 2014; Teneva, 2017; Timarong, 2002). En cualquier caso, resulta necesario profundizar en estos motivos, ya que la investigación sobre las variables que motivan el retorno al sistema educativo resulta crucial para desarrollar políticas y acciones que faciliten dicho retorno, así como para transformar las motivaciones para continuar estudiando en aspectos protectores del abandono educativo temprano.

Por todo ello, el presente trabajo está dirigido a alcanzar los siguientes objetivos. En primer lugar, persigue conocer los condicionantes personales, familiares y escolares que condicionan el abandono educativo temprano antes de finalizar la educación obligatoria. Asimismo, pretende profundizar en la comprensión de las diferentes motivaciones para la vuelta al sistema educativo. En tercer lugar, más allá del estudio aislado de estos aspectos, este trabajo tiene como objetivo estudiar la interrelación entre los condicionantes del abandono educativo temprano, así como comprender las relaciones existentes entre las motivaciones para el retorno al sistema educativo. Por último, esta investigación pretende analizar en qué medida los factores que llevan al alumnado a abandonar el sistema educativo influyen sobre sus motivos para volver.

### **Método**

Para alcanzar los objetivos de este estudio se utiliza un diseño de investigación cuantitativa de tipo transversal y ex post facto.

### **Población y Muestra**

La población objeto de estudio está constituida por personas que, tras haber abandonado la educación formal sin obtener un título de Educación Secundaria Obligatoria, retornaron a ella para concluir tales enseñanzas.

El procedimiento de muestreo seguido para la selección de los sujetos que forman parte de la muestra es no probabilístico de tipo incidental. En primer lugar, se escribió un mensaje de correo electrónico a los 1.108 centros que, según el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios, impartían Educación Secundaria para Personas Adultas en el curso académico 2021-22 en España. En dicho mensaje, que estaba dirigido al equipo directivo del centro, se presentó la investigación y se solicitó el envío de un cuestionario digitalizado al alumnado matriculado y/o egresado en Educación Secundaria para Personas Adultas en su centro. Tras ese primer contacto, se llevó a cabo una segunda fase de refuerzo tanto telefónico como por correo electrónico para incrementar la participación. Paralelamente, se solicitó a personas matriculadas o egre-

sadas en estas enseñanzas la difusión del cuestionario entre sus iguales, utilizando la técnica de la bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001).

Como resultado del proceso anterior, se obtuvieron 485 respuestas al cuestionario, de las cuales 7 fueron descartadas, pues procedían de personas que no cumplían con el criterio de haber abandonado el sistema educativo antes de matricularse en Educación Secundaria para Personas Adultas o en enseñanzas equivalentes a este nivel. Por tanto, la muestra final está constituida por 478 sujetos, de los cuales el 66,7% son de género femenino, el 32,6% masculino y el 0,6% no binario. La edad media de los sujetos se sitúa en 33 años (DT=11,22, min.=16, máx.=61), siendo 32 años la edad media con la que han retornado al sistema educativo (DT=11,49, min.=15, máx.=60).

En lo que respecta a la nacionalidad, el 84,3% de las personas encuestadas son de nacionalidad española, teniendo el 0,8% de ellas una segunda nacionalidad. Le siguen, de forma minoritaria, participantes de nacionalidad marroquí (3,4%), argentina (1%) y rumana (1%). Cada una de las nacionalidades restantes identificadas –alemana, boliviana, chilena, china, colombiana, cubana, ecuatoriana, filipina, francesa, gambiana, ghanesa, guatemalteca, guineana, hondureña, inglesa, italiana, malí, nicaragüense, paraguaya, peruana, polaca, portuguesa, rusa, salvadoreña, senegalesa, turca, ucraniana y venezolana– representan porcentajes inferiores al 1%.

Con respecto al abandono del sistema educativo, el 59,6% abandonó la educación formal antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria, el 20,3% lo hizo tras concluir la Educación General Básica, el 5,4% y el 3,1% antes de terminar la Educación General Básica y la Educación Primaria, respectivamente. El 11,5% restante alegó haberse alejado del sistema educativo en otra etapa diferente a las mencionadas. A este respecto, no debe olvidarse que algunas de las personas abandonaron un sistema educativo diferente al español.

Por último, atendiendo a la Comunidad Autónoma de residencia, en su mayor parte, los sujetos proceden de la Comunidad de Madrid (37,4%), seguido de Andalucía (15,9%), Canarias (10%) y Castilla-La Mancha (9,8%). Cabe señalar que la muestra cuenta con representación de sujetos matriculados o egresados de todas las Comunidades Autónomas, si bien no de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

## **Procedimiento**

La recogida de información se llevó a cabo entre los meses de febrero y junio de 2022. Aquellas personas que, voluntariamente, desearon participar en el estudio cumplieron la versión online de un cuestionario diseñado ad hoc. Este cuestionario, compuesto por 99 ítems que debían ser respondidos a través de una escala tipo Likert de 10 puntos, estaba dirigido a identificar las variables personales, familiares y escolares que influyeron en el abandono educativo temprano del alumnado, así como los motivos de retorno al sistema educativo. Para su aplicación se empleó la herramienta Google Forms.

Todas las personas que participaron en el estudio fueron informadas del objetivo de la investigación, así como del carácter anónimo y confidencial de sus respuestas. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Referencia 3-EDU-2021).

## Diseño y validación del instrumento

El diseño del instrumento partió de dos modelos teóricos –un modelo relativo a los condicionantes del abandono educativo temprano y otro sobre los motivos para el retorno–. Ambos modelos fueron construidos tras llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura y tras realizar 14 entrevistas semiestructuradas a personas que abandonaron el sistema educativo y que, posteriormente, se matricularon en Educación Secundaria para Personas Adultas (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022, 2023). El modelo de los condicionantes del abandono estaba compuesto por 76 indicadores agrupados en 24 subdimensiones asociadas a las dimensiones personal, familiar y escolar, mientras que el segundo modelo contaba con 11 indicadores y 4 dimensiones.

Dichos modelos teóricos se sometieron a un proceso de validación de contenido por juicio de 7 expertos que valoraron el grado de claridad, pertinencia, relevancia y suficiencia de cada uno de los indicadores, utilizando para ello una escala de 5 puntos. Adicionalmente, realizaron comentarios y sugerencias de mejora sobre los modelos teóricos. A partir de las puntuaciones otorgadas, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) (Hernández-Nieto, 2002). Dicho coeficiente resultó ser superior a 0,7 en el 96,03% de los ítems de abandono –siendo superior a 0,8 en el 87,30% de los casos–, y superior a 0,8 para todas las variables de retorno, valores a partir de los cuales se recomienda mantener los ítems de un cuestionario (Balbinotti 2005; Hernández-Nieto, 2002).

Como resultado de este proceso de validación, se estableció un modelo teórico de los condicionantes del abandono educativo temprano constituido por 85 indicadores, agrupados en torno a 17 subdimensiones y un modelo de los motivos de retorno con 14 indicadores y 4 dimensiones (Tabla 1)<sup>2</sup>. Estos modelos teóricos se tomaron como base para el diseño del cuestionario compuesto por 99 ítems, a través de los cuáles los sujetos debían valorar en qué medida los diferentes aspectos considerados habían condicionado su decisión de abandonar la educación obligatoria, por un lado, y de retornar al sistema educativo, por otro (1: nada - 10: completamente).

Tabla 1

*Relación de dimensiones y subdimensiones*

Dimensión personal	Dimensión familiar	Dimensión escolar	Retorno
Afrontamiento del estudio (PER1)	Estructura familiar (FAM1)	Profesorado (ESC1)	Desarrollo educativo y/o laboral (RET1)
Uso del tiempo libre (PER2)	Implicación de los padres (FAM2)	Organización del aula y la escuela (ESC2)	Desarrollo personal (RET2)
Relación con el centro educativo (PER3)	Estatus sociocultural y económico del hogar (FAM3)	Relaciones entre iguales (ESC3)	Motivación de otras personas (RET3)

2 La exposición detallada de ambos modelos teóricos puede observarse en el Apéndice I.

Dimensión personal	Dimensión familiar	Dimensión escolar	Retorno
Deseo de emancipación (PER4)	Responsabilidades (FAM4)	Aspectos metodológicos y didácticos (ESC4)	Deseo de socialización (RET4)
Trayectoria académica previa (PER5)	Ubicación de la vivienda familiar (FAM5)	Orientación académico-profesional (ESC5)	
Atributos personales (PER6)			
Salud (PER7)			

Con el fin de analizar el ajuste de los datos a los modelos teóricos de partida, es decir, de validar la estructura interna del cuestionario, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo orden. Para ello, en primer lugar, se analizó la normalidad multivariante mediante el coeficiente de Mardia tanto para las variables relativas al abandono como para las de retorno.

Atendiendo a las primeras, el estadístico de Mardia para la asimetría (Coeficiente de asimetría=2.048,595;  $\chi^2=163.204,723$ ;  $gl=105.995$ ;  $p<0,001$ ) y para la curtosis (Coeficiente de curtosis=8.503,402;  $z=99,63164$ ;  $p<0,001$ ) resultó estadísticamente significativo, de tal manera que se rechazó la hipótesis de normalidad multivariante. El estadístico también resultó estadísticamente significativo para los datos de retorno en relación con la asimetría (Coeficiente de asimetría=28,44161;  $\chi^2=2.265,848$ ;  $gl=560$ ;  $p<0,001$ ) y la curtosis (Coeficiente de curtosis=263,94362;  $z=20,630$ ;  $p<0,001$ ).

En segundo lugar, dado el incumplimiento del supuesto de normalidad para ambos conjuntos de datos, se estimaron los modelos de abandono y retorno por medio del método de los mínimos cuadrados ponderados robustos (Weighted least squares mean and variance adjusted -WLSMV-). Para ello, se empleó el programa Mplus, versión 8 (Muthén y Muthén, 1998-2017).

Cabe señalar que, en el caso del modelo relativo a los motivos de abandono, se llevó a cabo una re-especificación que estuvo guiada por los multiplicadores de Lagrange (índices de modificación) y el contraste de Wald (estadístico t). De esta forma, el ítem P6 pasó a formar parte de la subdimensión PER6, los ítems P11 y P27 de las subdimensiones PER1, y el ítem E22 de las subdimensiones ESC3. Junto con lo anterior, se eliminaron tres ítems de la dimensión personal (P14, P19 y P36) y un ítem del ámbito familiar (F8). Con respecto al modelo relativo a las variables de retorno, los ítems P9 y P12 pasaron a formar parte tanto de la categoría RET3 como RET4. En este modelo, ninguno de los ítems fue eliminado tras el análisis. Cabe señalar que todas las decisiones adoptadas eran justificables no solo desde el punto de vista estadístico sino, también, teórico. La representación gráfica de los modelos propuestos se recoge en el Apéndice II y el Apéndice III.

Por lo que respecta a los índices de ajuste, los resultados del AFC reflejaron un ajuste idóneo para los dos modelos. De manera más concreta, el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) tuvo valores de 0,055 para las variables de abandono y de

0,072 para las variables de retorno siendo, por tanto, inferior a 0,08 en ambos casos. Por su parte, el Comparative Fit Index (CFI) y el Tucker Lewis Index (TLI) fueron próximos a la unidad en las dos ocasiones, arrojando valores de 0,902 y 0,899, respectivamente, para las variables de abandono y de 0,974 y 0,966 para las variables de retorno.

Asimismo, a partir de las cargas factoriales, se calculó la varianza media extraída de cada factor (Average Variance Extracted –AVE–). Los valores obtenidos fueron próximos a 0,5 y, en el caso de algunas subdimensiones, muy superiores a dicho umbral, lo que evidencia la validez convergente de los dos modelos (Tabla 2).

Por último, se calculó la fiabilidad compuesta (Composite Reliability –CR–) para evaluar la consistencia interna, la cual se situó entre 0,763 y 0,934 para las subdimensiones personales, osciló entre 0,639 y 0,950 para las subdimensiones familiares, entre 0,846 y 0,974 en el caso de las escolares y entre 0,755 y 0,904 para las de retorno (Tabla 2).

Tabla 2

*Varianza media extraída (AVE) y fiabilidad compuesta (CR) del instrumento.*

	AVE	CR
PER1	0,668	0,934
PER2	0,478	0,783
PER3	0,519	0,763
PER4	0,631	0,836
PER5	0,494	0,824
PER6	0,622	0,906
PER7	0,449	0,828
FAM1	0,695	0,872
FAM2	0,793	0,950
FAM3	0,590	0,918
FAM4	0,773	0,872
FAM5	0,478	0,639
ESC1	0,689	0,946
ESC2	0,647	0,846
ESC3	0,664	0,908
ESC4	0,670	0,934
ESC5	0,904	0,974
RET1	0,619	0,904
RET2	0,700	0,821
RET3	0,468	0,755
RET4	0,475	0,758



## Análisis de datos

Para el análisis de la información recabada, se adoptó una aproximación tanto descriptiva como inferencial. De esta forma, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo univariado y bivariado de las variables objeto de estudio que, tras verificar el incumplimiento del supuesto de normalidad, se realizó desde una perspectiva no paramétrica. En un segundo momento, con la finalidad de identificar diferencias en la mayor o menor valoración otorgada por los sujetos a los diferentes condicionantes del abandono educativo temprano y a los motivos para regresar al sistema educativo, se empleó la prueba de Friedman. Finalmente, se estimaron diferentes modelos de regresión para analizar en qué medida los condicionantes del abandono educativo temprano predicen las motivaciones para retornar al sistema educativo. Cabe señalar que, como paso previo al cálculo de los modelos de regresión, se empleó la transformación logarítmica para normalizar la distribución de las variables. Los análisis se realizaron mediante el empleo del programa SPSS, versión 27, y el programa R, versión 4.2.2.

## Resultados

Los hallazgos de este estudio muestran cómo los aspectos escolares ( $Me=4,39$ ) son los que en mayor medida han condicionado el abandono educativo temprano de las personas que forman parte de la muestra (Tabla 3). Más concretamente, la *orientación académico-profesional* ( $Me=5,75$ ) y el *profesorado* ( $Me=5$ ) han resultado ser condicionantes importantes del abandono educativo temprano del alumnado, siendo la *orientación académico-profesional* la subdimensión con mayor influencia de todas las analizadas. Además, las subdimensiones escolares han presentado entre sí las correlaciones más elevadas de este estudio, llegando el *profesorado* a correlacionar fuertemente tanto con la *organización del aula y la escuela* ( $\rho=0,703$ ) como con los *aspectos metodológicos y didácticos* ( $\rho=0,719$ ).

A la importancia de las variables escolares le sigue muy de cerca la de las variables personales ( $Me=4,28$ ). Dentro de esta dimensión, el *afrentamiento del estudio* ( $Me=5,71$ ), los *atributos personales* ( $Me=5,67$ ) y el *deseo de emancipación* ( $Me=5$ ) han tenido una mayor influencia sobre el abandono educativo temprano. Atendiendo a las relaciones entre las variables que componen esta dimensión, las correlaciones más elevadas se observan entre los *atributos personales* y tanto el *afrentamiento del estudio* ( $\rho=0,685$ ) como la *trayectoria académica previa* ( $\rho=0,661$ ).

Por último, los motivos vinculados con la dimensión familiar han sido los que menos trascendencia han tenido en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios ( $Me=2,85$ ). A este respecto, si bien la *implicación de los padres* ( $Me=3,40$ ) es el condicionante con mayor peso dentro de esta dimensión, su papel no resulta tan reseñable como el de otros aspectos estudiados. En esta dimensión también se observan correlaciones destacables, siendo la *implicación de los padres* y el *estatus socioeconómico del hogar* las subdimensiones que presentan la correlación más fuerte entre sí ( $\rho=0,637$ ).

Los resultados también muestran la existencia de correlaciones entre las tres dimensiones analizadas. Las correlaciones más fuertes se observan entre la dimen-

Tabla 3

*Correlaciones existentes entre los condicionantes del abandono educativo temprano.*

Mediana	Rango	PER1	PER2	PER3	PER4	PER5	PER6	PER7	PER	FAM1	FAM2	FAM3	FAM4	FAM5	FAM	ESC1	ESC2	ESC3	ESC4	ESC5	ESC
5,71	9,00	1,000	,443**	,595**	,365**	,519**	,685**	,347**	,833**	,056	,168**	-,042	-,027	-,059	,048	,416**	,372**	,348**	,479**	,337**	,474**
2,5	9,00	1,000	,591**	,388**	,367**	,388**	,294**	,326**	,588**	,085	,020	-,029	-,007	,062	,004	,185**	,228**	,372**	,297**	,063	,254**
3,33	9,00	1,000	,488**	,473**	,442**	,288**	,716**	,288**	,080	,080	,149**	-,021	-,051	,002	,060	,295**	,301**	,422**	,384**	,252**	,383**
5,00	9,00	1,000	,193**	,357**	,382**	,184**	,569**	,184**	,101	,193**	,202**	,094	,030	,204**	,227**	,220**	,242**	,310**	,247**	,296**	,557**
3,60	9,00	1,000	,661**	,448**	,766**	,224**	,245**	,134**	,143**	,107	,220**	,539**	,455**	,509**	,439**	,585**	,504**	,473**	,478**	,358**	,557**
5,67	9,00	1,000	,533**	,849**	,597**	,336**	,173**	,154**	,172**	,288**	,363**	,352**	,509**	,405**	,239**	,441**	,494**	,542**	,411**	,612**	,585**
4,28	8,47	1,000	,225**	,248**	,111*	,108*	,115*	,210**	,527**	,494**	,542**	,411**	,612**	,585**	,239**	,441**	,494**	,542**	,411**	,612**	,585**
1,67	9,00	1,000	,448**	,418**	,454**	,391**	,636**	,193**	,223**	,320**	,193**	,170**	,252**	,315**	,244**	,225**	,244**	,225**	,244**	,225**	,244**
3,40	9,00	1,000	,637**	,413**	,313**	,863**	,264**	,242**	,213**	,224**	,213**	,224**	,213**	,224**	,213**	,224**	,213**	,224**	,213**	,224**	,213**
2,50	8,13	1,000	,571**	,386**	,877**	,212**	,229**	,146**	,190**	,225**	,244**	,225**	,244**	,225**	,244**	,225**	,244**	,225**	,244**	,225**	,244**
1,00	9,00	1,000	,348**	,649**	,143**	,146**	,132**	,100**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**
1,00	9,00	1,000	,476**	,149**	,181**	,256**	,164**	,102**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**	,147**	,199**
2,85	8,50	1,000	,256**	,261**	,241**	,223**	,302**	,310**	,894**	,571**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**
5,00	9,00	1,000	,703**	,535**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**	,571**	,719**	,894**
3,67	9,00	1,000	,588**	,670**	,480**	,804**	,715**	,879**	,754**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**
2,60	9,00	1,000	,569**	,425**	,715**	,879**	,754**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**
4,00	9,00	1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**	,1,000	,598**
5,75	9,00	1,000	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**
4,39	9,00	1,000	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**	,754**	,879**

\*La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,05.\*\*La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,01.

Nota<sup>1</sup>. PER1 = Afrontamiento del estudio; PER2 = Uso del tiempo libre; PER3 = Relación con el centro educativo; PER4 = Deseo de emancipación; PER5 = Trayectoria académica previa; PER6 = Atributos personales; PER7 = Salud; FAM1 = Estructura familiar; FAM2 = Implicación de los padres; FAM3 = Estatus sociocultural y económico del hogar; FAM4 = Responsabilidades; FAM5 = Ubicación de la vivienda familiar; ESC1 = Profesorado; ESC2 = Organización del aula y la escuela; ESC3 = Relaciones entre iguales; ESC4 = Aspectos metodológicos y didácticos; ESC5 = Orientación académico-profesional; Nota<sup>2</sup>. Gris oscuro= correlación fuerte; Gris claro = correlación moderada

sión personal y la escolar ( $\rho=0,612$ ), destacando la relación lineal moderada que tanto la *trayectoria académica previa* como los *atributos personales* tienen con todas las subdimensiones escolares analizadas ( $0,358 < \rho < 0,539$ ). Otra de las subdimensiones personales que se vincula con varios aspectos escolares es el *afrontamiento del estudio*, correlacionando moderadamente tanto con el *profesorado* ( $\rho=0,416$ ) como con los *aspectos metodológicos y didácticos* ( $\rho=0,479$ ). Por su parte, la *relación con el centro educativo* ha correlacionado, también moderadamente, con las *relaciones entre iguales* ( $\rho=0,422$ ). Por último, la *salud* ha demostrado su vinculación tanto con la *relación con el centro educativo* ( $\rho=0,509$ ) como con los *aspectos metodológicos y didácticos* ( $\rho=0,405$ ).

Los resultados de la Prueba de Friedman ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la influencia de las variables de las dimensiones personal, familiar y escolar sobre el abandono educativo temprano ( $\chi^2=122,061$ ,  $gl=2$ , sig ajustada=0,000). Según reflejan los contrastes posteriores, estas diferencias han resultado estadísticamente significativas tanto entre las dimensiones familiar y escolar ( $Z=-0,644$ , sig. ajustada=0,000) como entre la familiar y la personal ( $Z=0,583$ , sig. ajustada=0,000), pero no entre las dimensiones escolar y personal ( $Z=-0,62$ , sig. ajustada=1,000).

Por su parte, en el caso del retorno (Tabla 4), el desarrollo personal ( $Me=9$ ) ha emergido como el principal motor para el retorno educativo, seguido del desarrollo educativo y/o laboral ( $Me=8$ ). Los resultados del análisis bivariado reflejan que el deseo de socialización ha correlacionado con la motivación de otras personas, siendo esta la correlación más elevada de todas las observadas ( $\rho=0,760$ ). A este respecto, es necesario recordar que en la validación del modelo se observó que dos variables saturan para ambas dimensiones.

La Prueba de Friedman revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones consideradas ( $\chi^2=523,548$ ,  $gl=3$ , sig=0,000). En esta ocasión, las diferencias son estadísticamente significativas entre todas las dimensiones.

Tabla 4

*Correlaciones existentes entre los motivos de retorno al sistema educativo*

	Mediana	Rango	RET1	RET2	RET3	RET4	RET
RET1	8,00	9,00	1,000	,375**	,326**	,246**	,735**
RET2	9,00	9,00		1,000	,357**	,352**	,584**
RET3	5,75	9,00			1,000	,760**	,797**
RET4	3,75	9,00				1,000	,741**
RET	6,57	9,00					1,000

\* La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,05.

\*\* La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,01.

Nota<sup>1</sup>. RET1 = Desarrollo educativo y/o laboral; RET2 = Desarrollo personal; RET3 = Motivación de otras personas; RET4 = Deseo de socialización

Nota<sup>2</sup>. Gris oscuro = correlación fuerte

Por último, con la finalidad de analizar en qué medida los condicionantes del abandono educativo temprano pueden considerarse predictores significativos de los motivos para regresar a la educación formal, se han estimado cinco modelos de regresión (Tabla 5). En ellos, cada uno de los motivos de retorno, así como la puntuación general en este aspecto, se han introducido como variables independientes.

Los resultados de estos modelos muestran, en primer lugar, cómo los condicionantes del abandono contribuyen a explicar entre un 8% (*motivación de desarrollo personal*) y un 14% (*deseo de socialización*) de las diferencias observadas en los motivos para regresar. Dicho porcentaje asciende al 17% si se tienen en cuenta los motivos para el retorno globalmente.

Dentro de los condicionantes personales, se destaca la importancia del *deseo de emancipación* (PER4) y de los *atributos personales* (PER6) sobre una parte destacable de los motivos para retornar. Concretamente, aquellos sujetos que abandonaron el sistema educativo por su deseo de emanciparse tienden a regresar por motivos vinculados con su *desarrollo educativo y/o laboral* (RET1) o *personal* (RET2), mientras que quienes abandonaron por considerar que sus atributos personales no eran adecuados para continuar estudiando retornan, además de por los motivos anteriores, por la *motivación de otras personas* (RET3).

Otros condicionantes como la *relación con el centro educativo* (PER3), la *trayectoria académica previa* (PER5) y la *salud* (PER7) parecen influir en motivaciones concretas. Así, las personas que abandonaron el sistema educativo por su relación con el centro educativo y por su trayectoria académica previa tienden a regresar por la *motivación de otras personas* (RET3), mientras que los sujetos que abandonaron por motivos de salud lo hacen por su *deseo de socialización* (RET4).

Por su parte, dentro de los condicionantes familiares, cabe destacar la importancia de las *responsabilidades* (FAM4), ya que los sujetos que abandonaron por este motivo tienden a volver al sistema educativo tanto por la *motivación de otras personas* (RET3) como por un *deseo de socialización* (RET4). Además, el estudiantado que abandonó debido a aspectos relacionados con la *implicación de los padres* (FAM2) tiende a retornar por motivos de *desarrollo personal* (RET2), mientras que quien abandonó por el *estatus sociocultural y económico del hogar* (FAM3) vuelve, principalmente, por motivos de *desarrollo personal y/o laboral* (RET1).

Finalmente, ninguno de los condicionantes vinculados con la escuela ha emergido como un predictor significativo de los motivos para regresar.

Tabla 5

*Influencia de los condicionantes del abandono sobre los motivos de retorno.*

	RET1	RET2	RET3	RET4	RET
PER1					
PER2					
PER3			0,131 p=0,009		

	RET1	RET2	RET3	RET4	RET
PER4	0,112 p=0,020	0,113 p=0,020			0,145 p=0,002
PER5				0,211 p<0,001	
PER6	0,196 p<0,001	0,150 p=0,002	0,211 p<0,001		0,281 p<0,001
PER7				0,213 p<0,001	
FAM1					
FAM2		0,138 p=0,002			
FAM3	0,186 p<0,001				0,163 p<0,001
FAM4			0,119 p=0,007	0,096 p=0,026	
FAM5					
ESC1					
ESC2					
ESC3					
ESC4					
ESC5					
R <sup>2</sup> ajustado	0,113	0,076	0,099	0,141	0,172
ANOVA	21,176 p<0,001	14,084 p<0,001	18,475 p<0,001	27,188 p<0,001	34,088 p<0,001

## Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido analizar la influencia de las variables personales, familiares y escolares sobre el abandono educativo temprano, así como conocer los diferentes motivos que conducen a las personas a retornar al sistema educativo. En líneas generales, los resultados obtenidos acerca de los principales condicionantes del abandono educativo temprano concuerdan con los hallazgos previos de la literatura.

Los factores escolares han emergido como los principales condicionantes de este fenómeno. Dentro de este grupo de variables, son aquellas vinculadas con el profesorado y con la provisión de orientación académico-profesional las que han demostrado ser las más relevantes a la hora de condicionar esta problemática. Lo anterior evidencia la necesidad de que el profesorado sea consciente de la importancia que tanto sus competencias profesionales, en general, como las expectativas elevadas, la escucha, la proximidad y el apoyo y guía, en particular, tienen en la prevención del abandono educativo temprano (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023; Macedo et al., 2020; Pinya Medina

et al., 2017). Si bien el destacado papel de las variables asociadas al profesorado en los resultados educativos del alumnado ha sido ampliamente puesto de manifiesto en la literatura meta-sintética (Hattie, 2017; Sipe y Curlete, 1997; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022), su nivel de influencia suele situarse por debajo de aquella ejercida por las variables personales. En este sentido, el hecho de que la información analizada en este trabajo proceda de estudiantes que se alejaron del ámbito escolar podría justificar que las variables de esta dimensión hayan recibido puntuaciones ligeramente más elevadas que las personales.

Por su parte, la dimensión personal ha irrumpido como el segundo factor con mayor importancia en el abandono educativo temprano, siendo esta muy similar a la de los factores escolares. Más concretamente, las variables relacionadas con los atributos del alumnado, su actitud hacia el estudio y el deseo de emancipación son los aspectos personales que en mayor medida influyeron en la decisión de abandonar por parte de los sujetos de este estudio. Así, tal y como muestran los resultados del trabajo realizado por Fernández-Enguita et al. (2010), el alejamiento de la educación formal es un proceso en el que coexisten factores de expulsión del sistema educativo y factores de atracción del “mundo real”, por lo que el abandono educativo es, en muchas ocasiones, entendido como una forma de transición a la vida adulta por parte de quien lo experimenta. Por tanto, los resultados obtenidos en relación con las variables personales revelan la necesidad de centrar las intervenciones educativas en las variables personales no cognitivas, más allá de considerar, como se ha hecho tradicionalmente, la inteligencia como principal condicionante de los resultados educativos (Ali y Ara, 2017; Ferragut y Fiero, 2012; Gunawardena et al., 2017; Smedsrud et al., 2019).

En último lugar, emergen las variables familiares, siendo la implicación de las familias el aspecto con un papel más importante de esta dimensión. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de la literatura meta-analítica, en la que se observa que la implicación familiar posee una capacidad predictiva media-baja sobre los resultados educativos del alumnado (Sirin, 2005; Castro et al., 2015; Pinguart, 2016; Vasquez et al., 2016; Tan, 2017). Sin embargo, la revisión de la literatura meta-analítica también pone de manifiesto la necesidad de atender al papel diferencial de los aspectos en los que se concreta esta variable, ya que en los citados trabajos se observan diferencias notables entre la influencia ejercida por cada uno de ellos. En cualquier caso, los resultados obtenidos en relación con la implicación familiar ponen de manifiesto la necesidad de promover su participación en la educación; esta cuestión resulta más importante en el caso de aquellas familias que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica, dada la correlación observada entre ambos aspectos. A este respecto, se destaca la necesidad de promover estrategias adaptadas al perfil de las diferentes familias de los centros educativos (Garreta-Bochaca et al., 2022).

Más allá de todo lo mencionado, en este estudio se han identificado y cuantificado las relaciones existentes entre los condicionantes del abandono educativo temprano, las cuales resultan especialmente reseñables entre los factores escolares y personales. Profundizando en estas relaciones, se observa, en primer lugar, que tanto la trayectoria académica seguida por el alumnado como sus atributos personales correlacionan con todas las variables escolares analizadas. Esta relación proporciona mayores posibilidades de intervención desde los centros educativos y evidencia, de nuevo, la necesidad de

que desde ellos se atiende a los aspectos no cognitivos, así como de actuar preventivamente en la reducción del abandono educativo temprano desde las primeras etapas de la escolarización con el fin de evitar el desenganche progresivo de la educación (Fernández-Enguita et al., 2010). Estas medidas resultan de gran importancia, ya que, tal y como se observa en los resultados del trabajo de Camacho (2016), el abandono educativo temprano está generalmente precedido por situaciones de fracaso escolar y de repeticiones de curso, aspectos que, según Perassi (2009), suelen derivar en una baja autoestima y una pérdida de esperanza en el centro educativo por parte del alumnado. No obstante, Dupéré et al. (2015) afirman que, para algunas personas, la decisión de abandonar la escuela responde a diferentes factores de estrés y oportunidades que emergen de manera espontánea y que son independientes de su trayectoria previa, por lo que las actuaciones preventivas desarrolladas por las escuelas no deben perder de vista esta casuística.

En segundo lugar, el profesorado y su forma de enseñar correlacionan con la manera de afrontar el estudio por parte del alumnado. Además, la manera de enseñar también se vincula con su salud –subdimensión que aglutina variables relacionadas con la salud mental o la existencia de dificultades de aprendizaje, entre otras–. En este sentido, los estudios que analizan la relación entre las características y competencias del profesorado y diferentes aspectos personales del alumnado apuntan en la línea de los resultados obtenidos. A modo de ejemplo, Blazard y Kraft (2017), en el ámbito de la educación primaria, hallaron una influencia elevada del profesorado sobre la autoeficacia del alumnado en matemáticas, así como sobre su felicidad y comportamiento en el aula. Por su parte, Huan et al. (2012) observaron cómo la percepción del estudiantado acerca del nivel de apoyo, crítica, satisfacción, conflicto y admiración por parte del profesorado influía en su actitud hacia este. Así, los resultados alcanzados tanto en este trabajo como en investigaciones previas muestran la necesidad de que el profesorado sea consciente de su importante papel sobre el interés, las estrategias de aprendizaje o el bienestar del alumnado y, en consecuencia, desarrolle las competencias pedagógicas y personales necesarias para promover procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad (Hakim, 2015).

Por último, las relaciones entre pares correlacionan con la salud y con la relación establecida con los centros educativos, lo que corrobora los hallazgos previos de la literatura; por un lado, se evidencia la gran influencia que las amistades ejercen durante la adolescencia (Steinberg y Monahan, 2007) y, por otro, se deduce la importancia de que el profesorado promueva la creación de ambientes de aprendizaje en los que se fomente la confianza y la seguridad física y emocional del alumnado (López-Martín et al., 2022).

Atendiendo a las motivaciones del retorno al sistema educativo, se observa cómo estas se han vinculado, principalmente, con el desarrollo personal y el desarrollo educativo y/o laboral; esto se sitúa en línea con los requerimientos de las sociedades actuales, en las que la educación se ha convertido en un motor imprescindible para el progreso tanto de los individuos como de las propias sociedades (OCDE, 2015). Además, tal y como muestran los hallazgos del trabajo de Fernández-Enguita et al. (2010), es común que las personas que abandonan el sistema educativo prematuramente se encuentren con que el mundo laboral no es como esperaban, enfrentándose a empleos

con condiciones más precarias de lo deseado y observando la necesidad de continuar formándose en el plano educativo.

Los resultados también evidencian que algunos de los condicionantes del abandono influyen en los motivos de retorno. Así, en primer lugar, se observa que los sujetos que abandonaron el sistema educativo a causa de sus atributos personales, de su deseo de emancipación o del estatus socioeconómico de sus hogares tienden a regresar a la educación formal, en mayor medida, por motivos de desarrollo educativo o laboral. En este sentido, la literatura ha puesto de relieve cómo las personas que abandonan el sistema educativo para acceder al mercado laboral, en numerosas ocasiones, tienen que enfrentarse a situaciones de empleo precario (OCDE, 2008) y, por ello, conciben el retorno al sistema educativo como una oportunidad para poder realizar cambios a nivel laboral (Gutiérrez-de-Rozas, 2023). Asimismo, la madurez alcanzada por quienes abandonaron los estudios a causa de sus atributos personales ha podido conllevar que, una vez desarrollada su personalidad, decidan volver a matricularse en la educación formal para tener un futuro mejor.

A su vez, el alumnado que abandonó por su deseo de emancipación y por sus atributos personales, así como quien lo hizo por la falta de implicación de su familia, tiende a regresar por motivos de desarrollo personal. En este sentido, la investigación científica ha demostrado la influencia que la implicación de las familias tiene tanto sobre los resultados educativos del alumnado como sobre su salud mental (Wang y Sheikh-Khalil, 2014), destacando el papel de las expectativas (López-Agudo et al., 2021). Por tanto, no es de extrañar que las personas que abandonaron el sistema educativo por este motivo sientan la necesidad o las ganas de continuar estudiando para desarrollarse en el ámbito personal una vez han alcanzado la edad adulta y, con ello, mayores niveles de independencia. Por otro lado, la influencia que el deseo de emancipación y los atributos personales han ejercido sobre la motivación de desarrollo personal se puede vincular, de nuevo, con la madurez alcanzada posteriormente y con el deseo de evolucionar.

Por otro lado, el alumnado que se alejó del sistema educativo a causa de sus atributos personales, de la relación con el centro educativo y de las responsabilidades a las que tuvo que hacer frente en la adolescencia tiende a regresar por la motivación y el apoyo recibido de otras personas. En este sentido, puesto que es de suponer que el estudiantado que se alejó de la educación formal por estos motivos tuviera una insuficiente o inadecuada vinculación con los centros educativos, parece razonable pensar que necesite el apoyo y motivación de otras personas para retornar a un ámbito del que, posiblemente, no guarde buenos recuerdos o con el que no sienta afinidad. En esta línea, el estudio realizado por Cruz Flores y Matus Ortega (2021) muestra la importancia que los apoyos emocionales –acompañados de otro tipo de apoyos como los pedagógicos– tienen en los procesos de retorno al sistema educativo, al facilitar la mejora de la motivación hacia los estudios y la autoestima del alumnado. Esta necesidad de apoyo podría verse incrementada en el caso de las personas que hayan tenido algún tipo de fobia o ansiedad hacia la escuela, la cual se explica a través del miedo que produce el hecho de asistir a los centros educativos (Brandibas, 2004; García-Fernández et al., 2008).

Por último, aquellos sujetos que abandonaron la educación formal por cuestiones de salud, por las responsabilidades asumidas y por la trayectoria académica previa



tienden a retornar a la educación formal por motivaciones vinculadas con el deseo de socialización. A este respecto, existe la posibilidad de que las personas que tuvieron que hacer frente a dificultades relacionadas con la salud puedan encontrarse ciertas barreras a la hora de establecer vínculos con sus iguales —y viceversa—, ya que la relación entre el bienestar y las amistades durante la juventud ha sido puesta de manifiesto en la literatura (Martínez González et al., 2010). Asimismo, cabe la posibilidad de que las personas que hayan podido presentar absentismo por la necesidad de asumir responsabilidades familiares o seguido trayectorias educativas que les hayan dificultado establecer vínculos duraderos con sus iguales (repetición de curso, cambio de centro educativo, etc.) puedan sentir el deseo de establecer nuevas relaciones sociales o de mejorar las existentes.

Por todo ello, las principales implicaciones de este trabajo se vinculan con la comprensión de las relaciones entre los condicionantes del abandono y entre los motivos para el retorno, lo que resulta de gran utilidad tanto en el ámbito científico —sirviendo de base para futuras investigaciones— como en el ámbito educativo, familiar y, también, político —realizando aportaciones necesarias para la prevención y reducción del abandono educativo temprano—. En la práctica, los hallazgos obtenidos permitirán no solo intervenir sobre los factores que afectan al abandono educativo temprano, sino, también, potenciar aquellos que, en función de las características personales y familiares del alumnado, lo conducen a seguir estudiando. En cualquier caso, resulta necesario evitar dirigir una mirada simplista a la realidad para su interpretación, pues debería considerarse la co-ocurrencia e interrelación entre los motivos que llevan a las personas a retornar al sistema educativo, los cuales se han identificado y cuantificado en este trabajo.

Asimismo, este estudio pone a disposición de la comunidad científica un cuestionario con propiedades psicométricas contrastadas que puede ser aplicado en otras investigaciones sobre los condicionantes del abandono educativo temprano y las motivaciones de retorno al sistema educativo, lo que permitirá seguir profundizando en la comprensión del objeto de estudio.

Más allá de la importancia de los resultados obtenidos, este trabajo cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, se debe tener en cuenta que el muestreo llevado a cabo ha sido de tipo incidental, por lo que, si bien los datos aportan una primera aproximación al tema objeto de estudio, no permiten generalizar los resultados a toda la población. Por este motivo, como futura línea de investigación, se requiere profundizar en estos aspectos a través de muestras representativas.

Por último, otra de las principales limitaciones de este trabajo se vincula con el hecho de que los datos analizados en este proceden, únicamente, de los protagonistas del abandono educativo temprano y del retorno al sistema educativo, por lo que, como futura línea de investigación, se propone también la profundización en la visión de otros agentes implicados, tales como docentes, equipos directivos o familias.

## Referencias

- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., y Boud, D. (2020). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664999>

- Akbas-Yesilyurt, F., Kocak, H., y Yesilyurt, M. E. (2020). Spatial models for identifying factors in student academic achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 735-752. <https://doi.org/10.21449/ijate.722460>
- Ali, S., y Ara, A. (2017). Intelligence as a determinant of academic achievement: A comparative study of high achievers and underachievers. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(6), 79-88.
- Atkinson, R., y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update*, 33(1), 1-4
- Balbinotti, M. A. A. (2004). Estou Testando o que Imagino Estar? Reflexoes acerca da Validade dos Testes Psicológicos. En C. E. Vaz y R. L. Graff (Eds.) *Técnicas Projetivas: Produtividade em Pesquisa* (pp. 6-22). Casa do Psicólogo.
- Bhowmik, M. K. (2019). Ethnic minority young people's education in Hong Kong: Factors influencing school failure. In *Education, Ethnicity and Equity in the Multilingual Asian Context* (pp. 179-195). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1_11)
- Blazar, D., y Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Brandibas, G., Jeunier, B., Clanet, C., y Fourasté, R. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. *School Psychology International*, 25(1), 117-126. <https://doi.org/10.1177/0143034304036299>
- Camacho, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3L6A41V>
- Carreira, P., y Lopes, A. S. (2018). Pathways of adult student-workers in higher education: explaining the risks of early dropout, late dropout and graduation. In *XXVII Meeting of the Economics of Education Association*.
- Casquero Tomás, A., y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro- Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Clandinin, D. J., Steeves, P., y Caine, V. (Eds.). (2013). *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers*. Emerald Group Publishing.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.
- Comisión Europea, EACEA, Eurydice, y Cedefop. (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. *Eurydice and Cedefop Report*. <https://bit.ly/3QztSAC>
- Consejo de la Unión Europea. (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. <https://bit.ly/3esXSAJ>
- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000*.

- Cruz Flores, G. D. L., y Matus Ortega, D. I. (2021). Retorno y condiciones escolares: Experiencias de jóvenes del bachillerato general en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 691-715. <http://bit.ly/3KwY6EQ>
- De la Orden, A., Oliveros, L., Makofezi, J., y González, C. (2001). *Modelos de investigación de bajo rendimiento*. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-17. <https://bit.ly/3B5qTtR>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., y Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Eurostat (2022). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. <https://bit.ly/3Ec7uL8>
- Fernández-Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa. <https://bit.ly/3cxCABk>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://bit.ly/3CK23SA>
- García, E. (2020). *A journey of determination and hope: Returning to high school after dropping out*. [Tesis Doctoral]. Universidad del Pacífico.
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XX1*. 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.3184>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteaagudo, M. C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Psicología Conductual*, 16(3), 413-437. <https://bit.ly/3Etpsss>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Gunawardena, S., de Zoysa, P., Jayasinghe, S., Manathunge, A., Alles, H., Shenoy, V., Chamba, T., y de Silva, L. (2017). Selected correlates associated with test anxiety among 14-16 year olds in a Colombo district school. *Sri Lanka journal of child health*, 46(2). <https://doi.org/10.4038/sljch.v46i2.8266>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E. y López-Martín, E. (2023). Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 4(34) <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1-12. <https://bit.ly/3MkF17G>
- Hattie, J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. <https://bit.ly/3AVXPVH>

- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Huan, V. S. L., Quek, C. L., Yeo, L. S., Ang, R. P., y Chong, W. H. (2012). How teacher-student relationship influenced student attitude towards teachers and school. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 151-159. <https://bit.ly/41oruU3>
- López-Agudo, L. A., Prieto-Latorre, C., y Marcenaro-Gutierrez, D. (2021). The power of expectations on students' years of schooling. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 295-312. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.712>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., Otero-Mayer, A. y Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>
- Macedo, E., Carvalho, A., Doroftei, A., Santos, S., y Araújo, H. C. (2020). El arte como catalizador para el reenganche educativo de jóvenes en una escuela de segunda oportunidad en Portugal. En J. L. San Fabián (Coord.) *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 179 – 196). Grao.
- Martínez González, A., Ingés Saura, C. J., Piqueras Rodríguez, J. A., y Ramos Linares, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(20), 111-138. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1376>
- Montero-Sieburth, M., y Turcatti, D. (2022) Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families, *Intercultural Education*, 33(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Nisar, N., y Mahmood, K. (2017). Determinants of students' academic achievement at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 145-158.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Education at a Glance*. OCDE. <https://bit.ly/3BwVp1p>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE. <https://bit.ly/3xfaQIY>
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación* (50), 65-80. <https://doi.org/10.35362/rie500661>
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta- analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I., y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10047>
- Query, S. L., y Hausafus, C. O. (2020). *Promoting literacy in at-risk youth: Protective factors and academic achievements*. Garland Science. <https://doi.org/10.1201/9780203822494>
- Räis, M. L., Kallaste, E., Kaska, M., Järve, J., y Anspal, S. (2014). *Supporting Adults without Secondary Education in Returning to Formal Education*. <https://bit.ly/3rvsRPZ>
- Senavirathna, R. M. N. N., y Senavirathna, R. M. N. S. (2019). School dropout among young girls in the estate sector in matale District of Sri Lanka. *International Journal of Governance and Public Policy Analysis*, 1(1).

- Sipe, T. A., y Curlette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 25(7), 583-698. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(96\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(96)00021-3)
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Smedsrud, J., Nordahl-Hansen, A., Idsøe, E. M., Ulvund, S. E., Idsøe, T., y Lang-Ree, O. C. (2019). The associations between math achievement and perceived relationships in school among high intelligent versus average adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1041-1055. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476406>
- Steinberg, L., y Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43, 1531-1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Tan, C. Y. (2017). Examining cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(2), 139-159 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>
- Teneva, M. (2017). Dropping out of school. *Trakia Journal of Sciences*, 15(4), 302-307. <https://doi.org/10.15547/tjs.2017.04.005>
- Timarong, A., Temaungil, M., y Sukrad, W. (2002). *Adult Learning and Learners*. PREL Briefing Paper.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., y Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Wang, M. T., Y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Zengin, M. (2021). Investigation of High School students' dropout risk level. *International Journal of Education*, 9(S1), 59-68. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.4000>

Fecha de recepción: 9 de noviembre de 2022.

Fecha de revisión: 13 de diciembre de 2022.

Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2023

## Apéndices

### APÉNDICE I. Modelos teóricos e ítems del cuestionario

Dimensión personal		
Subdimensiones	Indicador/Ítem	
Afrontamiento del estudio (PER1)	P1	Tener dificultades para estudiar o realizar las tareas escolares (técnicas de estudio, organización, etc.)
	P2	Tener dificultades para concentrarme a la hora de estudiar
	P3	Ser poco constante en el estudio
	P4	Posponer el estudio o la realización de las tareas escolares
	P5	Aburrirme al estudiar o al realizar las tareas escolares
	P6	Sentirme desbordado o frustrado en algunas asignaturas
Uso del tiempo libre (PER2)	P7	Usar la tecnología en exceso (redes sociales, televisión, internet, juegos en línea, etc.)
	P8	Consumir sustancias adictivas (alcohol, marihuana, tabaco, etc.)
	P9	Pasar demasiado tiempo en la calle o de fiesta
Relación con el centro educativo (PER3)	P10	Dedicar demasiado tiempo a actividades extraescolares o hobbies que me quitaban tiempo para el estudio (deporte, música, etc.)
	P11	Tener falta de interés hacia las asignaturas o el instituto/colegio
	P12	Tener falta de consciencia de la importancia de finalizar los estudios
	P13	No adaptarme a la disciplina y las normas del instituto o colegio
Deseo de emancipación (PER4)	P14	Faltar a clase de forma justificada (enfermedad, etc.)
	P15	Faltar a clase de forma injustificada (hacer pellas)
	P16	Sentir que podía encontrar fácilmente un empleo
Trayectoria académica previa (PER5)	P17	Desear tener mi propio dinero
	P18	Desear irme de casa
	P19	Proceder de otro sistema educativo (otro país)
	P20	Cambiarme de instituto o colegio dentro del mismo país
	P21	Recibir educación compensatoria (diversificación, PMAR, etc.)
	P22	Suspender asignaturas en Educación Primaria
	P23	Suspender asignaturas en Educación Secundaria
	P24	Repetir curso

Dimensión personal		
Atributos personales (PER6)	P25	Faltarme confianza en mi capacidad para aprobar
	P26	Agobiarme fácilmente a la hora de estudiar o preparar los exámenes
	P27	Sentir pereza a la hora de estudiar
	P28	Controlar mal mis emociones (enfado, tristeza, ira, etc.)
	P29	Tener poca capacidad para estudiar
	P30	Tener altas capacidades/alta creatividad
Salud (PER7)	P31	Mantener una vida sedentaria/poco activa físicamente
	P32	Dormir poco o mal
	P33	Tener lateralidad cruzada (ser diestro de mano y zurdo de pie o al revés)
	P34	Haber nacido prematuramente
	P35	Tener una dificultad de aprendizaje diagnosticada (dislexia, TDAH, etc.)
	P36	Padecer problemas de salud física que me dificultaban seguir los estudios
	P37	Padecer problemas de salud mental que me dificultaban seguir los estudios (estrés, ansiedad, etc.)

Dimensión familiar		
Subdimensiones	Indicador/Ítem	
Estructura familiar (FAM1)	F1	Crecer sin la presencia de mi padre
	F2	Crecer sin la presencia de mi madre
	F3	Sufrir cambios en la estructura de mi familia (divorcios, pérdida de personas cercanas, etc.)
Implicación de los padres (FAM2)	F4	Recibir poca ayuda o asesoramiento de mis padres en los estudios
	F5	Recibir poca supervisión por parte de mis padres
	F6	Tener padres que daban poca importancia a los estudios
	F7	Tener padres que esperaban poco de mí en los estudios
	F8	Tener padres que me presionaban mucho con los estudios
	F9	Tener padres que no se comunicaban con mis profesores o que no participaban en las actividades del instituto o del colegio

Dimensión familiar		
Estatus sociocultural y económico del hogar (FAM3)	F10	Tener padres con bajo nivel de estudios
	F11	Tener una familia con un nivel de ingresos bajo
	F12	Tener dificultades económicas para comprar material escolar (libros, ordenadores, etc.)
	F13	Tener que trabajar para ayudar económicamente a mi familia
	F14	Tener padres que querían que empezara a trabajar cuanto antes
	F15	Tener condiciones inadecuadas para estudiar en casa (no tener mesa de estudio, no tener silencio, compartir espacio de estudio con otras personas, etc.)
	F16	Tener una lengua materna diferente de la lengua en la que estudiaba en el instituto o colegio
Responsabilidades (FAM4)	F17	Tener costumbres familiares, culturales o religiosas diferentes a las de mis compañeros
	F18	Tener que asumir otras responsabilidades por los roles asociados a ser varón/mujer
Ubicación de la vivienda familiar (FAM5)	F19	Tener responsabilidades no adecuadas para mi edad (estar a cargo de familiares menores o con problemas de salud, encargarme de un exceso de tareas del hogar, etc.)
	F20	Cambiar frecuentemente de residencia
	F21	Vivir lejos del instituto o colegio

Dimensión escolar		
Subdimensiones	Indicador/Ítem	
Profesorado (ESC1)	E1	Tener profesores que no se preocupaban por entenderme o con los que no podía hablar cuando tenía un problema
	E2	Tener una mala relación con alguno de mis profesores
	E3	Tener profesores que esperaban poco de mí o que no confiaban en mí
	E4	Tener profesores que me desmotivaban
	E5	Tener profesores a los que no entendía cuando explicaban
	E6	Tener profesores a los que me costaba preguntar mis dudas
	E7	Tener profesores que no se comunicaban con mis padres
	E8	Tener profesores poco formados
Organización del aula y la escuela (ESC2)	E9	Ir a un instituto o colegio en el que se agrupaba a los estudiantes en función de sus capacidades
	E10	Estar en una clase donde los estudiantes con peores notas se sentaban en las últimas filas
	E11	Ser muchos estudiantes en clase

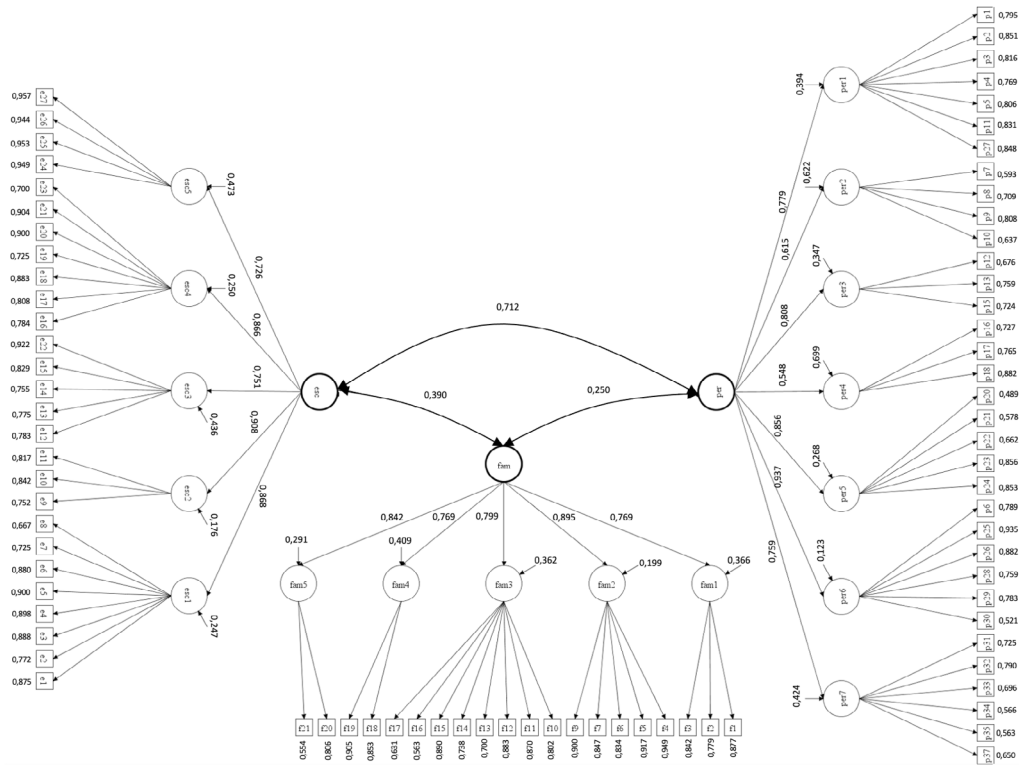


Dimensión escolar		
Relaciones entre iguales (ESC3)	E12	Llevarme mal con mis compañeros de clase
	E13	Sufrir acoso escolar por parte de mis compañeros
	E14	Juntarme con malas compañías
	E15	Ir a un instituto o colegio con mal clima (peleas, insultos, etc.)
Aspectos metodológicos y didácticos (ESC4)	E16	Ir a un instituto o colegio donde se enseñaba de manera muy tradicional (memorización, trabajo individual, etc.)
	E17	Ir a un instituto o colegio donde había que estudiar demasiado
	E18	Ir a un instituto o colegio donde la enseñanza no se adaptaba al ritmo de aprendizaje de los estudiantes
	E19	Hacer pocas actividades fuera del aula (salidas, excursiones, etc.)
	E20	Tener que estudiar contenidos que no me resultaban útiles para mi día a día
	E21	Tener que estudiar contenidos que no me servirían para mi futuro laboral
	E22	Estar en una clase en la que eran frecuentes los problemas de comportamiento
Orientación académico-profesional (ESC5)	E23	Ser castigado frecuentemente (partes, expulsiones del aula o de la escuela, etc.)
	E24	No recibir orientación adecuada sobre las opciones formativas que tenía para seguir estudiando
	E25	No recibir orientación adecuada sobre las opciones laborales que tenía
	E26	No recibir orientación adecuada para poder conocerme y madurar
	E27	No recibir orientación adecuada para poder afrontar el estudio

Retorno		
Dimensiones		Indicador/Ítem
Desarrollo educativo y/o laboral (RET1)	R1	Querer acceder a un mejor empleo
	R2	Estar desempleado
	R3	Necesitar un título para trabajar
	R4	Querer trabajar en algo que me gusta
	R5	Querer aprender algo que me gusta
	R6	Necesitar un título para continuar estudiando algo que me gusta

Retorno		
Desarrollo personal (RET2)	R7	Sentirme mal por haber dejado de estudiar
	R8	Querer superarme a mí mismo/a
Motivación de otras personas (RET3)	R9	Tener algún familiar o conocido que haya retomado los estudios
	R10	Recibir apoyo y motivación familiar
	R11	Recibir apoyo y motivación de amigos o conocidos
	R12	Querer demostrar a otras personas que soy capaz de estudiar
Deseo de socialización (RET4)	R13	Querer hacer nuevas amistades
	R14	Querer mejorar mis relaciones personales con gente que conozco

**APÉNDICE II. Modelo de los condicionantes del abandono**



**APÉNDICE III. Modelo de las motivaciones del retorno al sistema educativo**

