

## **Abandonos educativos en las transiciones post obligatorias: El peso de los resultados educativos desde la interseccionalidad**

### **Educational dropouts in post-compulsory transitions: The weight of educational outcomes from intersectionality**

Maribel García Gràcia<sup>\*1</sup>, Rafael Merino Pareja\*, y Laia Sánchez Guerrero\*

<sup>\*</sup>Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona (España)

#### **Resumen**

*El abandono de la educación y la formación muestra las desiguales oportunidades educativas de la población joven, según origen social, género y origen inmigrante. Sin embargo, estos factores operan de manera diferente en la decisión de continuar o abandonar según el rendimiento académico previo y el punto de inflexión del sistema educativo. A partir de los datos de registro de la totalidad del alumnado escolarizado en Cataluña en los niveles no universitarios, se ha procedido a analizar las trayectorias de continuidad o abandono de la cohorte de alumnado nacido en el año 2001, escolarizados en la oferta pública. Un universo de 37.128 estudiantes. Los resultados muestran la relevancia los resultados educativos anteriores como predictor del abandono, particularmente del abandono tras la ESO y en el bachillerato. El análisis interseccional muestra que al final de la enseñanza secundaria obligatoria las notas bajas aumentan las probabilidades de abandono de la población inmigrante respecto de la nativa, pero las probabilidades se igualan cuando la nota media es de 6 o superior. En cambio, en la formación profesional de grado medio las notas medias y altas tienen un mayor efecto sobre la continuidad de la juventud autóctona que sobre la juventud migrante, para los que el abandono parece depender menos del rendimiento anterior. Para el bachillerato, los resultados muestran un efecto compensador de las notas para la población de origen inmigrante, sin que se observen diferencias por género.*

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** Maribel García Gràcia, [Maribel.Garcia@uab.cat](mailto:Maribel.Garcia@uab.cat), Edifici G6, Despacho 150. Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

*Palabras clave:* abandono educativo; género; alumnado inmigrante; transiciones educativas.

### **Abstract**

*The dropout rate in education and training highlights the unequal educational opportunities available to young people, depending on their social background, gender, and immigrant status. Nonetheless, these factors operate differently in the decision to continue or drop out based on previous academic performance and the transition point in education. Using register data of all students enrolled in Catalonia at non-university levels, we have analysed the continuation or dropout trajectories of the cohort of students (a total of 37,128) born in 2001 who were enrolled in public schools. The results show the relevance of previous educational performance as a predictor of dropout, particularly after ESO and in the academic track. Intersectional analysis suggests that, at the end of compulsory secondary education, low grades increase the probability of dropout for the immigrant population compared to local students, but the probabilities are similar when the average grade is 6 or higher. In contrast, in the vocational track, average and high grades have a greater effect on the continuity of locals than on immigrants, for whom dropout relies less on previous performance. For the academic track, the results show a compensatory effect of grades for the population with an immigrant background, with no differences by gender.*

*Keywords:* school dropout; gender; immigrant students; education transitions.

### **Introducción**

El abandono educativo temprano sigue siendo en España un problema educativo, social y económico de primer orden, a pesar de su tendencia a la reducción en los últimos años, pues comporta elevados costes personales, económicos y sociales. Su persistencia dificulta alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de reducción de la desigualdad social y de erradicación de la pobreza pues se asocia a la exclusión formativa y laboral y al riesgo de pobreza y de vulnerabilidad social (Gubbels et al., 2019). Las personas que se incorporan al mercado de trabajo sin una cualificación de nivel secundario superior tienden a experimentar mayores dificultades en la transición al primer empleo y mayor riesgo de precariedad y paro (Rumberger, 2020; Rumberger y Lamb, 2003).

La mayor parte de los estudios realizados, ponen de manifiesto la complejidad del fenómeno, por su carácter multifactorial: factores escolares, familiares, personales sobre los que inciden las desigualdades sociales (Bradley y Renzulli, 2011; Cerdà-Navarro et al., 2020; De Witte et al., 2013; García et al., 2013, 2018; Mas et al., 2016; Merino et al., 2020; Rumberger y Lim 2008; Salvà-Mut et al., 2020; Tarabini, 2017; Tarabini et al., 2019; Valdés, 2019). La abundante literatura a nivel nacional e internacional contrasta con un menor número de estudios sobre el abandono educativo de las mujeres jóvenes (García y Panadero, 2023; Martínez 2007, 2011; Sánchez-Gelabert et al., 2024; Vázquez et al 2022), quizás por la mayor presencia de éstos en el abandono, tendencia común en los países de la UE, excepto en Rumania y la República Checa. Ello ilustra

lo que se ha convenido a denominar la brecha inversa de género (Martínez, 2021). La mayor tendencia de las chicas hacia itinerarios académicos superiores y universitarios se ha mantenido en el tiempo (Martínez y Merino, 2011). Esta tendencia tiene una lectura positiva, sobre las mujeres jóvenes, y una negativa, sobre las que abandonan prematuramente la educación. Otro de los efectos de la expansión educativa, ha sido la desigualdad de resultados escolares, según origen social, lo que ha constituido el objeto de estudio por excelencia de la sociología de la educación, desde los años 60 y 70. La investigación ha puesto también de manifiesto las mayores probabilidades de la población de origen inmigrante de alcanzar peores resultados escolares y tener mayores probabilidades de abandonar la educación y la formación (Carrasco et al., 2018). Conviene pues profundizar en el análisis del abandono educativo desde una perspectiva interseccional por dos razones fundamentales: Porque la brecha invertida de género puede contribuir a invisibilizar el abandono educativo de las mujeres jóvenes, aun cuando estas tienden a presentar menores tasas de actividad y empleo y peores condiciones en el mercado de trabajo (Soler et al., 2021). Porque el análisis interseccional (género y origen migratorio) permite identificar los mecanismos que contribuyen al abandono, sin caer en discursos esencialistas que refuerzan las tesis de la privación cultural, más allá de los condicionantes sociales de la desigualdad.

El objetivo de este artículo es desplazar el foco de las transiciones post obligatorias al análisis de los abandonos en las etapas post obligatorias: al final de la enseñanza secundaria obligatoria, en los ciclos formativos de grado medio (en adelante CFGM) y en el bachillerato. Se analizan estos abandonos desde una perspectiva interseccional a fin de identificar si existen patrones comunes o diferencias en la interacción entre resultados educativos, género, origen migrante del alumnado u otras características socioeducativas como tener necesidades específicas de apoyo educativo por razón social.

El análisis de la desigualdad de oportunidades educativas se ha desarrollado desde dos marcos analíticos diferenciados. El primero parte, principalmente, de los supuestos de las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1964, 1970). Este paradigma presenta algunas limitaciones a la hora de explicar el mayor éxito educativo de las mujeres jóvenes, más allá de la contribución de la institución escolar en la reproducción de los roles de género y de la segregación horizontal en la elección de estudios (Martínez, 2021). Las investigaciones muestran que el abandono educativo es un fenómeno asociado al rendimiento académico y al origen social del alumnado (Bernardi y Cebolla, 2014; Jackson, 2013). Así, el bajo rendimiento es un fuerte predictor del abandono educativo (Rumberger, 2008). Cuanto menor es el rendimiento educativo mayores probabilidades de abandonar los estudios, aunque no sea el único factor explicativo. Las chicas tienen una probabilidad significativamente menor que los chicos abandonar la educación secundaria, por su mayor éxito educativo que las empuja hacia la prosecución de estudios, actuando como factor protector.

La segunda aproximación se desarrolla desde la sociología analítica y el modelo “decisional” (Boudon, 1974; Breen y Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987). Desde este marco conceptual las elecciones educativas son el resultado de una combinación de efectos primarios y secundarios. Los efectos primarios (EP), en sintonía con las teorías de la reproducción, explican la influencia del origen social sobre el logro académico de los y las estudiantes, por el desigual capital económico, cultural y social de las

familias, y se da principalmente a lo largo de la escolaridad obligatoria. Los efectos secundarios (ES) hacen referencia a la incidencia del origen social sobre las elecciones educativas y, por tanto, en las transiciones secundarias superiores, una vez producidos los efectos primarios. Como demuestran Bernardi y Cebolla (2014) ambos efectos (primarios y secundarios) no operan de manera aditiva sino en interacción, dando lugar a estrategias de compensación entre el alumnado de familias acomodadas cuando los resultados educativos son bajos.

La investigación sobre la estratificación social ha documentado ampliamente que los y las jóvenes de clase alta tienen más probabilidades de seguir itinerarios académicos en la enseñanza secundaria y de matricularse en la educación terciaria que los y las jóvenes de clase trabajadora, incluso teniendo en cuenta las diferencias en el rendimiento académico (Jackson, 2013). Así, el modelo decisional (Breen y Goldthorpe, 1997) supone que los individuos y las familias evalúan de forma diferente las elecciones educativas de acuerdo con los costes, beneficios y la percepción de probabilidades de éxito, asociados a cada alternativa educativa según su posición social. Ello es así por el mecanismo de aversión al riesgo relativo (RRA) que interviene en la evaluación de los beneficios asociados a cada opción educativa. Las desigualdades educativas pueden generarse por la interacción entre la aversión a la pérdida (de posición social) y otros mecanismos de toma de decisiones, a igualdad de resultados (Breen et al., 2010), como la sobrevaloración o la sobreestimación de los riesgos de fracaso escolar (Barone et al., 2018, Hadjar y Scharf, 2019), o la desigual autopercepción de las capacidades según la clase social de origen (Torrents, 2016). Este mecanismo actúa de forma diferenciada según la posición social de los y las jóvenes de manera que las clases sociales más privilegiadas tienden a sobreestimar sus capacidades y los beneficios futuros con mayor independencia de los resultados académicos. El efecto techo las empuja a tomar decisiones más arriesgadas para evitar la movilidad social descendente, respecto a los jóvenes provenientes de entornos más desfavorecidos aun cuando presenten resultados académicos similares. Para estos últimos las decisiones menos arriesgadas son una clara evidencia del efecto suelo.

La mayor predisposición de los varones a abandonar la educación, respecto de las mujeres de un mismo origen social, se explicaría en buena medida como consecuencia del mayor rendimiento educativo de ellas. Las desiguales oportunidades de las jóvenes ante el mercado de trabajo y la mayor presión de ellas hacia el cuidado y la asunción de roles de género tradicionales las empuja también hacia la prosecución de estudios, una estrategia de compensación ante las desigualdades que tienen lugar fuera del sistema educativo. (Martínez 2007). Una estrategia similar tiene lugar entre el alumnado de origen migrante. A pesar de que sus dificultades para obtener la acreditación de la ESO sean mayores, la superación con éxito de esta etapa parece incidir en mayor medida sobre sus trayectorias de continuidad educativa (Carrasco et al., 2018), así como un optimismo parental que parece impulsar sus expectativas (Cebolla y Martínez, 2015). También estudios como el de Dollmann (2017), muestran un comportamiento de transición ventajoso para los y las inmigrantes después de la educación secundaria obligatoria cuando se controla el rendimiento académico. Otros estudios más recientes concluyen que las chicas de origen inmigrante son más propensas a interrumpir su educación después de la enseñanza obligatoria (Sánchez-Gelabert et al., 2024).

## **Hipótesis**

El análisis que se presenta tiene por objetivo dirimir si existen diferencias en las probabilidades de abandonar los estudios según los resultados obtenidos desde una perspectiva interseccional. Las hipótesis de la investigación son las siguientes:

Modelo 1. La condición socioeconómica del alumnado (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por razones sociales, en adelante alumnado NESE), el origen migratorio y el sexo como predictores de la probabilidad de abandono tras la ESO, en los CFGM y en el Bachillerato.

- H1. Los varones, el alumnado de origen inmigrante y el alumnado NESE tendrá mayores probabilidades de abandonar la formación que las mujeres, el alumnado nativo y el alumnado no NESE, al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria.
- H2. La probabilidad de abandono de la población de origen inmigrante será similar a la de la población autóctona, tanto en los CFGM como en el bachillerato, por la menor incidencia de las notas, pues ya se ha producido la (sobre) selección y la orientación.

Modelo 2. El rendimiento escolar y el abandono educativo: El rendimiento escolar no tiene la misma incidencia en los individuos de distinta condición social.

- H3. Las alumnas de origen inmigrante, con notas altas, tienen más probabilidad de continuar tras finalizar la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) respecto de los alumnos de origen inmigrante y unas probabilidades similares respecto a las alumnas autóctonas. Cuando las notas son bajas las alumnas de origen inmigrante tendrán más probabilidades de abandonar que los varones de origen inmigrante y las alumnas autóctonas.
- H4. El alumnado con notas bajas de origen inmigrante tiene más probabilidad de abandono en los itinerarios de CFGM y en el bachillerato que el alumnado con notas bajas de origen autóctono (efecto compensación del alumnado de origen autóctono).
- H5. Las probabilidades de continuidad en los CFGM y en el bachillerato de la población de origen inmigrante depende más de las notas (altas) que en el alumnado autóctono (efecto notas).

## **Método**

### **Participantes**

Los datos utilizados para contrastar las hipótesis proceden del registro de alumnado del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Se trata de un registro oficial de la totalidad del alumnado matriculado en Cataluña (universo) en las enseñanzas no universitarias, que permite trazar la escolarización, mientras permanecen en el sistema de educación formal. El acceso a estos datos ha permitido el análisis longitudinal de los itinerarios de formación al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Se ha tomado como referencia la cohorte de alumnado nacido en el año 2001 y escolarizado en la oferta pública. Un universo de 37.128 estudiantes que conforman la muestra objeto de estudio. La construcción de los itinerarios formativos

en la transición postobligatoria de esta cohorte se ha hecho a partir del registro de este mismo alumnado en los siguientes cursos: 2016-17 (Tiempo 0), 2017-18 (t1), 2018-19 (t2) y 2019-20 (t3).

A pesar de ser una base de datos muy robusta los datos presentan algunas limitaciones: No registra el origen social del alumnado, los niveles formativos de los y las progenitoras o tutoras, ni las notas obtenidas por el alumnado escolarizado en centros privados, para la cohorte estudiada. Tan solo se dispone de la nota media obtenida en la ESO para las escuelas de titularidad pública, pero el 75% del alumnado inmigrante y el 70 % del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NESE) por motivos sociales se encuentran en centros de titularidad pública.

## Instrumentos

En el plano metodológico el abandono escolar es abordado desde una perspectiva longitudinal, puesto que el indicador del abandono educativo habitualmente empleado en las estadísticas oficiales adolece de limitaciones metodológicas importantes. La comprensión del abandono requiere situar el fenómeno desde un análisis de cohorte y dentro de un itinerario longitudinal más amplio (trayectoria), para discernir si se trata de una situación definitiva o temporal. Se impone la necesidad de una conceptualización más precisa (Boylan y Renzulli, 2017; Morentin y Ballesteros, 2020; Suberviola-Ovejas, 2024) a fin de comprender la naturaleza compleja, transicional, procesual y temporal del fenómeno (Van Caudenberg et al., 2017). También conviene evitar una falsa representación de homogeneidad pues no es lo mismo el abandono al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria, que el abandono en la formación profesional o en el bachillerato, tanto por las posibles causas como por sus consecuencias. La perspectiva uniforme de abandono limita el foco de las políticas de prevención, de orientación y acompañamiento (García y Sánchez-Gelabert, 2020) diferenciadas según se trate de abandono tras finalizar la enseñanza secundaria obligatoria, en el bachillerato o en la formación profesional.

Desde esta perspectiva longitudinal las variables dependientes se han construido a partir del análisis de la trazabilidad de las trayectorias seguidas por el alumnado al finalizar la escuela obligatoria (ESO). Se han construido tres variables dependientes dicotómicas que son:

- **Abandono después de la enseñanza secundaria obligatoria.** Se trata de una variable categórica dicotómica que recoge la cohorte nacida en 2001, que finaliza la enseñanza secundaria obligatoria en el curso 2016-17 o en cursos posteriores (2017-18, 2018-2019 y 2019-2020), repetidores y no repetidores de la enseñanza secundaria, que no matricula ningún curso de enseñanza post obligatoria, ni en la formación profesional de grado medio ni en el bachillerato (abandono al finalizar la ESO), respecto de la población que prosigue los estudios a lo largo de los cursos posteriores.
- **Abandono en los ciclos formativos de grado medio.** Esta variable recoge a la fracción de la cohorte nacida en 2001, que finaliza la enseñanza secundaria obligatoria en el curso 2016-17 o en cursos posteriores y que matricula en la formación profesional de grado medio y abandona sin finalizar estos estudios, respecto de los que los finalizan.

- **Abandono en el bachillerato.** Esta variable recoge a la fracción de la cohorte nacida en 2001, que finaliza la enseñanza secundaria obligatoria en el curso 2016-17 o en cursos posteriores y que matricula estudios de bachillerato y abandona sin finalizar estos estudios, respecto de los que finalizan. Se excluyen los y las jóvenes que abandonan el bachillerato para pasar a realizar un ciclo formativo de grado medio.

Las variables independientes consideradas son:

- Sexo:
  - o Varones
  - o Mujeres
- País de origen del alumno:
  - o Autóctono (Nacidos en Catalunya/ España)
  - o Inmigrante (nacidos en otros países) (*generación 1 o 1,75*)
- Alumnado de necesidades educativas específicas, por razón social:
  - o Si
  - o No
- Nota media en la ESO (continua)
- Nota media en la ESO (categórica):
  - o Suspenso
  - o Aprobado
  - o Bien
  - o Notable
  - o Excelente
- Estar escolarizado en un centro de alta complejidad:
  - o Si
  - o No

## **Procedimiento**

Se ha solicitado al Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya el Registro Administrativo del Alumnado de Catalunya, siendo el Instituto de Estadística de Catalunya el organismo responsable del tratamiento y anonimización de los datos. También se ha procedido a firmar un acuerdo de confidencialidad y a respetar las medidas de custodia y seguridad de los microdatos.

## **Análisis de datos**

La muestra analítica está compuesta de estudiantes para los cuales teníamos información disponible en todas las variables del modelo, lo cual implica 37.128 estudiantes de ESO, 7.334 estudiantes de CFGM y 19.996 estudiantes de bachillerato. Debido a que solo tenemos información sobre las notas de los y las alumnas escolarizadas en instituciones públicas, el alumnado de escuelas privadas queda fuera del análisis. Así mismo, incluimos variables explicativas como sexo, origen migratorio y notas, a la vez que controlamos por la complejidad del centro.

Dado que las variables dependientes son dicotómicas, hemos aplicado modelos de regresión logística y dicotomizado, también, todas las variables independientes, menos la nota media obtenida en el curso 2016-2017. Para facilitar la interpretación de datos, se ha procedido a calcular los efectos marginales promedio (*average marginal effects*), los cuales nos proporcionan información sobre el cambio promedio que la variable independiente produce en la probabilidad de que se produzca el abandono de los estudios bajo investigación (Tablas 2-4). Finalmente, se han z-estandarizado las notas para los modelos de regresión presentados en las tablas 2-4 con el objetivo, de nuevo, de facilitar la interpretación.

Hemos calculado las probabilidades de diferentes perfiles de estudiantes (por sexo y origen migratorio) con el objetivo de descubrir si, alumnos con las mismas notas medias pero diferentes características demográficas toman distintas decisiones respecto a seguir o abandonar sus estudios (Tabla 5). Para poder calcular estas probabilidades, hemos categorizado la variable de “notas” en cinco categorías (suspendido, aprobado, bien, notable y excelente). Finalmente, con el objetivo de esclarecer si existe un efecto no aditivo de las notas según las características demográficas del alumnado, hemos interaccionado las mismas con el origen migratorio (modelos disponibles en la tabla A1) y hemos elaborado los gráficos que presentan los resultados de la interacción según el sexo del individuo (figuras 1-3).

## Resultados

En la tabla 1 se describen las variables contempladas en los modelos de regresión, teniendo en cuenta únicamente el alumnado escolarizado en centros públicos.

Tabla 1

*Descriptivos de las variables en los modelos de regresión*

		Abandono de...		
Variab		ESO	CFGM	Bachillerato
Abandono		9,99	22,08	17,19
	N	3704	1.620	3.438
Género	Hombre	12,05	22,27	19,88
	N	2.211	991	1.719
	Mujer	7,98	21,79	15,15
	N	1.498	629	1.719
Estatus migra- torio	Nativo	8,83	22,18	16,15
	N	2.778	1.297	2.809
	Inmigrante	16,43	21,69	24,16
	N	931	323	629



		Abandono de...		
Variab		ESO	CFGM	Bachillerato
NESE	No-NESE	8,72	21,64	16,98
	N	3.082	1.454	3.334
	NESE	35,42	26,86	28,57
	N	627	166	104
Complejidad centro	No complejo	8,75	21,87	15,94
	N	2.747	1.295	2.785
	Complejo	16,82	22,98	25,91
	N	962	325	653
Nota media	Suspendido	60,3	22,76	45,07
	N	2.143	272	64
	Aprobado	12,28	23,41	50,1
	N	1.184	971	1.455
	Bien	2,74	19,09	24,8
	N	294	338	1.459
	Notable	0.71	17,65	4,69
	N	81	39	440
	Excelente	0.04	0	1,18
	N	7	0	20
N total		37.128	7.334	19.996

*Nota.* Todas las relaciones son estadísticamente significativas (\*\* $p < 0.01$ ) menos en el caso de los CFGM en que solo las variables “NESE” y “notas” son significativas.

Se describe con para cada uno de los niveles el porcentaje de abandono educativo con relación al alumnado que ha proseguido los estudios. Así, el abandono al finalizar la ESO se sitúa en el 10%. El abandono de los y las jóvenes que matriculan un ciclo formativo de grado medio se sitúa en el 22% mientras que en el bachillerato es del 17%. Los datos muestran diferencias significativas para todas las variables contempladas, e ilustran sobre mayor probabilidad de abandono en los varones, el alumnado de origen inmigrante, el alumnado NESE y el escolarizado en centros de alta complejidad y el que tiene notas más bajas. Las diferencias son particularmente relevantes entre el alumnado que abandona al finalizar la ESO para el alumnado con necesidades de apoyo específico por razón socioeconómica, el escolarizado en centros de alta complejidad y de origen inmigrante.

En los CFGM únicamente las notas obtenidas en la ESO y las necesidades de apoyo específico por razones socio económicas resultan significativas para explicar las desiguales probabilidades del abandono.

Tabla 2

*Abandono después de la ESO*

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Hombre (Ref. Mujer)	0.041*** (0.003)	0.041*** (0.003)	0.039*** (0.003)	0.039*** (0.003)	-0.002 (0.003)
Inmigrante (Ref. Nativo)		0.076*** (0.005)	0.058*** (0.005)	0.047*** (0.005)	0.019*** (0.003)
NESE social (Ref. No NESE)			0.241*** (0.011)	0.225*** (0.011)	0.060*** (0.006)
Centro Com- plejo (Ref. No complejo)				0.052*** (0.005)	0.017*** (0.003)
Nota media (std)					-0.098*** (0.001)
Constante	-2.445*** (0.037)	-2.588*** (0.029)	-2.700*** (0.030)	-2.780*** (0.031)	-3.286*** (0.041)
N	37.128	37.128	37.128	37.128	37.128
R2	0.0071	0.0187	0.0511	0.0572	0.3639

*Nota.* Errores estándar entre paréntesis; \*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

La tabla 2 muestra la desigual probabilidad de abandonar al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria según las variables contempladas en el modelo de regresión. La condición socioeconómica es el factor que más incrementa las probabilidades de abandono en esta transición (un 24%) seguido de ser alumnado de origen inmigrante (7,6%) estar escolarizado en un centro de alta complejidad (5%) o el género (4% más de probabilidades en el caso de los varones). La nota media obtenida en la ESO reduce un 10% las probabilidades de abandono y la capacidad explicativa del resto de variables. Así, un aumento de 1 punto de desviación estándar en las notas está asociado a una reducción de la probabilidad de abandonar la ESO del 9,8%. Considerando el efecto de la nota media obtenida, la probabilidad de abandono tras la ESO, según condición socioeconómica, se reduce del 24% al 6%, la probabilidad de la población de origen inmigrante del 7,6 al 2%, y la complejidad del centro del 5% al 1,7%. No obstante, la incidencia de estas variables en el abandono no desaparece mientras que las diferencias de género inicialmente detectadas dejan de ser significativas, lo cual significa que la mayor presencia de los varones en el abandono se explica, fundamentalmente, por las diferencias de rendimiento educativo.

Tabla 3

*Abandono después del CFGM*

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Hombre (Ref. Mujer)	0.005 (0.010)	0.005 (0.010)	0.006 (0.010)	0.006 (0.010)	0.002 (0.010)
Inmigrante (Ref. Nativo)		-0.005 (0.012)	-0.008 (0.012)	-0.009 (0.012)	-0.010 (0.012)
NESE social (Ref. No-)			0.054*** (0.019)	0.053*** (0.019)	0.051*** (0.019)
Centro Complejo (Ref. No complejo)				0.010 (0.013)	0.010 (0.013)
Nota media (std)					-0.026*** (0.007)
Constante	-1.288*** (0.045)	-1.272*** (0.047)	-1.298*** (0.048)	-1.308*** (0.050)	-1.390*** (0.055)
N	7.334	7.334	7.334	7.334	7.334
R2	0.000	0.001	0.0012	0.0013	0.0029

*Nota.* Errores estándar entre paréntesis; \*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

En lo que respecta al abandono de los CFGM (Tabla 3) únicamente la condición socio económica (NESE) y la nota media parecen tener significatividad estadística, aumentando ligeramente la probabilidad de abandono (Un 5,4 y un 2,6%, respectivamente). A diferencia del abandono que se produce al finalizar la ESO introducir en el modelo la nota media de la ESO no modifica sustancialmente el riesgo de abandonar para el alumnado con necesidades educativas por condición socioeconómica, que se reduce tres décimas (del 5,4 al 5,1%).

Tabla 4

*Abandono de bachillerato*

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Hombre (Ref. Mujer)	0.047*** (0.005)	0.049*** (0.005)	0.049*** (0.005)	0.049*** (0.005)	-0.011** (0.005)
Inmigrante (Ref. Nativo)		0.082*** (0.009)	0.078*** (0.009)	0.061*** (0.009)	-0.010 (0.006)

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
NESE social (Ref. No-NE- SE)			0.089*** (0.023)	0.066*** (0.021)	-0.024* (0.013)
Centro Complejo (Ref. No complejo)				0.081*** (0.009)	0.047*** (0.007)
Nota media (std)					-0.237*** (0.004)
Constante	-1.723*** (0.026)	-1.807*** (0.028)	-1.816*** (0.028)	-1.875*** (0.029)	-1.185*** (0.032)
N	19.996	19.996	19.996	19.996	19.996
R2	0.0042	0.0096	0.0107	0.0158	0.2224

*Nota.* Errores estándar entre paréntesis; \*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

En lo que respecta al abandono en el bachillerato (Tabla 4) observamos que hasta el modelo 4 los chicos, el alumnado de origen inmigrante y el alumnado con necesidades de apoyo por razón socioeconómica tienen mayor probabilidad de abandonar que las chicas, los nativos y el alumnado no-NESE, pero, una vez añadimos las notas la relación se revierte, dejando de ser significativa, excepto para los varones, que tienen un 1% menos de probabilidades de abandonar que las mujeres a igualdad de nota. Las notas parecen ser el factor más importante de entre los que hemos introducido pues explican el 23,7% del abandono.

Tabla 5

*Probabilidades de abandonar el CFGM o bachillerato por notas, género y origen migratorio*

Abandono de CFGM				
Variables	Hombre		Mujer	
	Nativo	Inmigrante	Nativa	Inmigrante
Suspense	22,9	21,7	22,9	21,7
N	154	32	67	19
Aprobado	23,6	22,4	23,6	22,4
N	511	125	265	70
Bien	19,2	18,2	19,2	18,2
N	127	30	139	42
Notable	18,8	16,8	17,8	16,8
N	10	2	24	3
Excelente	NA	NA	NA	NA

Abandono de bachillerato				
Variables	Hombre		Mujer	
	Nativo	Inmigrante	Nativa	Inmigrante
Suspenseo	43,7	43,1	45,6	45,02
	N 20	9	22	13
Aprobado	48,9	48,3	50,9	50,3
	N 481	147	147	143
Bien	23,9	23,5	25,3	24,9
	N 595	103	621	140
Notable	4,48	4,38	4,83	4,72
	N 137	25	230	48
Excelente	1,12	1,09	1,21	1,18
	N 3	0	16	1

*Nota.* Las probabilidades se expresan en porcentajes.

La Tabla 5 muestra las probabilidades de abandonar un ciclo formativo de grado medio o el bachillerato según la intersección entre sexo, alumnado nativo o inmigrante y la nota media obtenida en la ESO. Los resultados muestran que en la formación profesional no existe prácticamente ninguna diferencia en la probabilidad de abandono entre un varón autóctono y uno inmigrante con la misma nota. Tampoco entre una mujer autóctona o inmigrante, con la misma nota. Ni entre un varón y una mujer dentro del mismo origen migratorio e igual rendimiento medio en la ESO.

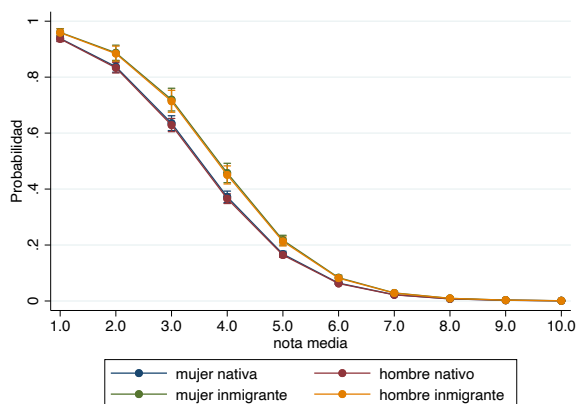
En el caso del bachillerato tampoco se observan diferencias entre un varón autóctono y uno inmigrante por notas y tampoco entre una mujer autóctona o inmigrante. Si se observa una ligera diferencia del 1% en la probabilidad de abandono de una mujer inmigrante respecto a un varón inmigrante, con independencia de las notas.

Se observa también una mayor probabilidad de abandono del bachillerato en función de las notas obtenidas en la ESO que en el CFGM. Así, las notas obtenidas en la ESO parecen comprometer más la continuidad en el bachillerato que en la formación profesional de grado medio.

Por último, cabe señalar que tanto entre los y las jóvenes que cursan un ciclo formativo como entre los que cursan bachillerato existe un pequeño porcentaje de jóvenes cuya nota en la ESO era inferior al 5. Ello ilustra sobre la heterogeneidad de perfiles de acceso. En los CFGM el porcentaje de jóvenes con nota inferior a 5 es del 16% y puede explicarse tanto por la flexibilización de las vías de acceso: desde las pruebas y cursos de acceso, los graduados en Escuelas de Adultos o los y las que acceden desde un programa de formación profesional básica (FPI en Cataluña). En el caso del bachillerato el porcentaje es del 0,7% y pudiera deberse también a algún graduado de ESO condicionado con orientación a ciclos de FP de grado medio que no siempre es seguido por alumnado y familias o la obtención del graduado después de haber finalizado la ESO, por ejemplo, en las Escuelas de Adultos.

Figura 1

Probabilidad de dejar los estudios después de la ESO por nota media, género y origen migratorio

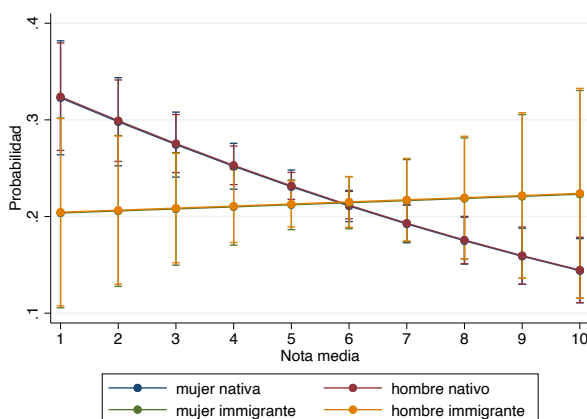


Nota. Resultado de la interacción entre nota media y origen migratorio.

La figura 1 ilustra la interacción entre el origen migratorio y la nota obtenida en la ESO y muestra los resultados obtenidos por género para el alumnado de la ESO. Pese a que la interacción no es significativa, la figura muestra que, en determinados puntos, los intervalos de confianza entre personas nativas e inmigrantes no se solapan en algunas categorías (notas entre 2 y 5). Estos resultados sugieren que cuando las notas son inferiores a 6 las probabilidades de abandono tras la enseñanza obligatoria, entre la población de origen inmigrante son algo superiores a la de la población autóctona. Pero las probabilidades se igualan cuando la nota media es de 6 o superior.

Figura 2

Probabilidad de dejar el CFGM por nota media, género y origen migratorio.

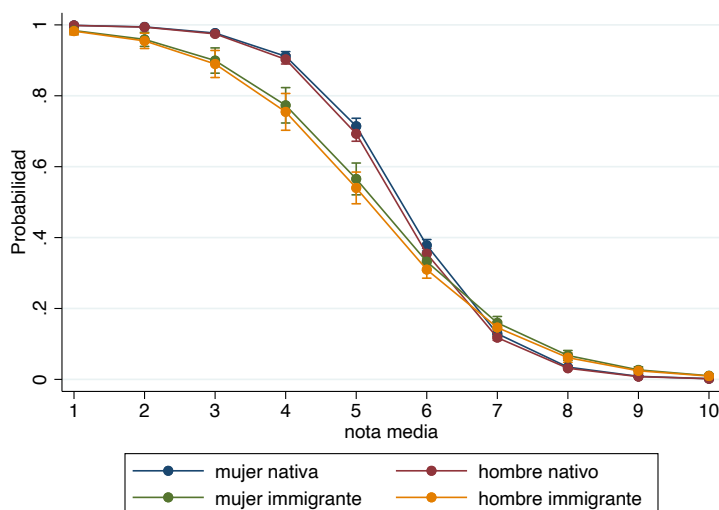


Nota. Resultado de la interacción entre nota media y origen migratorio.

La figura 2 ilustra la interacción entre el origen migratorio y la nota obtenida en la ESO y muestra los resultados obtenidos por género para el alumnado de CFGM. La interacción es significativa solo al 10%. Como se puede ver, hay una tendencia diferenciada entre personas inmigrantes y autóctonas. La juventud de origen inmigrante que cursan una formación profesional de grado medio muestra una probabilidad al abandono más invariante a las notas que obtuvieron en la enseñanza obligatoria mientras que la población autóctona muestran una probabilidad de abandono condicionada por las notas. Así, a notas bajas, los y las autóctonas muestran más probabilidades de abandonar que los y las jóvenes inmigrantes, pero este gap se invierte a partir de una nota media de seis, reduciéndose las probabilidades del abandono de la población autóctona. No así para los y las jóvenes de origen inmigrante que mantienen una probabilidad similar de abandonar la formación, aun con notas altas (notables y excelentes), en un porcentaje superior al de la población autóctona. No se observan diferencias por género.

Figura 3

*Probabilidad de dejar el bachillerato por nota media, género y origen migratorio.*



*Nota.* Resultado de la interacción entre nota media y origen migratorio.

En lo que respecta al bachillerato (Figura 3) de nuevo la población autóctona tiene más probabilidades de abandonar que la población inmigrante. Sin embargo, esta probabilidad se iguala a notas más altas (a partir de una nota de seis). A diferencia del abandono en el ciclo medio de formación profesional las notas que el alumnado obtuvo en la ESO tienen una incidencia similar en la tendencia a reducir las probabilidades de abandono de autóctonos e inmigrantes. Además, la tendencia es similar por género. La interacción también es significativa al 1%. En este sentido, los inmigrantes tienden a tener una mayor probabilidad de seguir en bachillerato a igualdad de notas. Los nativos “cazan” la probabilidad cuando se alcanza el “bien-notable”.

## Discusión

Los resultados obtenidos han permitido profundizar en el análisis de los abandonos educativos al final de la enseñanza secundaria obligatoria, en la formación profesional de grado medio y en el bachillerato, desde una perspectiva interseccional. A nivel descriptivo los datos muestran la mayor probabilidad de abandono en los varones, el alumnado inmigrante, el alumnado NESE, el escolarizado en centros de alta complejidad y los que tienen notas más bajas. Sin embargo, el análisis de regresión aporta información relevante respecto al peso de estas variables. Los resultados no permiten afirmar la hipótesis 1 en su totalidad, pues las diferencias de género desaparecen cuando se controlan por la nota media obtenida en la ESO. La nota media tiene una capacidad predictiva del abandono en las tres etapas educativas analizadas, aunque con menor incidencia en el abandono de la formación profesional y mayor incidencia en el abandono tras la ESO y en el bachillerato. El abandono al finalizar la ESO se explica fundamentalmente por la condición socioeconómica del alumnado (NESE), seguido de las notas, el origen inmigrante y estar escolarizado en un centro de alta complejidad. Controlando por notas, el peso de estas variables se reduce significativamente, aunque no desaparece, pudiendo darse un efecto interacción entre efectos primarios y secundarios de acuerdo con los hallazgos de Bernardi y Cebolla (2014).

En los ciclos de formación profesional y en el bachillerato no se observan diferencias en el abandono por género ni origen migrante a igualdad de notas (hipótesis 2), lo cual pudiera explicarse por el efecto de la sobre selección de la población de origen migrante, particularmente en el bachillerato. Estos resultados son consistentes con hallazgos previos (Dollmann, 2017), que muestran un comportamiento de transición ventajoso para los y las inmigrantes después de la educación secundaria obligatoria cuando se controla el rendimiento académico previo. Además, las chicas inmigrantes parecen lograr transiciones similares a las de los chicos inmigrantes, lo que indica que no existe una (des)ventaja adicional para las chicas inmigrantes.

En los ciclos de formación profesional de grado medio la condición socio económica (NESE) y la nota media obtenida en la ESO incrementan ligeramente la probabilidad de abandono. A igualdad de notas el riesgo se reduce tan sólo un 0,3%. Ello pudiera interpretarse como consecuencia de una mayor probabilidad de los y las jóvenes económicamente más vulnerables al abandono con cierta independencia de la nota obtenida en la ESO que requeriría, entre otras, medidas de compensación socioeconómica como, becas de estudio, becas-salario y ayuda al transporte. Quedaría por explorar si el rendimiento en los CFGM es también un predictor del abandono, aunque la ausencia de datos no ha permitido este análisis. También los motivos del abandono relacionados con el desajuste entre preferencias (especialidad de formación profesional) y lo que acaban realmente estudiando, podría explicar la menor incidencia de los resultados previos (notas) sobre el abandono en esta etapa educativa.

El análisis de la interacción en el abandono posterior a los estudios secundarios obligatorios (hipótesis 3) muestra que las notas bajas condicionan de forma desigual según origen, migrante o autóctono, poniendo en riesgo la continuidad formativa de la población de origen inmigrante cuando las notas son inferiores a seis. A diferencia de otros estudios, (Sánchez-Gelabert et al., 2024) nuestros resultados no permiten concluir



que las chicas inmigrantes sean más propensas a interrumpir su educación después de la enseñanza obligatoria respecto los varones de origen inmigrante, cuando las notas son medias o altas. Además, las probabilidades del abandono entre población autóctona e inmigrante se igualan cuando la nota media de la ESO es de 6 o superior, lo que significa que la superación con éxito de esta etapa parece incidir en mayor medida sobre sus trayectorias de continuidad educativa, como apuntan también otros estudios (Carrasco et al., 2018). En este sentido, mejorar el rendimiento educativo del alumnado de origen inmigrante puede tener un efecto igualador y prevenir el abandono tras la ESO.

Con relación a la hipótesis 4, se apuntaba un efecto compensación de los varones autóctonos con notas bajas, más proclives a la continuidad formativa, respecto de los varones inmigrantes con notas bajas. Los resultados no corroboran esta hipótesis pues los autóctonos tienen más probabilidades que los no nativos de abandonar la formación profesional. Sin embargo, para aquellos autóctonos que obtuvieron una nota media de 6 o superior, en la enseñanza obligatoria, la probabilidad de abandonar la formación profesional se reduce significativamente, situándose por debajo de la probabilidad de abandono del alumnado de origen inmigrante.

Para los jóvenes inmigrantes el abandono del ciclo formativo no depende de la nota obtenida con anterioridad, lo cual podría explicarse tanto por un efecto del optimismo migrante (Cebolla y Martínez, 2015) como porque sean otros los factores que explican la continuidad en la formación profesional: un coste de oportunidad más alto si abandonan o mayores expectativas de retorno, por estar sobre seleccionados/as, pues el alumnado de origen inmigrante está infrarrepresentado en las enseñanzas post obligatorias, también en los CFGM (Merino et al., 2020).

Los datos tampoco corroboran la hipótesis 5 que apuntaba que las probabilidades de continuidad en los CFGM y en el bachillerato de la población inmigrante dependería más de las notas (altas) que en el alumnado autóctono (Efecto notas). Los resultados muestran lo contrario, a saber, los inmigrantes tienen más probabilidades de continuar el bachillerato a igualdad de nota obtenida en la ESO. El efecto de las notas aumenta la probabilidad de continuar en bachillerato de la población autóctona a partir del 6, nota a partir de la cual las probabilidades de permanencia entre población autóctona e inmigrante se igualan. No se observan diferencias por género.

Una de las fortalezas del estudio reside en trabajar con datos de registro de todo el alumnado matriculado en el sistema de enseñanza no universitaria en Catalunya, aunque como ya se ha señalado una limitación radica en no disponer de la nota media obtenida en la ESO, para la cohorte analizada y escolarizada en centros privados concertados. También sería recomendable incorporar en el análisis las notas obtenidas en el primer curso de enseñanzas medias, aunque ello no está previsto en el registro oficial. Otras de las limitaciones del análisis es no tener información de registro sobre el nivel formativo familiar, y la ocupación de los progenitores, como tampoco datos que permitan identificar el origen inmigrante de los mismos, a fin de identificar la generación de inmigración del alumnado. El resultado obtenido para la cohorte nacida en 2001 conforma una composición en la ESO muy marcada por los fenómenos migratorios recientes. Los resultados son significativos para la población de origen inmigrante de primera generación (llegada a Catalunya después de los 7 años o antes de los 7 años

(generación 1,75 (Bayona-i-Carrasco et al., 2020) puesto que la segunda generación de inmigrantes todavía estaba en la educación infantil y primaria. Sería de interés analizar si las tendencias observadas se modifican para las segundas generaciones de inmigrantes, aunque los datos de registro no permiten identificarlas. En definitiva, los resultados muestran la relevancia de analizar los abandonos educativos de forma diferenciada e interseccional, pues se observa una desigual incidencia de las desigualdades sociales y del rendimiento educativo en las diferentes etapas: Una mayor incidencia de las desigualdades sociales en el abandono al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria, lo cual apela a la necesidad de aumentar el rendimiento educativo del alumnado socialmente más vulnerable y mejorar sus oportunidades de continuidad formativa. También ilustran la necesidad de seguir avanzando en el conocimiento sobre los motivos del abandono educativo en los ciclos formativos de grado medio y en el bachillerato, donde el peso del rendimiento educativo anterior parece tener menos capacidad explicativa. Identificar estos motivos contribuiría a definir las políticas necesarias para su reducción.

## Referencias

- Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., y De Luca, D. (2018). Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases. *Acta sociológica*, 61(4), 441-459. <https://doi.org/10.1177/0001699317729872>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146(1), 3-2. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley-Interscience.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Boylan, R. L., y Renzulli, L. (2017). Routes and Reasons Out, Paths Back. *Youth & Society*, 49(1), 46-71. <https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>
- Bradley, C. L., y Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Breen, R., y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>

- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., y Pollak, R. (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European sociological review*, 26(1), 31-48. <https://www.jstor.org/stable/40602476>
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- Cebolla, H., y Martínez de Lizarrondo, A. (2015). The educational expectations of immigrants in Navarra. Immigrant optimism or school effects? *Revista Internacional de Sociología*, 73(1), e007. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I., y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: Un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante ("student engagement"). *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., y van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dollmann, J. (2017). Positive choices for all? SES-and gender-specific premia of immigrants at educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 49, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.03.001>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>
- García, M., y Panadero, H. (2023). On són les noies que abandonen prematurament l'educació? L'abandonament educatiu prematur en clau de gènere des del món local. En *L'Anuari de l'Observatori de l'educació local 2022 (Col·lecció Eines. Sèrie Educació, 15)*. Diputació de Barcelona. [https://llibreria.diba.cat/cat/llibre/observatori-de-l-educacio-local\\_68312](https://llibreria.diba.cat/cat/llibre/observatori-de-l-educacio-local_68312)
- García, M., y Sánchez-Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers. Revista De Sociologia*, 105(2), 235-257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- García, M., y Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica [Educational pathways and early school leaving: Analysis of sequences and effects of the economic crisis]. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. <https://www.embed.siis.net/ver.php?id=es&Ncodigo=548109&Ntipo=87>, 129-143
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (361), 65-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., y Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637-1667. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-019-01072-5>

- Hadjar, A., y Scharf, J. (2019). The value of education among immigrants and non-immigrants and how this translates into educational aspirations: a comparison of four European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(5), 711-734. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1433025>
- Jackson, M. (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Education Attainment*. Stanford University Press.
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, (342), 287-306. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-14.html>
- Martínez García, J. S. (2011). Género y origen social: Diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144521>
- Martínez García, J. S. (2021). Género y educación: brecha inversa y segregación. In E. Ortiz Cermeño, J. Benito Martínez, J. C. Solano Lucas, y M. A. Bote Díaz (Eds.), *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI* (pp. 21-33). Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familia y Política Social. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2021/236404/EyEmurcia\\_4.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2021/236404/EyEmurcia_4.pdf)
- Martínez García, J. S., y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 14, 13-37. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2421/TM\\_14\\_%282011%29\\_01.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2421/TM_14_%282011%29_01.pdf?sequence=9&isAllowed=y)
- Mas, Ó., Olmos, P., Salvà, F., y Comas, R. (2016). Itinerarios de éxito y fracaso en FP. En *A formación, a orientación eo emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais: Actas do XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo, Santiago de Compostela, 18, 19 e 20 de novembro de 2015* (pp. 75-88). Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. [https://assets.usc.gal/sites/default/files/paragraphs/moreinfo/2023-10/Actas%2017%20Congreso%20Internacional%20GL-Norte%20PT-FT\\_Santiago\\_2015.pdf](https://assets.usc.gal/sites/default/files/paragraphs/moreinfo/2023-10/Actas%2017%20Congreso%20Internacional%20GL-Norte%20PT-FT_Santiago_2015.pdf)
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., y Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- Merino Pareja, R., Martínez García, J. S., y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers: revista de sociología*, 105(2), 0259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Morentin Encina, J., y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>

- Rumberger, R. W. (2020). The economics of high school dropouts. En S. Bradley y C. Green (Eds.), *The Economics of Education* (pp. 149-158). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4>
- Rumberger, R. W., y Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22(4), 353-366. <https://www.learntechlib.org/p/206941/>
- Rumberger, R. W., y Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Salvà-Mut, F., Ruiz-Pérez, M., Psifidou, I., y Oliver-Trobat, M. F. (2020). Formación profesional de grado medio y abandono temprano de la educación y la formación en España: una aproximación territorial. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(4), 95-116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76826>
- Sánchez-Gelabert, A., Andreu, M. E., y Bouvier, N. (2024). Transition to post-compulsory education according to migrant background and gender in Catalonia: Exploring the effect of non-native student concentration. *International Journal of Educational Research*, 124, 102321. <https://doi.org/10.1590/198053148553>
- Soler, A., Martínez-Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho, M. A., Morillo, B., y Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe General*. EFSE. Fundación Europea Sociedad y Educación. [https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET\\_WEB\\_23032021.pdf](https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf)
- Suberviola-Ovejas, I. (2024). Revisión bibliográfica narrativa para la conceptualización del abandono escolar temprano: definición terminológica e índices de medición. *Estudios sobre Educación*, 47, 7-33. <https://doi.org/10.15581/004.47.001>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Bofill. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib\\_65\\_abandonamentescolar\\_web.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib_65_abandonamentescolar_web.pdf)
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Torrents, D. (2016). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas1. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 78-93. <https://turia.uv.es/index.php/RASE/article/view/8405>
- Valdés, M. T. (2019). La construcción del itinerario formativo postobligatorio: efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (3), 77-104. <https://doi.org/10.5944/ts.3.2019.23589>
- Van Caudenberg, R., Van Praag, L., Nouwen, W., Clycq, N., y Timmerman, C. (2017). *A longitudinal study of educational trajectories of youth at risk of early school leaving*. Centre for Migration and Intercultural Studies.

Vázquez, R., Calvo-García, G., y López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08553. <https://doi.org/10.1590/198053148553>

Fecha de recepción: 15 noviembre, 2024

Fecha de revisión: 25 noviembre, 2024

Fecha de aceptación: 14 de octubre, 2025

## Apéndice

Tabla A1

*Modelos de regresión logística con la interacción entre nota media (no estandarizada) y origen migratorio por estudios*

Variables	ESO	CFGM	Bachillerato
Hombre (Ref. Mujer)	-0.034 (0.045)	0.012 (0.058)	-0.102** (0.043)
Inmigrante (Ref. Inmigrante)	0.491** (0.232)	-0.752* (0.402)	-2.916*** (0.418)
NESE social (Ref. No NESE)	0.843*** (0.068)	0.270*** (0.096)	-0.196 (0.130)
Centro Complejo (Ref. No complejo)	0.277*** (0.053)	0.058 (0.071)	0.391*** (0.058)
Nota media	-1.089*** (0.019)	-0.116*** (0.029)	-1.418*** (0.030)
Nota media*Inmigrante	0.033 (0.044)	0.128* (0.129)	0.452*** (0.066)
Constante	3.751*** (0.109)	-0.665*** (0.166)	7.966*** (0.200)
N	37.128	7.334	19.996
R2	0.3639	0.0033	0.2247