

La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar*

Maribel García Gracia
Albert Sánchez Gelabert

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. GRET
maribel.garcia@uab.cat; albert.sanchez@uab.cat



Recepción: 17-10-2019
Aceptación: 20-12-2019
Publicación: 01-04-2020

Resumen

El artículo explora el abandono educativo en las transiciones posobligatorias desde una perspectiva metodológica longitudinal, con el objetivo de identificar y dimensionar la heterogeneidad de perfiles de alumnado y de itinerarios conductentes al abandono educativo. A fin de explorar la heterogeneidad de los perfiles del alumnado que abandona, se ha procedido a un análisis de componentes principales que ha permitido construir una tipología de subjetividad de la experiencia escolar y un posterior análisis de clasificación —clúster—, con la incorporación de la variable de rendimiento escolar. Los resultados presentados muestran la relevancia de analizar el abandono educativo desde una metodología longitudinal, ya que permite identificar los momentos críticos de la ruptura escolar, que van desde el absentismo y la deserción temporal hasta el abandono definitivo. Estos eventos son generadores de vulnerabilidad y riesgo de abandono definitivo, y reclaman un acompañamiento individualizado y un replanteamiento de la orientación como ámbitos clave para la intervención. Cabe asimismo destacar la importancia de la experiencia escolar y los bajos resultados escolares como predictores del abandono educativo, mientras que el autoconcepto escolar positivo parece ser un claro factor de protección del abandono. Esto sugiere un ámbito de intervención para la prevención que gira en torno al apoyo pedagógico y el refuerzo positivo que el profesorado puede activar con aquellos alumnos social y escolarmente más vulnerables.

Palabras clave: educación secundaria; abandono escolar; desigualdad social; estudio longitudinal

* Este estudio ha sido financiado en el marco del Plan Nacional I+D (referencia CSO2016-79945-P), y también forma parte de una investigación internacional de comparación de trayectorias formativas y laborales de jóvenes de distintas ciudades (www.iscy.org). Agradecemos también el apoyo y la complicidad del Consorcio de Educación de Barcelona y del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña, sin los cuales esta investigación no se habría podido llevar a cabo.

Abstract. *The heterogeneity of early school leaving in post-compulsory transitions: Pathways and subjectivity of the school experience*

This article explores school dropout in post-compulsory education from a longitudinal perspective with the aim of identifying and measuring the heterogeneity of student profiles and educational pathways. In order to explore the heterogeneity of profiles of students who drop out, an analysis was carried out of the main components, which allowed constructing a typology of the subjectivity of school experience and a subsequent cluster analysis incorporating the variable school performance. The results demonstrate the importance of analyzing school dropout from a longitudinal perspective in order to identify critical moments of school interruption, which range from absenteeism to temporary or permanent desertion, thus requiring individualized accompaniment as key areas of intervention. It is also important to emphasize the importance of school experience and low performance as predictors of school dropout, while the school's positive self-concept seems to be a clear protective factor against school dropout. This suggests an area of intervention for prevention related to pedagogical support and positive reinforcement that teachers can activate with the more socially and educationally vulnerable students.

Keywords: dropout; post-compulsory education; social inequality; longitudinal studies

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Estrategia analítica |
| 2. Abandono educativo y desigualdad social | 5. Resultados |
| 3. La experiencia escolar y el abandono educativo | 6. Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La transición de la enseñanza secundaria obligatoria a la posobligatoria es un momento decisivo en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas. Esta transición expresa un proceso biográfico, connotado por las condiciones sociales y personales de la escolarización y por la experiencia escolar acumulada a lo largo de la escolaridad que explican la desigualdad de oportunidades en la prosecución de estudios en las vías académicas o profesionales y el abandono.

En España, las elevadas tasas de abandono educativo temprano (AET) confieren una especial relevancia al estudio de las transiciones educativas y a los perfiles del abandono. En el último decenio, los efectos de la crisis de 2008 han contribuido a una reducción significativa del fenómeno, al aumentar los costes de oportunidad de transitar hacia el mercado de trabajo, dadas las elevadas cifras del paro juvenil. Sin embargo, las tasas de AET continúan siendo muy elevadas, del 18 % en España en 2019, muy por encima de la media de la Unión Europea, que es del 10,8 %, y a la cabeza de los países de la OCDE, incluso por delante de Malta y Rumanía.

La aproximación estadística al abandono escolar temprano contemplada por los organismos internacionales (OCDE, Eurostat) define el abandono como el porcentaje de jóvenes, de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, cuyo nivel máximo de estudios alcanzados es la primera etapa de la educación secundaria inferior, es decir, que no prosiguen ningún tipo de educación secundaria superior. Sin duda, este indicador estadístico se revela útil a efectos de comparabilidad, dada la heterogeneidad de los sistemas educativos, en lo relativo a su arquitectura (estructura de la educación secundaria superior), la edad de finalización de la escuela obligatoria y la desigual presencia de jóvenes en las vías académicas o profesionales. Así, el abandono educativo prematuro, como indicador estandarizado, permite diagnosticar la situación específica de cada Estado miembro respecto al objetivo de reducir el abandono educativo prematuro por debajo del 10 %, tal y como se definió en el Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación para 2020.

Sin embargo, más allá de la definición estadística, se esconde la naturalización de un concepto. Además, presenta limitaciones importantes, tanto en términos heurísticos como metodológicos. En lo relativo a la limitación heurística, el abandono escolar, problemática común en la mayor parte de los países de la OCDE, varía enormemente en sus dimensiones en función de sus niveles de equidad o inequidad social, de cómo se estructura la educación secundaria inferior y la educación secundaria superior (Lamb et al., 2011; OECD, 2012), de la desigual presencia de jóvenes en las vías académicas o profesionales y de las particulares características de la estructura productiva y de cualificaciones.

Respecto a la limitación metodológica, el indicador se construye sobre la situación de «no estudio» y «no empleo» en un período de las cuatro últimas semanas anteriores a la realización de la encuesta (Encuesta de Población Activa en España). Esta temporización resulta del todo insuficiente para comprender qué representa la situación de abandono en un itinerario longitudinal más amplio, esto es, si se trata de una situación definitiva o temporal. En este sentido, autoras como Boylan y Renzulli (2017) apuntan a la necesidad de una conceptualización más precisa del abandono escolar. A partir de la encuesta de seguimiento de estudiantes de 10 grado¹ y sus transiciones posobligatorias, constatan, para el contexto estadounidense, que una fracción importante de los jóvenes abandonan y retornan desde diferentes vías, más allá de si el abandono es atribuido a factores «*pull o push*».

Cabe pues considerar el análisis del abandono educativo desde una perspectiva metodológica longitudinal y biográfica, que tenga en cuenta múltiples dimensiones que pueden *acumularse* o concatenarse en el tiempo y dar lugar a trayectorias de ruptura de carácter temporal o permanente, en interacción con factores de diversa índole (en el ámbito institucional, familiar o individual). La importancia de esta aproximación radica en que la no linealidad en las transi-

1. El 10 grado del sistema educativo en los Estados Unidos se corresponde con el cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España.

ones posobligatorias es particularmente frecuente para una fracción importante de jóvenes que presentan una amplia diversidad de motivos de abandono.

Las directrices de la UE han contribuido, en los últimos años, a dimensionar la problemática del abandono educativo y a situarla en las agendas políticas de los países, además de definir estrategias y políticas contra el abandono prematuro (Comisión Europea, EACEA, 2014). También ha contribuido a situar la problemática en el centro de interés de los investigadores. En España, el estudio del abandono escolar se ha centrado más en el análisis de los determinantes del abandono como situación final que en el análisis de los procesos de abandono en las transiciones posobligatorias. A su vez, raramente en estos estudios se explora la heterogeneidad de itinerarios y perfiles de abandono. Esto es, en parte, consecuencia de la poca tradición en España de encuestas longitudinales que permitan reconstruir las trayectorias escolares del alumnado en la enseñanza posobligatoria, a excepción de alguna investigación como la realizada por el GRET, a partir de una explotación específica de la encuesta ETEFIL² (García Gracia et al., 2013) u otras más recientes (García Gracia y Valls, 2018; Mas et al., 2015).

También predominan los enfoques centrados en dirimir el peso de los factores de expulsión del sistema educativo y de atracción hacia el mercado de trabajo (Bayón-Calvo, 2019; Boylan y Renzulli, 2017; Callejo et al., 2016; Renu y Protap, 2018).

En este artículo planteamos dos objetivos fundamentales. En primer lugar, aproximarnos al abandono educativo, en tanto que proceso, desde una metodología de análisis longitudinal, lo cual tiene incidencia sobre las dimensiones del fenómeno y permite identificar diferentes itinerarios de abandono: al final de la etapa secundaria inferior, en los programas de formación profesional inicial, en los ciclos formativos de grado medio (CFGM) o en el bachillerato. También permite distinguir el abandono permanente del temporal e identificar trayectorias de retorno a la formación y los cambios de estudio. En segundo lugar, nos proponemos elaborar una tipología heurística que permita explorar la hipótesis relativa a la heterogeneidad de perfiles del abandono educativo en función del perfil sociodemográfico de los jóvenes (sexo, origen inmigrante y nivel formativo familiar) y de la experiencia escolar vivida en la enseñanza secundaria inferior.

2. Abandono educativo y desigualdad social

La mayoría de las investigaciones sobre el abandono educativo han centrado el análisis en las causas que llevan a los estudiantes abandonar sus estudios. Los resultados ponen de relieve que variables como el bajo nivel socioeconómico y cultural de la familia, el origen inmigrante, ser varón o tener experiencias previas de repetición presentan una mayor probabilidad de abandono (Bernard,

2. La ETEFIL es una encuesta realizada por el INE en 2005 sobre la educación, las transiciones educativas y la formación e inserción laboral de los jóvenes.

2016; García Gracia et al., 2013; Mena Martínez et al., 2010). Los estudios muestran también la existencia de efectos interactivos o la *interseccionalidad* de diferentes ejes de desigualdad que matizan el perfil sociodemográfico de los estudiantes. Por ejemplo, con relación a las desigualdades interétnicas, las investigaciones realizadas, particularmente en los Estados Unidos, muestran diferencias relevantes en las tasas de deserción escolar entre los jóvenes blancos y los jóvenes negros e hispanos. Sin embargo, casi todos los estudios empíricos concluyen que estas diferencias se deben en gran medida, si no totalmente, a las diferencias de estatus socioeconómico (Cameron y Heckman, 2001; Hauser et al., 2004; Lofstrom, 2007; Rumberger, 1995). De este modo, cuando se controlan las variables de origen social y rendimiento escolar, las diferencias interétnicas tienden a desaparecer o a perder peso explicativo en el abandono escolar.

Los estudios clásicos de la sociología, y concretamente desde las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1981), han mostrado ampliamente la influencia desigual del origen social sobre el logro académico, lo que ha venido a denominarse efectos primarios. A estos efectos primarios, cabe incorporar la desigual incidencia del rendimiento escolar sobre las decisiones que toman los jóvenes y sus familias que se cristalizan en diferentes trayectorias educativas, ya sean de permanencia o abandono según su clase social de origen (Bernardi y Cebolla, 2014).

Otro de los efectos interactivos está relacionado con las diferencias de género en los fenómenos educativos. Concretamente, las investigaciones apuntan a un mayor riesgo de abandono en el caso de los chicos en comparación con las chicas más allá de las desigualdades de resultados escolares, que como es sabido juegan a favor de ellas. Sin embargo, algunos estudios profundizan en este binomio género-rendimiento introduciendo elementos asociados a la institución escolar y a la experiencia de los jóvenes en los centros educativos. Algunas investigaciones concluyen que no es un efecto neto o exclusivo del género, sino que son las vivencias y la subjetividad de la experiencia escolar de los estudiantes las que tienen un impacto en las decisiones de abandono escolar de los jóvenes, lo que pone de relieve la importancia de dicha experiencia escolar (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995).

En definitiva, los resultados de los estudios apuntan a la naturaleza diversa del abandono escolar, la importancia del rendimiento escolar, de la experiencia escolar y el papel de los centros (González González, 2015; Tarabini, 2017). Los procesos de abandono escolar son más complejos de lo que aparentemente sugieren los modelos *«pull/push»* (Callejo et al., 2016), puesto que son producto de la interacción de factores personales, familiares y escolares. Autores como Rumberger (2011) agrupan estos factores en dos grandes categorías: los de carácter individual y los de carácter institucional. Entre los primeros, incluyen características sociodemográficas, salud, experiencias académicas anteriores, desempeño, actitudes y comportamientos como, por ejemplo, el nivel de compromiso con la escuela. Entre los antecedentes institucionales, incorporan la estructura y los procesos que operan en las escuelas, las familias y la comuni-

dad. Su modelo hace hincapié en la estructura multinivel de estos factores de riesgo, y puede interpretarse como una aplicación de modelos bioecológicos de desarrollo humano (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

La combinación de diferentes niveles de análisis invita a integrar en un mismo plano analítico estructura y acción, las condiciones objetivas y subjetivas de las transiciones posobligatorias, desde una perspectiva biográfica, y comprender la interacción de factores (escolares, familiares, socioeconómicos, culturales) que intervienen en la construcción social del abandono escolar. Este conjunto de evidencias induce a explorar cómo se conjugan las variables individuales y la experiencia escolar sobre el desarrollo de itinerarios de abandono en las transiciones posobligatorias.

3. La experiencia escolar y el abandono educativo

A escala internacional, algunas investigaciones aportan conocimiento valioso acerca de la heterogeneidad de los perfiles del abandono educativo (Bowers y Sprott, 2012; Cairns et al., 1989; Hackman y Dysinger, 1970; Kronick y Hargis, 1998; Wehlage et al., 1989). Estas y otras investigaciones, ya clásicas, coinciden en situar la experiencia escolar como la piedra angular de un proceso de desconexión y abandono educativo (Finn, 1989; Rumberger, 1995; Wehlage et al., 1989). En los modelos referidos, la experiencia escolar es definida a partir de tres dimensiones fundamentales: 1) el grado de implicación o de participación en las actividades escolares; 2) los resultados académicos obtenidos; 3) la identificación escolar. Si bien difieren acerca de la relación entre estos factores. Por ejemplo, Finn (1989) sitúa los resultados académicos como variable mediadora en la relación entre implicación e identificación escolar.

En la misma línea, otros estudios (Janosz et al., 2000) muestran también que la experiencia escolar es un buen predictor del abandono educativo y aportan una tipología heurística del fenómeno que es contrastada empíricamente. La medida de la experiencia escolar incluye resultados escolares obtenidos en lengua y en matemáticas, los años de escolarización, la actitud hacia la escuela, el autoconcepto escolar, la importancia atribuida a la escuela en relación con el éxito y las aspiraciones, el nivel de estrés, las sanciones disciplinarias (suspensión, expulsión), la participación en la escuela y en las actividades extra-curriculares y algunas variables de comportamiento. El análisis específico de los perfiles de estudiantes construido a partir de dos muestras longitudinales en dos momentos diferentes (1974 y 1985), y recientemente contrastado por Bernard (2011), permite distinguir cuatro perfiles diferenciados de estudiantes que abandonan:

- Alumnado silencioso o discreto —*quiet dropout*— (38 %). Se caracteriza por tener un comportamiento ajustado y conforme a la demanda escolar, sin situaciones de mal comportamiento, aunque con bajos resultados escolares. Proviene mayoritariamente de las clases populares y las familias más desfavorecidas social y culturalmente.

- Alumnado desmotivado —*disengaged*— (11 %). Muestra pocos problemas de comportamiento, pero tiene un bajo compromiso con la escuela. A pesar de esto, acostumbra a presentar unos resultados escolares en torno a la media.
- Alumnado con bajo rendimiento escolar —*low achievers*— (13 %). Muestra un muy bajo rendimiento escolar e incapacidad para cumplir con los requisitos escolares. Tiene un débil compromiso con la educación, aunque no se caracteriza especialmente por la mala conducta. De hecho, su comportamiento en la escuela es comparable al de los graduados y parece mejor que el de los alumnos «desafectos o desmotivados».
- Alumnado que no se adapta —*maladjusted*— (39 %). Caracterizado, principalmente, por su mala conducta. Presenta dificultades académicas, mal comportamiento y baja motivación. Además de un bajo rendimiento escolar y un escaso compromiso con la escuela, se caracteriza por recibir numerosas sanciones y por su absentismo. Es el perfil más negativo respecto a la variedad y gravedad de sus dificultades.

Otra interesante tipología es la que realizan Fortin et al. (2005), basada en una submuestra de 360 alumnos de primer curso de secundaria, a fin de identificar los factores personales, familiares y escolares que explican la prosecución o el abandono de los estudios. Se trata de un estudio longitudinal sobre dificultades de adaptación social y escolar, en el que incorporan un gran número de variables personales, familiares y escolares (Fortin et al., 2005). Los autores describen una tipología de estudiantes a partir de su experiencia durante los cinco años posteriores al acceso a la educación secundaria. Del mismo modo que los trabajos anteriores, los autores ponen de manifiesto la heterogeneidad de la experiencia escolar de los estudiantes y distinguen cuatro perfiles diferenciados:

- *Depressive type* (10,7 %). Estos estudiantes obtuvieron calificaciones promedio y mostraron la menor incidencia de problemas de conducta. Los profesores parecían tener actitudes muy positivas hacia ellos. Se caracterizan principalmente por niveles muy altos de depresión. En cuanto a la familia, este subgrupo percibió los mayores problemas, ya que reportó los niveles más bajos de cohesión familiar y apoyo emocional de los padres, así como el grado de control parental más elevado de todos los subgrupos analizados.
- *Antisocial covert behavior* (18,9 %). Son alumnos que manifiestan comportamientos antisociales latentes a pequeña escala: mentiras, pequeños hurtos, consumo de estupefacientes, un rendimiento escolar inferior a la media y altos niveles de depresión. Expresan un bajo nivel de control parental y un bajo nivel de cohesión familiar.
- *Social adjustment difficulty* (30,5 %). Son alumnos con dificultades de comportamiento y de aprendizaje, que obtienen bajos resultados escolares y muestran mal comportamiento y niveles bastante altos de depresión. En la escuela, los profesores mostraron actitudes muy negativas hacia estos

- estudiantes. En cuanto a los factores familiares, este subgrupo se asemeja al subgrupo anterior —*antisocial covert behavior*—, sin embargo, reporta mayor cohesión familiar y control parental. Este subgrupo correspondería al tipo *maladjusted* descrito en la tipología de Janosz et al. (2000).
- *Uninterested in school* (39,7 %). Son alumnos cuyos resultados escolares se sitúan en torno a la media. No manifiestan problemas de comportamiento y tienen una valoración positiva del profesorado, aunque sufren un elevado nivel de depresión. Expresan también un bajo nivel de cohesión familiar, un nivel de control parental alto, si bien perciben que sus padres brindan poco apoyo emocional. Consideran también que en clase hay poco orden y organización. Este tipo de estudiante demostró el menor riesgo de deserción escolar. Este grupo es similar al tipo descrito como *quiet dropout* de la tipología de Janosz et al. (2000).

A pesar de la heterogeneidad de perfil escolar y psicosocial identificada en los estudios, estos muestran algunas convergencias en la descripción de los perfiles del abandono educativo, en lo relativo al bajo rendimiento escolar y a las variables de comportamiento escolar. Por otro lado, también destacan ciertas divergencias en la identificación y caracterización de tipologías, atribuibles tanto a los modelos de análisis considerados como a las dimensiones y variables utilizadas para definir estos perfiles. En el caso del estudio de Fortin et al. (2005), los autores incorporan también variables de bienestar emocional, cohesión familiar y control parental. Otra de las posibles divergencias en los resultados puede estar asociada en la definición de la muestra analizada. Mientras que en algún caso se toma como referencia el conjunto de la población estudiantil en un determinado curso de la enseñanza secundaria, otros analizan, únicamente, una submuestra de jóvenes que han abandonado los estudios.

Investigaciones recientes refuerzan la necesidad de analizar la heterogeneidad interna del perfil de estudiantes que abandonan sus estudios (Bowers y Sprott, 2012; McDermott et al., 2018). Según una encuesta a casi 2.000 jóvenes entre 18 y 25 años que dejaron sus estudios en los Estados Unidos, McDermott identifica tres perfiles diferenciados: los *quiet dropout*, los *high adversity* y los *instability* (McDermott et al., 2018). De especial interés es que los resultados muestran patrones diferenciales de reenganche educativo futuro según la tipología de experiencia escolar. El perfil de los *high adversity* es el que presenta mayores probabilidades de retornar y completar algún curso en la educación posobligatoria en comparación con los otros dos tipos (los *quiet dropout* y los *instability*).

A pesar de ciertas limitaciones metodológicas, los trabajos revisados muestran la heterogeneidad de perfiles, situaciones y experiencias entre los jóvenes que abandonan sus estudios, así como identificación de perfiles de estudiantes similares en las diferentes tipologías. Este hecho es importante, ya que las tipologías emergen de la combinación de elementos, factores y variables estructurales y de elementos asociados a la subjetividad de la experiencia escolar.

4. Estrategia analítica

Objetivos

Como ya se ha señalado, los objetivos que se plantean en este artículo son dos. En primer lugar, se realiza un análisis de los itinerarios de los jóvenes en su transición a la educación posobligatoria desde una perspectiva longitudinal. Esto nos permitirá explorar y cuantificar el abandono en las diferentes etapas educativas —obligatoria y posobligatoria—, y diferenciar el abandono permanente o temporal al final de la ESO o en etapas posteriores (bachillerato, ciclos formativos de grado medio), así como los retornos a la formación. A continuación, se explora la heterogeneidad de los perfiles del abandono en las diferentes etapas teniendo en cuenta el perfil sociodemográfico de los jóvenes (sexo, origen inmigrante y nivel formativo familiar) y su experiencia escolar.

En segundo lugar, se analizan los itinerarios de abandono según la experiencia escolar de los estudiantes. Con este objetivo, se elabora una tipología de subjetividad escolar teniendo en cuenta la significación que atribuyen los jóvenes a su experiencia escolar.

Datos

Los datos utilizados proceden de una investigación internacional de comparación sobre las elecciones educativas y los itinerarios de los jóvenes después de la escuela obligatoria en distintas ciudades (www.iscy.org). Para el caso que nos ocupa, se utilizó la muestra de 2.056 estudiantes que cursaban 4.º de ESO en el año académico 2013-2014 o alumnos nacidos en 1998 en la ciudad de Barcelona. La muestra se estratificó en función de la titularidad y la complejidad social de los centros, que se ubican en un contexto urbano de clase media y clase trabajadora, según la distribución del universo poblacional. La muestra bietápica ha sido realizada a un alumnado de 27 centros de la ciudad —12 son centros públicos y 15 son centros privados concertados.

El diseño del proyecto (panel) consta de tres olas posteriores al año inicial —hasta el curso académico 2017-18— y supuso una atrición sucesiva de la muestra (1.794 alumnos en la segunda encuesta, 1.482 en la tercera y 868 alumnos en la última). Para subsanar los efectos de la atrición, hemos procedido a ponderar la base de datos (*inverse probability weighting*) explorando, mediante regresión logística, las variables sociodemográficas y académicas sobre la presencia o la ausencia de respuestas para proceder a un cálculo de probabilidad que permita aplicar la ponderación y obtener una muestra ponderada.

VARIABLES Y MEDIDAS

VARIABLES INDEPENDIENTES

Las variables independientes consideradas son las siguientes:

— Sexo. Variable con dos opciones de respuesta (hombre, mujer).

- Procedencia del alumnado. A partir del país de nacimiento de los progenitores, de la procedencia, se distinguen: alumnos nacidos en España con familias de origen autóctono, alumnos no nacidos en España con padres extranjeros, alumnos no nacidos en España llegados hasta los 11 años, alumnos no nacidos en España llegados a partir de los 12 años.
- Nivel educativo familiar. En función del nivel educativo máximo de la madre y del padre, se distinguen tres categorías:
 - Hasta estudios obligatorios: cuando los dos tienen estudios obligatorios o uno de los dos tiene obligatorios y el otro posobligatorios, también incluye familias monoparentales con estudios obligatorios.
 - Estudios posobligatorios: cuando los dos tienen estudios posobligatorios o cuando uno tiene estudios obligatorios y el otro es universitario, también incluye familias monoparentales con estudios posobligatorios.
 - Estudios universitarios: cuando los dos tienen este nivel o uno tiene posobligatorios y el otro universitarios, también incluye familias monoparentales con estudios universitarios.

Las variables dependientes consideradas son:

- Itinerarios educativos. Para la definición de los itinerarios educativos, se han explorado los eventos escolares individuales durante los cuatro años subsiguientes a la transición a la educación posobligatoria definiendo los itinerarios como un conjunto de eventos o secuencias (García Gracia y Valls, 2018; Robinson, 2004). A partir de este conjunto de eventos, se han identificado alumnos que interrumpen su itinerario de forma permanente —en los años analizados— o temporal, esto es, alumnos que retornan al sistema educativo durante el período analizado. Esto nos permite definir itinerarios de continuidad y abandono distinguiendo si este ocurre en la educación obligatoria o en la posobligatoria y en qué opción formativa en concreto ocurre la deserción (ESO, CFGM, CFGS, Bachillerato, etcétera).
- Tipología de experiencia escolar. Para la elaboración de una tipología de experiencia escolar, en un primer momento se realizó un análisis factorial exploratorio aplicando el método de extracción de componentes principales con rotación varimax³ para identificar diferentes dimensiones asociadas a la subjetividad de sus experiencias escolares según 12 ítems (tabla). A partir del estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO),⁴ se estimó la significatividad y la pertinencia del modelo (KMO = 0,81). El análisis de componentes principales establece una estructura factorial formada por cuatro factores cuya varianza total acumulada explicada es

3. Para la realización de rotaciones ortogonales, se ha optado por el procedimiento varimax, que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor

4. El coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es una medida que compara el sumatorio de los coeficientes de correlación simples con los de correlación parcial. El valor del coeficiente toma valores entre 0 y 1, y se considera adecuado a partir de 0,6.

Tabla 1. Subjetividad de la experiencia escolar. Dimensiones

| Dimensión | Extracción | % capacidad explicativa |
|---|------------|-------------------------|
| Autoconcepto escolar | | 20,5 % |
| Estoy seguro/a de que lo hago bien en la escuela | 0,734 | |
| Siempre entrego las tareas a tiempo | 0,560 | |
| Ahora mismo me veo como un/una estudiante de éxito | 0,678 | |
| Me siento satisfecho/a de lo que hago en clase | 0,538 | |
| Valor instrumental de la escuela | | 17,8 % |
| Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro | 0,690 | |
| La escuela me enseña cosas valiosas | 0,714 | |
| La escuela me prepara para tener un proyecto de vida | 0,711 | |
| Absentismo | | 16,3 % |
| He faltado un día sin permiso | 0,809 | |
| Me he saltado una clase sin permiso | 0,780 | |
| Comportamientos disruptivos | | 13,4 % |
| Frecuentemente me meto en problemas en la escuela | 0,518 | |
| He tenido problemas con algún profesor por mi conducta | 0,752 | |
| He sido castigado/a | 0,668 | |
| Varianza explicada acumulada | | 68 % |

Fuente: elaboración propia.

del 68 %: autoconcepto escolar (20,5 %), reconocimiento del valor instrumental de la escuela (17,8 %), absentismo (16,3 %) y comportamientos disruptivos (13,4 %).

Finalmente, a partir de estas dimensiones resultantes del análisis factorial exploratorio, se ha realizado un análisis de clasificación —clúster— incorporando la variable rendimiento escolar (las notas obtenidas en el cuarto curso de la ESO) y distinguiendo entre: notas altas (todas las asignaturas aprobadas, con predominio de bienes, notables y sobresalientes), notas medias (todas las asignaturas aprobadas, con predominio de aprobados), notas bajas (asignaturas suspendidas).

Teniendo en cuenta las diferentes etapas del análisis de clasificación, se han definido cuatro tipos de experiencias escolares:

- Aplicados. El primer grupo y más numeroso (47,8 %) es el formado por aquellos jóvenes que tienen un autoconcepto escolar positivo, piensan que son alumnos de éxito, entregan las tareas a tiempo y están seguros de que lo hacen bien en la escuela. Son alumnos que tienen un buen rendimiento escolar (aprueban todas materias), lo cual posiblemente refuerza el autoconcepto positivo.
- Instrumentales. El segundo colectivo (31,7 %) viene caracterizado por el valor instrumental que confiere a la educación y a la escuela; piensa que los aprendizajes escolares son útiles para su futuro, a pesar de obtener bajos resultados escolares.

Tabla 2. Tipología de estudiantes según subjetividad de la experiencia escolar

| Tipología de estudiantes según experiencia escolar | Nro. | % |
|---|-------|-------|
| Aplicados (percepción escolar positiva y alto rendimiento) | 693 | 47,83 |
| Instrumentales (percepción instrumental y bajo rendimiento) | 460 | 31,75 |
| Absentistas (absentismo y bajo rendimiento) | 178 | 12,28 |
| Disruptivos (percepción escolar positiva comportamiento disruptivo) | 118 | 8,14 |
| Total | 1.449 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

- Absentistas. El tercer tipo aglutina al 12,3 % de los jóvenes que se caracterizan por el absentismo escolar y los bajos resultados escolares.
- Disruptivos. El último grupo (8,1 %) lo constituyen los jóvenes con un elevado autoconcepto escolar, pero que tienen comportamientos disruptivos que se traducen en problemas en clase, conflictos con algunos profesores y sanciones.

5. Resultados

El abandono educativo desde una perspectiva longitudinal

En primer lugar, la reconstrucción longitudinal de los itinerarios de la cohorte de estudiantes nos permite explorar y cuantificar el abandono en las diferentes etapas educativas. En la tabla siguiente, se observa que la gran mayoría de la cohorte (83,5 %) presenta itinerarios de continuidad educativa sin experiencia de abandono. En cambio, es interesante señalar que cerca de un 17 % de la cohorte presenta experiencias de rupturas o abandonos de la formación (temporales o definitivos) en algún momento de su itinerario (tabla 3). Entre estos, la mitad de los abandonos se producen al finalizar la enseñanza obligatoria (8 %), mientras que el porcentaje restante tiene lugar a lo largo de la enseñanza secundaria posobligatoria (8,6 %).

Los resultados nos permiten también aproximarnos al tipo de abandono, ya sea permanente o temporal, según la etapa educativa en que tiene lugar (tabla 4). Así, se observa un primer momento crítico del abandono al final de la enseñanza obligatoria (27 % de abandono permanente). También destaca un porcentaje significativo de jóvenes (21 %) que prosiguen sus estudios a través

Tabla 3. Itinerarios educativos de una cohorte de estudiantes 2012-2016

| Itinerarios educativos | Nro. | % |
|--|-------|-------|
| No abandono | 1.706 | 83,42 |
| Abandono tras escolarización obligatoria (ESO) | 163 | 7,97 |
| Abandono en posobligatoria | 175 | 8,56 |
| Bachillerato | 88 | 4,3 |
| CFGM | 87 | 4,25 |
| Total | 2.045 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Itinerarios educación posobligatoria de una cohorte de estudiantes 2012-2016

| Abandonos permanentes y temporales | Nro. | % |
|--|------|-------|
| Después de la ESO | 163 | 48,2 |
| Abandono permanente ESO | 91 | 27,0 |
| ESO reenganchada | 72 | 21,2 |
| En la posobligatoria | 175 | 51,8 |
| Abandono permanente Bachillerato | 50 | 14,6 |
| Abandono Bachillerato y continuidad CFGM | 38 | 11,2 |
| Abandono permanente CFGM | 34 | 10,2 |
| CFGM reenganchado | 53 | 15,8 |
| Total | 338 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia.

de la formación profesional básica (PFB), la preparación de las pruebas de acceso a la formación profesional de grado medio o la obtención del graduado en las escuelas de adultos, básicamente.

Este análisis nos permite también ilustrar el peso del abandono educativo en el curso de los estudios posobligatorios. Casi en la mitad de los casos se trata de un abandono definitivo (14,6 % en Bachillerato y 10,2 % en CFGM), mientras que en los casos restantes (27 %) son abandonos temporales por cambios de orientación (abandono del Bachillerato e inicio de un ciclo formativo de grado medio), cambios de especialidad o retorno a los estudios después de un abandono temporal de los mismos. Estos resultados pueden expresar también mayor vulnerabilidad y riesgo de abandono definitivo sin obtención de diploma, ya que, como algunos estudios señalan, cuanto más tiempo persiste la situación de abandono de la formación, menos probable es que el alumno reinicie una formación (Schoon y Duckworth, 2010).

La escolarización en los ciclos formativos de grado medio merece una especial atención, ya que para una fracción importante de jóvenes constituye una «segunda oportunidad» alimentada por los abandonos de los jóvenes que inician el Bachillerato (11,2 %). Pero también es importante para un porcentaje de jóvenes que han acumulado dificultades académicas a lo largo de su escolaridad, repeticiones de curso, no graduación y que acceden al grado medio desde los programas de formación profesional básica o las pruebas y cursos de acceso (15,8 %). Estos dos perfiles confieren singularidad y heterogeneidad al perfil social del alumnado de formación profesional de grado medio.

Caracterización de los itinerarios educativos de la cohorte

Los itinerarios de continuidad, abandono temporal y abandono definitivo muestran un perfil social diferenciado en lo que refiere al capital cultural familiar (medido según el nivel máximo de estudios de los progenitores), el sexo y el origen familiar autóctono o inmigrante. Así, se observa que el perfil social de los jóve-

Tabla 5. Perfil sociodemográfico del abandono educativo

| | No abandono | | Abandono posobligatoria | | Abandono ESO | | Total | |
|--|-------------|---------------|-------------------------|---------------|--------------|---------------|-------|--------|
| | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % |
| Sexo** [V de Cramer: 0,054] | | | | | | | | |
| Hombre | 876 | 51,3 % | 92 | 52,6 % | 100 | <u>61,3 %</u> | 1.068 | 52,3 % |
| Mujer | 830 | 48,7 % | 83 | 47,4 % | 63 | <u>38,7 %</u> | 976 | 47,7 % |
| Procedencia* [V de Cramer: 0,170] | | | | | | | | |
| Padres autóctonos | 1.287 | <u>79,4 %</u> | 108 | 68,8 % | 61 | 44,2 % | 1.456 | 76,0 % |
| Padres extranjeros | 75 | 4,6 % | 9 | 5,7 % | 6 | 4,3 % | 90 | 4,7 % |
| Llegados hasta 11 años | 189 | 11,7 % | 26 | 16,6 % | 50 | <u>36,2 %</u> | 265 | 13,8 % |
| Llegados a partir de 12 años | 69 | 4,3 % | 14 | <u>8,9 %</u> | 21 | <u>15,2 %</u> | 104 | 5,4 % |
| Nivel educativo familiar* [V de Cramer: 0,219] | | | | | | | | |
| Hasta estudios obligatorios | 257 | 15,4 % | 64 | <u>37,6 %</u> | 84 | <u>54,9 %</u> | 405 | 20,4 % |
| Estudios posobligatorios | 555 | 33,4 % | 60 | 35,3 % | 47 | 30,7 % | 662 | 33,3 % |
| Estudios universitarios | 852 | <u>51,2 %</u> | 46 | 27,1 % | 22 | 14,4 % | 920 | 46,3 % |

* $p \leq 0,001$ ** $P \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado. Entre corchetes se muestra el coeficiente de V de Cramer como indicador de la intensidad de asociación entre variables. Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

nes que desarrollan una trayectoria de abandono educativo es mayoritariamente masculino (tabla 5). Son jóvenes de extracción social popular, niveles formativos familiares bajos (padres sin estudios o estudios máximos de enseñanza obligatoria) y en su mayoría nacidos fuera de Cataluña, mientras que los jóvenes de origen inmigrante nacidos en Cataluña tienen menores probabilidades de abandono que los llegados antes y después de los 11 años. Estos resultados muestran tendencias diferenciales teniendo en cuenta la generación de inmigración, como también señalan otros estudios a escala internacional (Archambault et al., 2017).

El perfil sociodemográfico del abandono contrasta con el de los jóvenes que desarrollan itinerarios de prosecución de estudios, que se caracteriza por la linealidad y en el que predominan los hijos e hijas de padres autóctonos y con elevado capital cultural (estudios universitarios).

Respecto al abandono de los estudios posobligatorios, el perfil social de los jóvenes a los que afecta es similar al anterior en cuanto a su origen inmigrante (llegados a Cataluña después de los 12 años) y al bajo capital cultural familiar. Sin embargo, no se observan diferencias significativas por sexo, ni entre los jóvenes nacidos en Cataluña con padres de origen inmigrante o autóctono, lo cual confiere más relevancia a las condiciones de la escolarización que al origen inmigrante en sí mismo.

Si bien el bajo nivel formativo familiar condiciona en buena medida las probabilidades de abandono educativo, la realidad resulta más compleja, puesto que el abandono, particularmente en la enseñanza posobligatoria, se produce

Tabla 6. Itinerarios de continuidad o abandono educativo y resultados escolares

| Itinerarios educación posobligatoria | Resultados escolares | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------|------------------|---------------|-------------------------|---------------|-----------|
| | Bienes, notables y sobresalientes | | Mayoría aprobado | | Asignaturas suspendidas | | Media PCB |
| | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % | |
| No abandono | 808 | <u>60,0 %</u> | 278 | 20,7 % | 260 | 19,3 % | 1,32 |
| Abandono posobligatoria | 24 | 25,8 % | 31 | <u>33,3 %</u> | 38 | <u>40,9 %</u> | 1,02 |
| Abandono ESO | 4 | <u>4,8 %</u> | 8 | 9,6 % | 71 | <u>85,5 %</u> | 0,64 |
| Total | 836 | 54,9 % | 317 | 20,8 % | 369 | 24,2 % | 1,24 |

Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

también entre jóvenes cuyos padres tienen estudios posobligatorios y universitarios, aunque se trate de porcentajes cuyos residuos corregidos sean estadísticamente no significativos.

Por otro lado, se analiza la relación entre los itinerarios de abandono y los resultados académicos obtenidos, ya sean medidos a partir de las pruebas de competencias básicas (en adelante PCB) realizadas en cuarto curso de la ESO (facilitadas por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña) o según las calificaciones obtenidas en el cuarto curso de la ESO (tabla 6).

Como era de esperar entre los jóvenes que abandonan tras finalizar la ESO, predominan las notas bajas (un 86 % tiene varias asignaturas suspendidas) y los bajos resultados en las PCB. No obstante, casi un 5 % de jóvenes con notas altas abandonan también al finalizar la escolaridad obligatoria, y este constituye un subitinerario de abandono identificado también en estudios anteriores (García Gracia et al., 2013).

Los resultados obtenidos por los jóvenes que abandonan sus estudios posobligatorios son, en cambio, más diversificados que los de los jóvenes que abandonan después de la secundaria inferior. Uno de cada cuatro jóvenes ha obtenido notas altas y uno de cada tres ha obtenido mayoría de aprobados en sus calificaciones escolares, lo que ilustra la existencia de un abandono educativo más allá de los resultados escolares. En definitiva, los datos muestran que el bajo rendimiento y el abandono educativo se encuentran íntimamente relacionados, si bien no todo el abandono educativo se explica como resultado de las malas notas y podría estar asociado a las vivencias y subjetividades que los jóvenes tienen durante su experiencia escolar.

La subjetividad de la experiencia escolar

Para responder al segundo objetivo del artículo, se analiza la subjetividad escolar de los estudiantes y la asociación entre esta subjetividad de la experiencia escolar y los itinerarios de abandono tanto en la educación obligatoria como

Tabla 7. Caracterización tipología alumnado según subjetividad de la experiencia escolar

| | Aplicados | | Instrumentales | | Absentistas | | Disruptivos | | Total | |
|---|-----------|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|-----|
| | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % |
| Sexo [V de Cramer: 0,196] | | | | | | | | | | |
| Varones | 292 | 39,1 | 271 | <u>36,3</u> | 99 | 13,3 | 85 | <u>11,4</u> | 747 | 100 |
| Mujeres | 401 | <u>57,1</u> | 189 | 26,9 | 79 | 11,3 | 33 | 4,7 | 702 | 100 |
| Inmigración [V de Cramer: 0,163] | | | | | | | | | | |
| Autóctonos | 587 | <u>54</u> | 304 | 27,9 | 96 | 8,8 | 101 | <u>9,3</u> | 1.088 | 100 |
| Nacidos Cataluña padres extranj. | 23 | 37,7 | 21 | 34,4 | 12 | 19,7 | 5 | 8,2 | 61 | 100 |
| Llegados hasta los 11 años | 49 | 28,3 | 73 | <u>42,2</u> | 47 | <u>27,2</u> | 4 | 2,3 | 173 | 100 |
| Llegados a partir de los 12 años | 11 | 19,3 | 32 | <u>56,1</u> | 10 | 17,5 | 4 | 7 | 57 | 100 |
| Nivel educativo familiar [V de Cramer: 0,189] | | | | | | | | | | |
| Universitarios | 401 | <u>56,7</u> | 170 | 24,0 | 65 | 9,2 | 71 | <u>10,0</u> | 707 | 100 |
| Posobligatorios medios | 211 | 46,6 | 157 | 34,7 | 53 | 11,7 | 32 | 7,1 | 453 | 100 |
| Estudios primarios | 75 | 28,2 | 125 | <u>47,0</u> | 57 | <u>21,4</u> | 9 | 3,4 | 266 | 100 |
| Complejidad del centro [V de Cramer: 0,119] | | | | | | | | | | |
| Alta complejidad | 123 | 39,4 | 107 | 34,3 | 62 | <u>19,9</u> | 20 | 6,4 | 312 | 100 |
| Media complejidad | 456 | 39,4 | 311 | 34,3 | 95 | <u>19,9</u> | 72 | 6,4 | 934 | 100 |
| Baja complejidad | 113 | 55,7 | 43 | 21,2 | 21 | 10,3 | 26 | <u>12,8</u> | 203 | 100 |

* $p \leq 0,001$ ** $P \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado | Entre corchetes se muestra el coeficiente de V de Cramer como indicador de la intensidad de asociación entre variables | Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

en la posobligatoria. Antes de realizar este análisis, se caracteriza la tipología de subjetividad escolar para identificar si existen diferencias en la experiencia escolar en función de variables sociodemográficas y sociales (tabla 7).

La subjetividad de la experiencia escolar: algunas características

El análisis de la tipología de subjetividad de la experiencia escolar muestra algunas características remarcables. Como se recordará, la tipología elaborada presenta cuatro tipos diferenciados. El primer tipo de estudiantes, que hemos convenido en denominar *aplicados*, se caracteriza por una autopercepción escolar positiva y un buen rendimiento. Se trata de un perfil donde predominan las chicas, provenientes de familias con elevado capital cultural (padres con estudios universitarios) y de origen autóctono. Respecto a sus condiciones de escolarización, esta tiene lugar de manera significativa en centros de baja complejidad, esto es, con un perfil de población estudiantil bastante homogéneo, tanto en el capital cultural familiar (elevado) como en el origen autóctono de la población.

Un perfil diametralmente opuesto es el de los alumnos *instrumentales*, caracterizados por el valor conferido a la escuela y la educación, a pesar de los bajos resultados escolares. Predomina un perfil de alumnos varones, prove-

nientes de familias con bajo capital cultural y de origen inmigrante, es decir, nacidos en países extracomunitarios. Estos resultados van en la línea de otras investigaciones que concluyen que los estudiantes inmigrantes, aunque estén expuestos a un entorno económico menos favorable, muestran un mayor ajuste escolar que sus compañeros autóctonos (Archambault et al., 2017).

Los *absentistas*, por otro lado, tienen en común con el grupo anterior que proceden de familias con bajo capital cultural y que son de origen inmigrante, llegados a Cataluña antes de los 11 años, y también un bajo rendimiento escolar. No se observan diferencias significativas en cuanto al sexo, aunque sí con relación al tipo de centro en el que han sido escolarizados, con un predominio de centros de alta y media complejidad.

En último lugar, el perfil social del alumnado que hemos convenido a denominar *disruptivo* es similar al primero, ya que se trata de jóvenes provenientes de familias con alto capital cultural, de origen autóctono y que han sido escolarizados en centros de baja complejidad, esto es, con predominio de clases medias autóctonas. Sin embargo, la principal diferencia entre ambos tipos estriba en el comportamiento y en el hecho de que existe el predominio de varones. Estos resultados concuerdan con los de investigaciones anteriores, como los trabajos de Aggleton (1987) o de Anyon (1999), quienes, desde una aproximación etnográfica, identifican resistencia escolar en un perfil de jóvenes provenientes de familias de clase media y alta.

La subjetividad de la experiencia escolar e itinerarios de abandono

Tal y como veíamos en el apartado anterior, aunque existe una estrecha relación entre el rendimiento y el abandono educativo, no todos los estudiantes abandonan como resultado de las malas notas. En este sentido, el último de los objetivos de este artículo es explorar la relación entre la subjetividad de la experiencia escolar y los itinerarios educativos de los jóvenes en sus transiciones posobligatorias. Los resultados de la tabla 8 muestran que la mayor parte del abandono no se da entre los jóvenes con mala conducta, que, como ya hemos visto, es más probable entre los hijos de las familias con capital cultural elevado, sino que se da entre los jóvenes con bajo rendimiento escolar, como también mostró el estudio de Cairns (1989).

Como era de esperar, la tabla 8 muestra que la tipología de alumnado *aplicado* se caracteriza por un menor riesgo de abandono educativo. El 98 % continúa un itinerario formativo académico y lineal, sin interrupciones. También los jóvenes que configuran la tipología de alumnado *disruptivo* tienden, mayoritariamente, a la continuidad formativa, en itinerarios académicos lineales, a pesar de su comportamiento en la ESO.

En contraste con estos dos colectivos, destacan dos perfiles de jóvenes más proclives al abandono educativo, que tienen en común el bajo rendimiento escolar. Estos dos colectivos se diferencian, como se recordará, porque en uno de ellos el perfil viene definido por un reconocimiento explícito del valor instrumental de la escuela, con una tasa de permanencia, sin interrupciones,

Tabla 8. Subjetividad de la experiencia escolar e itinerarios educativos en las transiciones posobligatorias

| | Aplicados | | Instrumentales | | Absentistas | | Disruptivos | | Total | |
|--------------------------|-----------|---------------|----------------|--------------|-------------|---------------|-------------|--------|-------|--------|
| | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % | Nro. | % |
| Abandono ESO | 0 | 0,0 % | 10 | 2,2 % | 9 | <u>5,1 %</u> | 1 | 0,9 % | 20 | 1,4 % |
| ESO reenganchada | 1 | 0,1 % | 29 | <u>6,3 %</u> | 21 | <u>11,9 %</u> | 0 | 0,0 % | 51 | 3,6 % |
| Abandono CFGM | 2 | 0,3 % | 9 | <u>2,0 %</u> | 3 | 1,7 % | 0 | 0,0 % | 14 | 1,0 % |
| CFGM reenganchado | 0 | 0,0 % | 21 | <u>4,6 %</u> | 7 | <u>4,0 %</u> | 0 | 0,0 % | 28 | 1,9 % |
| Abandono Bachillerato | 13 | 1,9 % | 9 | 2,0 % | 5 | 2,8 % | 3 | 2,6 % | 30 | 2,1 % |
| Aban. Bach. y cont. CFGM | 1 | 0,1 % | 12 | <u>2,6 %</u> | 1 | 0,6 % | 3 | 2,6 % | 17 | 1,2 % |
| No abandono | 669 | <u>97,5 %</u> | 368 | 80,3 % | 130 | 73,9 % | 109 | 94,0 % | 1.276 | 88,9 % |
| Total | 686 | 100 % | 458 | 100 % | 176 | 100 % | 116 | 100 % | 1436 | 100 % |

* $p \leq 0,001$ ** $P \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado. V de Cramer = 0,203. Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

del 80 %, mientras que en el otro destacan las conductas absentistas, con una menor tasa de permanencia, sin interrupciones (74,5 %), y también es más proclive al abandono definitivo (9,6 respecto a 6,2 de los primeros).

Los *absentistas* tienden a abandonar, en mayor grado, al finalizar la enseñanza secundaria inferior. No obstante, una pequeña fracción de ellos retoma la formación, tras un tiempo de ruptura, en escuelas de adultos, a fin de obtener el graduado de la enseñanza secundaria obligatoria o a través de los programas de formación básica (PFB) o de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio. Por otro lado, los jóvenes que hemos denominado *instrumentales* son los que presentan mayores probabilidades de retomar su formación en ciclos formativos de grado medio, a los que algunos acceden después de experimentar un fracaso y abandono del bachillerato.

6. Conclusiones

Los resultados presentados muestran la relevancia de analizar el abandono educativo desde una metodología longitudinal, a fin de identificar los momentos críticos de ruptura escolar, que van desde el absentismo hasta la deserción temporal o el abandono definitivo, que requieren intervenciones diferenciadas. También ilustran sobre el peso del abandono educativo en el curso de los estudios posobligatorios, aunque en la mitad de los casos no se trata de un abandono definitivo, sino de abandonos temporales resultantes de cambios de orientación (abandono del bachillerato e inicio de un ciclo formativo de grado medio), cambios de especialidad o de retorno a los estudios después de un abandono temporal de la formación. Estos eventos son generadores de vulnerabilidad y riesgo de abandono definitivo. Por ello, el acompañamiento individualizado y la orientación son ámbitos clave de intervención.

La escolarización en los ciclos formativos de grado medio merece una especial atención, puesto que en ella confluyen perfiles sociales y escolares diferenciados. La formación profesional de grado medio se encuentra alimentada por los abandonos de los jóvenes que inician el bachillerato, así como por un porcentaje de jóvenes que han acumulado dificultades académicas a lo largo de su escolaridad y que acceden al grado medio desde la repetición de algún curso de la ESO, desde los programas de formación profesional básica o a través de las pruebas y los cursos de acceso. Estos perfiles dan cuenta de la singularidad y la heterogeneidad de itinerarios desde los que se accede a los ciclos formativos de grado medio, lo que confiere a esta etapa educativa diversas funciones sociales (económica, educativa y social) y la sitúa en la encrucijada del sistema educativo. Estos resultados apuntan a la necesidad de pensar respuestas socioeducativas heterogéneas, tales como programas de refuerzo escolar para el alumnado de ciclos formativos con dificultades académicas o con necesidades educativas especiales; y también de mejorar los programas de orientación profesional con alumnado potencial de ciclos formativos, desde los centros educativos y con los agentes y recursos socioeducativos del territorio, como los programas de acompañamiento individualizado que permitan a estos jóvenes construir itinerarios educativos y formativos singulares o con los programas de becas para jóvenes económicamente vulnerables que, en definitiva, den respuestas diferentes a las problemáticas asociadas al abandono educativo y a los momentos diferenciados en que este se produce.

A diferencia de los resultados obtenidos por otros estudios como el de Fortin et al. (2005), observamos que el abandono educativo no se produce mayormente entre los jóvenes con problemas de conducta, sino entre los jóvenes con bajo rendimiento escolar, a pesar de que puede haber una asociación entre ambas variables para una pequeña fracción del alumnado que abandona prematuramente la escuela. Esto sitúa el debate científico en la influencia del origen social y el rendimiento escolar (Bourdieu y Passeron, 1981), es decir, los llamados efectos primarios en el análisis de la desigualdad de oportunidades educativas.

Otro resultado relevante del estudio es que el alumnado que presenta problemas de comportamiento pertenece claramente a un subgrupo de estudiantes cuyos itinerarios en la posobligatoria no son mayoritariamente de abandono sino de continuidad. Fortin et al. (2012) muestran una asociación significativa entre ambas variables para los chicos pero no para las chicas. Además, la mayor parte de los alumnos con problemas de comportamiento no abandonan, y para la mayor parte de estos alumnos los problemas de comportamiento no son estables. Las particulares características de este subgrupo, en cuanto al perfil sociocultural de origen, constituyen sin duda un factor de protección del abandono, mientras que, entre el alumnado proveniente de entornos populares y bajo capital cultural, el mal comportamiento juega como factor precipitador, como también lo es el absentismo escolar (García y Razetto, 2019).

El valor instrumental conferido a la educación puede actuar como atenuante del abandono definitivo y propiciar el retorno a la formación en algunos

casos. No obstante, también podría expresar una contradicción manifiesta resultado de la interiorización de un discurso meritocrático, más allá de las prácticas de absentismo y abandono educativo.

Los resultados de este estudio muestran también como el autoconcepto escolar positivo es un claro factor protector del abandono, lo cual sugiere un ámbito de intervención privilegiado desde los centros educativos y el profesorado para la prevención. Esta intervención puede girar en torno al apoyo pedagógico y el refuerzo positivo que el profesorado puede activar en aquellos alumnos social y escolarmente más vulnerables, para evitar el *efecto Pigmalión*, asociado a unas bajas expectativas docentes, y modificar la subjetividad de la experiencia escolar del alumnado.

La aproximación que hemos realizado a la experiencia escolar, desde la subjetividad del propio alumnado, indica que esta puede ser un factor precipitador o atenuante del abandono educativo o de la continuidad y el retorno a la formación. Conviene señalar que la experiencia escolar se sitúa en un contexto social e institucional, en el marco de unos dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1993) que determinan la calidad de la misma. Así, la cultura dominante y el clima escolar pueden afectar la adaptación del alumnado a la escuela (Gleeson, 1992) y generar procesos de desenganche y absentismo. A pesar de esto, una limitación de nuestro estudio es no haber podido introducir en el análisis factores organizacionales, vinculados a la cultura escolar y los modelos pedagógicos dominantes en cada una de las escuelas analizadas, para constatar cómo estos factores inciden en la experiencia escolar del alumnado. Cabe explorar, en futuros estudios, si una cultura escolar inclusiva y un clima acogedor actúan como atenuantes del abandono a través de la subjetividad de la experiencia escolar vivida por el alumnado, en condiciones de escolarización parecidas y en centros de similar composición social.

Por último, hay que destacar que la investigación desarrollada en torno a las tipologías de deserción escolar no está exenta de problemas metodológicos. Esto dificulta identificar unos perfiles tipo comunes, consecuencia de la diversidad de variables que conforman los modelos de análisis o por las metodologías y técnicas de análisis consideradas (métodos cualitativos, análisis de conglomerados u otros). No obstante, resulta recomendable seguir investigando en torno a la hipótesis de la heterogeneidad, a fin de tener un mayor conocimiento para orientar las políticas de prevención del abandono, en función de las particulares características de los diferentes subgrupos identificados.

Referencias bibliográficas

- AGGLETON, P. (1987). *Rebels without a cause?: Middle class youth and the transition from school to work*. Londres: Falmer Press.
- ANYON, J. (1999). «Clase social y conocimiento escolar». En: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (comp.). *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Barcelona: Ariel.
- ARCHAMBAULT, I.; JANOSZ, M.; DUPÉRE, V.; BRAULT, M.-C.; ANDREW, M. M. (2017). «Individual, social, and family factors associated with high school dropout among

- low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status». *British Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 456-477.
<<https://doi.org/10.1111/bjep.12159>>.
- BAYÓN-CALVO, S. (2019). «Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI». *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 35-53.
<<https://doi.org/10.5209/RCED.55465>>.
- BERNARD, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. París: Presses Universitaires de France.
- (2016). *Les inégalités sociales de décrochage scolaire*. París: CNESCO.
- BERNARDI, F.; CEBOLLA, H. (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, junio, 3-22.
<<https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>>.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWERS, A. J.; SPROTT, R. (2012). «Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis». *The Journal of Educational Research*, 105 (3), 176-195.
<<https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>>.
- BOYLAN, R. L.; RENZULLI, L. (2017). «Routes and Reasons Out, Paths Back». *Youth & Society*, 49 (1), 46-71.
<<https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>>.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. (2006). «The Bioecological Model of Human Development». En: LERNER, R. M.; DAMON, W. (eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828. Hoboken, NJ, EE. UU.: John Wiley & Sons Inc.
- CAIRNS, R. B.; CAIRNS, B. D.; NECKERMAN, H. J. (1989). «Early School Dropout: Configurations and Determinants». *Child Development*, 60 (6), 1437.
<<https://doi.org/10.2307/1130933>>.
- CALLEJO, J.; GÓMEZ, F.; GUTÉRREZ, J. (2016). «Dinámicas push/pull como condicionantes de la retención y abandono escolar. Análisis de resultados de encuesta en población escolar de Castilla y León». *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón: Federación Española de Sociología.
- CAMERON, S. V.; HECKMAN, J. J. (2001). «The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic, and White Males». *Journal of Political Economy*, 109 (3), 455-499.
<<https://doi.org/10.1086/321014>>.
- COMISIÓN EUROPEA, EACEA (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- FINN, J. D. (1989). «Withdrawing From School». *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
<<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>>.
- FORTIN, L.; MARCOTTE, D.; ROYER, É.; POTVIN, P. (2005). «Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école». *Nouveaux Cahiers de La Recherche en Éducation*, 8 (2), 79-88.
<<https://doi.org/10.7202/1017531ar>>.

- FORTIN, L.; POTVIN, P.; MARCOTTE, D.; ÉGIDE, R. (2012). «Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problèmes de comportement au secondaire». En: GILLES, Jean-Luc, POTVIN, Pierre; TIÈCHE CHRISTINAT, Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berna: Peter Lang Éditeur – Éditions Scientifiques Internationales.
- GARCÍA GRACIA, M.; CASAL, J.; MERINO, R.; SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2013). «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, 361, 65-94.
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>>.
- GARCÍA GRACIA, M.; VALLS, O. (2018). «Trayectorias de permanencia y de abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica». *Metamorfosis*, 129-143.
- GARCÍA GRACIA, M.; RAZETO PAVEZ, A. (2019). «¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? *Perfiles Educativos*, 41 (165), 43-61.
<<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>>.
- GLEESON, D. (1992). «School Attendance and Truancy: A Socio-Historical Account». *The Sociological Review*, 40 (3), 437-490.
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1992.tb00398.x>>.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2015). «Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 158-176.
- HACKMAN, J. R.; DYSINGER, W. S. (1970). «Commitment to College as a Factor in Student Attrition». *Sociology of Education*, 43 (3), 311-324.
<<https://doi.org/10.2307/2112069>>.
- HAUSER, R. M.; SIMMONS, S. J.; PAGER, D. I. (2004). «High school dropout, race/ethnicity, and social background from the 1970s to the 1990s». En: ORFIELD, G. (ed.). *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- JANOSZ, M.; LE BLANC, M.; BOULERICE, B.; TREMBLAY, R. E. (2000). «Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples». *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
<<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>>.
- (1997). «Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples». *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.
<<https://doi.org/10.1023/A:1022300826371>>.
- KRONICK, R. F.; HARGIS, C. H. (1998). *Dropouts: Who drops out and why – And the recommended action*. Springfield: C. C. Thomas.
- LAMB, S.; MARKUSSEN, E.; THEESE, R.; POESEL, J.; SANDBERG, N. (eds.) (2011). *School Dropout and Completion*.
<<https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>>.
- LOFSTROM, M. (2007). *Why Are Hispanic and African-American Dropout Rates So High?* Extraído de <<ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp3265.pdf>>.
- MAS, O.; OLMOS, P.; SALVÀ, P.; COMAS, R. (2015). «Itinerarios de éxito y fracaso escolar en FP». *Actas XVII Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago de Compostela.
- McDERMOTT, E. R.; ANDERSON, S.; ZAFF, J. F. (2018). «Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement». *Applied Developmental Science*, 22 (3), 217-232.
<<https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>>.

- MENA MARTÍNEZ, L.; FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; RIVIÉRE GÓMEZ, J. (2010). «Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar». *Revista de Educación*, extra núm.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- RENU, S.; PROTAP, M. (2018). «Push Out, Pull Out u Opting Out? Reasons Cited by Adolescents for Discontinuing Education in Four Low and Middle Income Countries». En: LANSFORD, J. E.; BANATI, P. (2018). *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policies*. Oxford: Oxford University Press.
- ROBINSON, R. A. (2004). «Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree». *Higher Education*, 47 (1), 1-20.
<<https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000009803.70418.9c>>.
- RUMBERGER, R. W. (1995). «Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools». *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583.
<<https://doi.org/10.2307/1163325>>.
- (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- SCHOON, I.; DUCKWORTH, K. (2010). «Leaving School Early – And Making It! *European Psychologist*, 15 (4), 283-292.
<<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000063>>.
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Extraído de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEB.pdf>
- WEHLAGE, G. G.; RUTTER, R. A.; SMITH, G. A.; LESKO, N.; FERNANDEZ, R. R. (1989). *Reducing the risks: Schools as communities of support*. Nueva York: Falmer Press.