

# ***Estudio sobre la influencia de la identidad del alumnado riojano en el abandono escolar temprano***

## ***Study on the Influence of the Identity of Students from La Rioja on Early School Leaving***

**Iratxe Suberviola Ovejas**

e-mail: [iratxe.suberviola@unirioja.es](mailto:iratxe.suberviola@unirioja.es)  
*Universidad de La Rioja. España*

Recibido / Received: 21/12/2023  
Aceptado / Accepted: 04/09/2024

**Resumen:** A pesar de las políticas y acciones desplegadas con el objetivo de reducir el abandono escolar temprano, este último año la tasa sigue siendo muy alta, situándose en un 13,6 %. La literatura científica incide en que en este fenómeno influyen aspectos de carácter multifactorial, entre los que se encuentran factores relativos a la identidad del individuo. El objetivo de esta investigación es determinar la incidencia de factores identitarios del alumnado sobre el abandono escolar temprano. El estudio se realiza mediante la aplicación de un cuestionario desarrollado ad hoc, sometido a un exhaustivo proceso de validación y análisis de fiabilidad. La muestra obtenida es de 1157 alumnos y alumnas de La Rioja, de los últimos cursos de educación secundaria obligatoria y primeros cursos de las etapas postobligatorias. El análisis de datos se efectúa a través de un estudio estadístico descriptivo porcentual y un análisis multigrupos desarrollado con el programa R. Los resultados muestran mayor riesgo de abandono entre el estudiantado de género masculino, con edad más alta, residentes en zonas rurales y bajo autoconcepto académico. Además, también se aprecian diferencias entre el estudiantado con lengua española nativa y sin ella. Los principales hallazgos encontrados apuntan que ciertos rasgos identitarios influyen sustancialmente en el propósito del alumnado de continuar con los estudios. Por ello, las instituciones educativas deben ser conocedoras de dichos aspectos potencialmente peligrosos, de cara a desarrollar acciones profilácticas en el alumnado de riesgo, enfocadas a atenuar el efecto producido por aspectos amenazantes, evitando un futuro abandono escolar temprano.

**Palabras clave:** Abandono escolar temprano; abandono prematuro; educación inclusiva; La Rioja; identidad.

**Abstract:** In spite of policies and actions aimed at reducing early school leaving, the rate of early school leaving has increased to 13.9% in the last year. The scientific literature points out that this phenomenon is influenced by multifactorial aspects, including factors related to the identity of the individual. The objective of this research is to determine the incidence of student identity factors on early school dropout. The study is carried out through the application of a questionnaire developed ad hoc, subjected to an exhaustive process of validation and reliability. The sample obtained consisted of 1157 students in the last years of compulsory secondary education and the first years of post-compulsory stages. The data analysis was carried out by means of a descriptive percentage statistical study and a multigroup analysis developed with the R program. The results show a higher risk of dropping out among male students, with higher age, living in rural areas and low academic self-concept. In addition, there are also differences between students with and without native Spanish language. The main findings indicate that certain identity traits substantially influence students' intention to continue their studies. For this reason, educational institutions should be aware of these potentially dangerous aspects.

**Keywords:** early school dropout; early school leaving; inclusive education; La Rioja; identity.

## **1. Introducción**

La Tasa de Abandono Escolar Temprano se entiende como el porcentaje de personas de 18-24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no ha realizado ningún tipo de formación en las cuatro últimas semanas (Instituto Nacional de Estadística, 2023). A pesar de que la reducción de la misma se encuentra entre los principales objetivos de los programas de reformas estructurales europeos, en el caso de España sigue siendo un problema social y educativo de primer orden. Así, en el último año se ha producido un incremento de la tasa de un 0.6%, situándose globalmente en el 13,6 % (15,8 % hombres y 11,3 % mujeres), frente al 9,7 % de la Unión Europea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

La preocupación por este fenómeno está más que justificada por el número de estudios que advierten sobre las graves consecuencias del Abandono Escolar Temprano, tanto para la persona que no llega a completar su proceso formativo, como para el global de la sociedad. Así, esta situación parece elevar de forma significativa el riesgo de falta de empleabilidad, aumentar la inestabilidad laboral, disminuir los ingresos, incrementar los índices de contratación a tiempo parcial y, una sobrerrepresentación en trabajos poco cualificados, todos ellos factores que potencian el riesgo de pobreza y exclusión social (European Education and Culture Executive Agency, 2019; Soler et al., 2021).

Junto con los efectos negativos a nivel laboral y económico, se puede apreciar su incidencia en la salud física. En este sentido, Gumà et al. (2019) aprecian una vinculación positiva entre el nivel educativo y los cuidados preventivos saludables, además de un mejor seguimiento de las patologías crónicas y una utilización farmacológica más adecuada. Por el contrario, en las personas con bajos niveles educativos se reduce la esperanza de vida, aumenta la incidencia de enfermedades crónicas, se aprecia un mayor consumo de sustancias tóxicas unido a una menor práctica de actividades deportivas (Feinstein et al., 2016) y un aumento significativo del tabaquismo (García-Mora, 2004). La vinculación entre salud y nivel educativo, no únicamente se puede observar en el plano de la salud física, sino que como muestran resultados hallados en estudios como el de De la Cruz et al. (2013) y Von dem Knesebeck y Geyer (2007), también se aprecia una peor salud psicológica, mayor incidencia de trastornos de alimentación o una mayor probabilidad de sufrir ansiedad y depresión (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Además de tener consecuencias en el propio individuo, el nivel de estudios influye en las relaciones sociofamiliares y el contexto próximo. En este sentido, en un estudio desarrollado por Vila (2013), se observa que la calidad de la relación entre padres/madres e hijos/as está vinculada al nivel educativo de los primeros, además de que se aprecia una relación entre la no-escolarización y el aumento de la conflictividad social. Unido a la anterior, teniendo en cuenta la predisposición a la transferencia intergeneracional de la cota cultural (Santamaría, 2018), el abandono escolar temprano supone el estancamiento entre extractos sociales y la imposibilidad de permear entre clases, además de una menor participación política entre las personas de bajo nivel académico (Heckman y LaFontaine, 2010).

La literatura científica sobre este fenómeno considera que ciertos rasgos identitarios del alumnado constituyen una de las dimensiones de mayor incidencia en el abandono prematuro (Hernández-Prado y Alcaraz, 2018; Rodríguez-Pineda y Zamora, 2021;

Sánchez-Alhambra, 207; Santana et al., 2023; Suberviola et al., 2024). Dentro de este grupo de variables se ha constatado que una de las principales es el “*género*”, tal y como se puede observar en las diferencias porcentuales sobre tasa de abandono de los y las jóvenes españolas, superando el género masculino en 4,5 puntos porcentuales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Además, el alumnado masculino constituye un 60% de quienes repiten curso, mientras que ellas obtienen calificaciones más altas y mayores índices de superación de los exámenes (Cerdá et al, 2020; Gairín y Olmos, 2022; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). En este sentido, diversos estudios apuntan la influencia de una diferencia en la construcción de la subjetividad de chicas y chicos, ligada a los modelos sociales y a los estereotipos socio-laborales de feminidad y masculinidad, causadas en gran medida por una marcada socialización diferencial de género (Suberviola, 2020) y una actitud diferente hacia la escuela que condiciona la trayectoria académica (Sainz et al., 2021; Salas-Rodríguez et al., 2022).

Otro aspecto analizado es la “*edad*” del alumnado que abandona. En este sentido, varios estudios apuntan que el estudiantado escolarizado en cursos inferiores a lo correspondiente a su edad cronológica presenta mayor tasa de abandono (Camacho, 2018; Cerdá-Navarro, 2020; Gairín y Olmos, 2022; Hughes et al., 2018). No obstante, los resultados obtenidos con respecto a esta variable están condicionados por la repetición de curso, que supone un factor potencial de riesgo de alta intensidad. Tal y como afirman Gairín y Olmos (2022) y Gubbels et al. (2019), la repetición de curso y el abandono escolar temprano están estrechamente vinculados. Según los citados autores, la repetición de curso puede generar una desmotivación en el estudiantado, afectando su autoestima y sentido de pertenencia. Esta desvinculación emocional puede ser un factor clave que contribuye al abandono escolar temprano. Por ende, abordar la repetición de curso de manera efectiva no solo implica mejorar el rendimiento académico, sino también proporcionar un apoyo integral que fomente la motivación y la conexión emocional, reduciendo así la probabilidad de abandonar la educación tempranamente.

Un destacado factor identitario de influencia en el abandono escolar temprano es el “*país de origen*”. Los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) indican que, por un lado, el alumnado extranjero dobla en tasa de abandono escolar temprano al estudiantado español y, por otro lado, únicamente el 50 % inicia estudios universitarios. Los índices aportados por esta institución señalan que un 29 % de los jóvenes nacidos fuera de España dejaron las aulas sin completar la Educación Secundaria Obligatoria. Además, el 46,7 % de los españoles mayores de 25 tienen estudios superiores, un porcentaje que baja al 31,2 % entre los nacidos fuera. No obstante, sería poco preciso realizar un análisis de los factores de influencia de deserción escolar de este colectivo sin tener en cuenta el factor “*lenguaje materno*”, puesto que, en una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los factores de incidencia del abandono escolar prematuro realizada por Hernández-Prados y Alcaraz (2018) se afirma que en el 7,3 % de ellos aparecía el lenguaje como un hándicap a tener en cuenta. En esta línea, los estudios desarrollados por González-Rodríguez et al. (2019) y Rizo y Hernández (2019) muestran cómo el alumnado extranjero con lenguaje materno no castellano tiene un mayor riesgo de abandono de forma prematura, en muchos casos, sin llegar a completar los estudios secundarios obligatorios. Esto tendría su explicación en que una competencia insuficiente en la lengua de enseñanza puede dificultar la comprensión de los contenidos

académicos, generando frustración y desinterés. Además, el estudiantado que no se siente competente en la lengua utilizada en el entorno educativo puede experimentar exclusiones sociales, afectando su sentido de pertenencia y fomentando el desinterés por el ámbito académico (Sánchez-Alhambra, 2017).

Además de las anteriores variables, es pertinente tener en consideración el *“lugar de residencia”*. En este sentido, en un estudio desarrollado por Santamaría (2020) se muestra que el alumnado que reside en poblaciones densamente pobladas abandona los estudios en un 16,6 %, cuando habitan en zonas con densidad intermedia, el porcentaje asciende hasta el 19 %, siendo en las zonas con densidad escasa donde se aprecia mayor abandono escolar, con índices del 20,6 %, apuntando el factor territorial como variable de influencia, teniendo en cuenta que, a su vez, este aspecto está mediatizado por otros factores contextuales como es el nivel socioeconómico y cultural de la familia, las expectativas respecto a la educación y la calidad del apoyo familiar (Gairín y Olmos, 2022; García-Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021). Las familias con recursos limitados pueden enfrentar dificultades para acceder a servicios educativos complementarios, lo que afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes. Además, las expectativas familiares pueden influir en la motivación y el compromiso estudiantil (Conde et al., 2023; Rodríguez-Pineda y Zamora, 2021; Sánchez-Alhambra, 2017). Cuando las familias no valoran la educación como un medio para el progreso, los estudiantes pueden sentirse menos inclinados a permanecer en el sistema educativo, contribuyendo al abandono escolar temprano (Camacho, 2018; Casquero y Navarro, 2020; Hadjar, et al., 2023).

Una de las líneas actuales de investigación con respecto a los factores de incidencia en el abandono escolar es la autopercepción que presenta el alumnado sobre sus competencias académicas, mostrando que aquellos estudiantes que tiene un mejor autoconcepto académico y se consideran competentes escolarmente presenta menor abandono escolar, en contraposición con aquellos con bajo autoconcepto (Del Bonifro, et al., 2020; García-Gracias, et al., 2022). La relación entre el autoconcepto del alumnado y el abandono escolar temprano es un aspecto crucial en la comprensión de los factores psicológicos que pueden influir en la permanencia o la deserción educativa. El autoconcepto, que engloba las percepciones y evaluaciones que una persona tiene sobre sí misma, juega un papel fundamental en la motivación, el rendimiento académico y la adaptación social (Nagy y Molontay, 2018). Cuando el estudiantado presenta un autoconcepto negativo, caracterizado por la baja autoestima, la falta de confianza en sus habilidades académicas o la percepción de falta de inclusión en el entorno escolar, se incrementa la probabilidad de que consideren el abandono escolar temprano como una opción viable. La desconexión emocional y la sensación de incompetencia pueden generar desinterés en el aprendizaje y contribuir a la falta de compromiso con la escuela (Fernández-Lasarte, et al., 2019).

Como se viene apuntando, el abandono escolar temprano representa un desafío significativo en el ámbito educativo, con repercusiones profundas en el desarrollo personal y profesional de las personas. Al abordar este fenómeno, es imperativo reconocer la importancia de comprender los factores identitarios y personales que pueden desencadenar la decisión de un estudiante de abandonar prematuramente la educación. Este estudio se embarca en la tarea de explorar de manera integral y detallada estos elementos subyacentes, reconociendo que el abandono escolar temprano no es simplemente una cuestión académica, sino un fenómeno intrínsecamente vinculado a la

identidad y experiencia personal del alumnado. La identidad del estudiante, conformada por factores como la autoimagen, la autoestima, la pertenencia cultural y la percepción de sí mismo en el contexto escolar, desempeña un papel crucial en su compromiso y persistencia educativa. La comprensión de estos elementos identitarios, así como de las experiencias personales que pueden afectar la percepción del estudiante sobre la educación, permitirá el diseño de intervenciones y estrategias más efectivas para prevenir el abandono escolar temprano.

Esta pesquisa se propone explorar cómo los factores identitarios y personales interactúan con el proceso educativo. Al centrarse en estos aspectos, la investigación busca arrojar luz sobre los motivos subyacentes del abandono escolar temprano, proporcionando una base sólida para el desarrollo de políticas y prácticas educativas más inclusivas y eficaces. A pesar de que se ha estudiado ampliamente cómo factores sociodemográficos como la edad, el sexo, la nacionalidad y el tamaño del municipio de residencia influyen en el abandono educativo temprano, este estudio introduce una perspectiva nueva al considerar la autopercepción de competencias como un factor clave en estas dinámicas, un aspecto que no ha sido comúnmente considerado en investigaciones anteriores. Además, el hecho de centrarse en una Comunidad Autónoma específica aporta una contextualización sobre la temática muy concreta, de cara a poder desarrollar acciones profilácticas contra el abandono escolar temprano más efectivas, que tengan en cuenta las características propias del alumnado de La Rioja.

## 2. Objetivos

El objetivo principal de estudio es “analizar la influencia de los factores vinculados a la identidad del alumnado en la intención de abandono escolar temprano”, del cual se derivan las siguientes hipótesis de trabajo.

Tabla 1. Hipótesis de estudios.

H.1	El alumnado de género masculino presenta mayor intención de abandonar los estudios.
H.2	El alumnado de mayor edad muestra mayor intención de abandonar los estudios antes de la consecución de una titulación postobligatoria.
H.3	El alumnado extranjero afirma mayor intención de abandonar los estudios.
H.4	El alumnado con lengua materna no española presenta mayor riesgo de abandono escolar temprano.
H.5	El estudiantado residente en zonas rurales puntúa más en la intención de abandonar los estudios.
H.6	El alumnado con una mayor autopercepción sobre sus competencias presenta menos riesgo de abandono

## 3. Método

### 3.1. Población y muestra

La población objeto de estudio de esta investigación está constituida por 6131 estudiantes de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España), distribuidos en 46 centros, tanto de titularidad pública como privada, en los que se imparten los últimos cursos de la etapa obligatoria y primer curso de la etapa no obligatoria, concretamente, 4º de Educación Secundaria Obligatoria, en su modalidad académica como tecnológica, 1º

y 2º de Formación Profesional Básica en cualquiera de sus familias, 1º curso de Ciclo Formativo de Grado Medio, 2º curso del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, Aulas Terapéutico-Educativas y Aulas de Inclusión Socioeducativas.

A todo el estudiantado invitado a participar se le informó sobre el propósito del estudio y se les solicitó que respondieran de forma sincera, ya que, en todo momento, la recogida y posterior tratamiento de datos serían totalmente anónimos. Cabe señalar que la comisión ética de la universidad emitió un dictamen favorable a esta investigación. De hecho, todo el proceso se desarrolló bajo el código ético propuesto por el Committee on Publications Ethics y por Estalella (2022), propios de las investigaciones socio-educativas con población menor de edad. Finalmente, la muestra participante estuvo constituida por 1157 estudiantes pertenecientes a 17 centros educativos. Con un margen de error del 1.6% y un nivel de confianza del 95%, esta muestra se considera aceptable en los estudios socio-educativos (Herba & Rocha, 2018).

La recogida de datos se llevó a cabo de forma on line en los meses de abril a junio de 2022. El contacto con los centros se realizó a través de la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de La Rioja, quienes se encargaron de difundir el objetivo y de la investigación y el cuestionario entre el personal docente de los mismos, por ello, la muestra obtenida estuvo mediatizada por la voluntad del profesorado y alumnado, por lo que no se trata de un muestreo probabilístico, sino que el cuestionario se dirigió a la totalidad de los individuos que componen el universo y donde se obtuvo de facto el número de muestra. Puesto que las características de los no-participantes no difieren de los participantes, se trata de una muestra aleatoria.

Tabla 2. Características de la muestra.

<b>Género</b>						
Hombre (N=569)		Mujer (N=557)			Otro (N=31)	
<b>Edad (años)</b>						
14 (N=25)	15 (N=355)	16 (N=457)	17 (N=193)	18 (N=72)	>18 (N=55)	
<b>Lugar de residencia</b>						
Pueblo pequeño (N=252)		Pueblo grande (N=349)			Ciudad (N=556)	
<b>Lengua de nacimiento</b>						
Castellano (N= 1005)		Lenguas árabes (N=59)			Otras lenguas (N=91)	
<b>País de origen</b>						
España (N=950)	Marruecos (N=50)	Pakistán (N=23)	Rumanía (N=23)	China (N=11)	Otros (N=100)	
<b>Programa de escolarización</b>						
4º ESO (ac) (N=463)	4º ESO (te) (N=210)	PMAR2 (N=121)	FPB (N=172)	1º CFGM (N=173)	ATE (N=8)	ASE (N=10)
Nota. ESO (AC): Educación Secundaria Obligatoria académico; ESO (te): Educación Secundaria Obligatoria tecnológico; PMAR2: 2º curso del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento; FPB: 1º y 2º de Formación Profesional Básica en cualquiera de sus familias; CFGM: 1º curso de Ciclo Formativo de Grado Medio en cualquiera de sus familias; ATE: Aulas Terapéutico-Educativas; ASE: Aulas de Inclusión Socioeducativas.						

### 3.2. Instrumento

Se desarrolló un cuestionario *ad hoc* donde se incluían variables relacionados con aspectos identitarios del individuo (género, edad, país de nacimiento, lengua

materna, lugar de residencia y autopercepción competencial) y otros referentes a la intencionalidad de abandono (ver tabla 3).

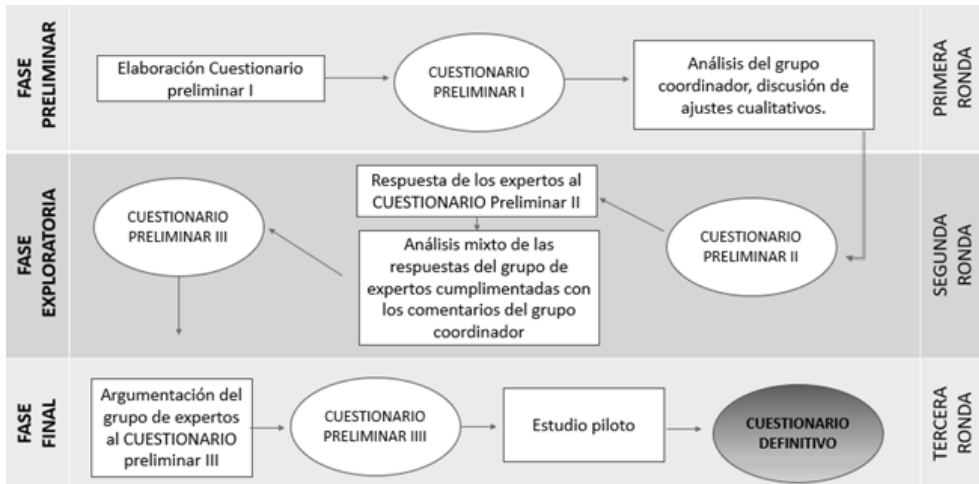
Como anteriormente se ha mencionado, el fenómeno del abandono escolar temprano presenta un carácter multicausal. Muy cercanos a los factores identitarios expuestos anteriormente, se sitúan otros que tienen que ver con el contexto socio-cultural del alumnado. En este sentido, numerosas investigaciones han demostrado que una de las variables más relevantes para explicar las trayectorias de abandono educativo temprano son las variables socio-culturales, específicamente, el nivel educativo de las familias, que se ha identificado como uno de los mejores predictores, ya que captura dos aspectos fundamentales de las familias de origen: el capital cultural y el capital económico (Conde et al., 2023; Montero y Turcatti, 2022; Suberviola et al., 2024). Unidos a estos factores se encuentran otros como son los aspectos relativos al entorno académico, el grupo de iguales y la historia escolar (Muñoz-Moreno y Díaz-Vicario, 2022; Suberviola, 2021). No obstante, este estudio se va a centrar en aquellos aspectos propios de la identidad del alumnado, entendida esta como el conjunto de características propias de una persona que le distinguen del resto, incluyendo la concepción que tiene un individuo sobre sí mismo en relación con otros, en este caso, en relación con su percepción de competencias académicas.

Tabla 3. Factores analizados en relación a la identidad.

<b>Variab</b> les	<b>Medida</b>	
Género	Masculino / Femenino / Otro	
Edad	14 / 15 / 16 / 17 / 18 / >18	
País de nacimiento	España / Rumanía / Marruecos / Pakistán / China / Otros	
Lenguaje materno	Castellano / inglés/ francés / Alemán / Una lengua árabe / Una lengua africana / Otra	
Lugar de residencia	Un pueblo pequeño / Un pueblo grande / Una ciudad	
Autopercepción competencial	Soy muy competente en los estudios / Soy bastante competente en los estudios / Me cuesta entender lo que explica en clase/ No soy nada competente en los estudios	
Intención de abandono escolar temprano		
<b>Código</b>	<b>Variab</b> les	<b>Medida</b>
I.1	Intención de seguir estudiando después del este curso (I.1)	Escala Likert*
I.2	Seguir estudiando hasta obtener un título (I.2)	Escala Likert*
I.3	Dejar de estudiar en cuanto pueda hacerlo (I.3)	Escala Likert*
*1=seguro que no, 5=seguro que sí		

La validación de contenido se llevó cabo mediante la adaptación del método Delphi propuesta por (López-Vidal y Calvo, 2019), llevado a cabo por un grupo coordinador (N=3) y un grupo experto (N=8). Este proceso fue completado con una prueba piloto desarrollada en una muestra (N=22) con características de nuestra población objeto de estudio a los que se les aplicó el cuestionario y posteriormente se les entrevistó para conocer las dificultades encontradas y las modificaciones propuestas. Este proceso de validación supuso la eliminación y/o modificación en la redacción de algunos ítems (Figura 1).

Figura 1. Proceso validación de contenido método Delphi.



Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (N=1157) para evaluar que el instrumento diseñado proporcionaba medidas fiables con las que poder realizar inferencias válidas. La validez convergente se analizó a través de las cargas factoriales y la varianza media extraída, mientras que la validez discriminante se evaluó mediante la proporción HTMT (heterotrait-monotrait) de las correlaciones (Henseler et al., 2015). En cuanto a la fiabilidad, se analizaron la fiabilidad compuesta y la consistencia interna medida con el método omega de McDonald. Se seleccionó este coeficiente en lugar del  $\alpha$  de Cronbach, puesto que genera una mayor estabilidad y mejor estimación de la fiabilidad al no encontrarse por el número de ítems ni por el cumplimiento del principio de tau equivalencia (Dunn et al., 2014). A partir de los resultados de validez, se consideró la eliminación de 1 ítems en el factor intención de abandono por presentar una carga factorial inferior a .5, umbral considerado como aceptable (Hair et al., 2010). Tras esta modificación, todos los factores tenían valores de FC y omega de McDonald iguales o superiores al valor recomendado de .7 (Lloret et al., 2014).

### 3.3. Análisis de datos

Tras verificar los requerimientos psicométricos de fiabilidad y validez, se creó el modelo estructural para comprobar las hipótesis planteadas (Figura 2).

Con el objetivo de estudiar las posibles diferencias existentes entre los grupos de interés, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo porcentual. Como segundo paso, se llevó a cabo un análisis multigrupo, para ello se comprueba la existencia de invarianza en función de cada grupo. Se considera que la invarianza de medida es admisible si se confirma la plausibilidad del modelo para cada uno de los grupos considerados. La invarianza de configuración se evaluó a través del ajuste global del modelo, mientras que las invarianzas métricas y escalar se evalúan progresivamente mediante la comparación de dos modelos anidados que son idénticos a excepción del conjunto de restricciones añadido en uno de ellos (Tabla 4).



Figura 2. Modelo de análisis de la investigación.

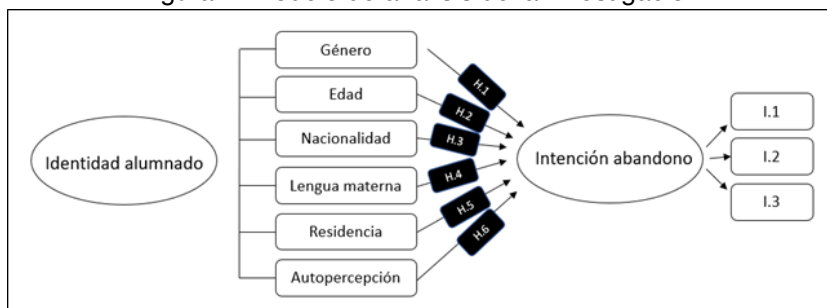


Tabla 4. Criterios de evaluación de la invarianza de medida.

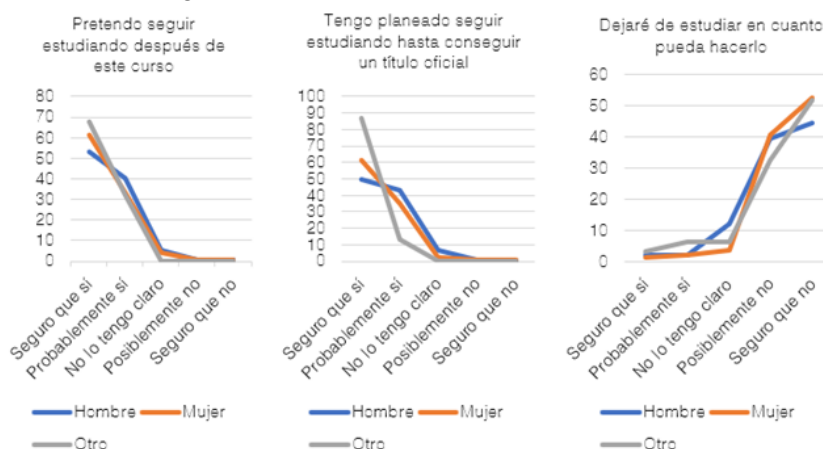
Índice	Umbral establecido
$\Delta$ CFI	< 0.010
$\Delta$ RMSEA	< 0.015
$\Delta$ SRMR	< 0.030 (al comprobar la invarianza métrica) < 0.010 (al comprobar la invarianza escalar)

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados según el género

En el análisis descriptivo se observa que un mayor número de mujeres afirma tener intención de seguir estudiando en los siguientes cursos escolares, concretamente el 75% de alumnas frente al 50% de alumnos. Por otro lado, el 50 % de las mujeres aseveran la intención de no abandonar los estudios a pesar de que pudieran hacerlo sin consecuencias negativas, frente a un escaso 25% de hombres que asienten que seguirían vinculados al ámbito educativo en dichas condiciones. En la Figura 3 se presentan los gráficos generados a partir de las respuestas dadas por las y los estudiantes encuestados a los tres ítems sobre intención de abandono.

Figura 3. Género vs intención de abandono.



En el análisis multigrupos realizado con respecto a esta variable, tras confirmarse la bondad del modelo de análisis para cada uno de los géneros, se realizan los estadísticos mostrados en la Tabla 5, donde se observa que la intención de abandono de las mujeres (MM =1.55) era menor que la de los hombres (MH = 1.73), encontrándose diferencias estadísticamente significativas con tamaño del efecto pequeño ( $Z = 6.8, p < .001, rb = .13$ ).

Tabla 5. Diferencias de las medias según el género.

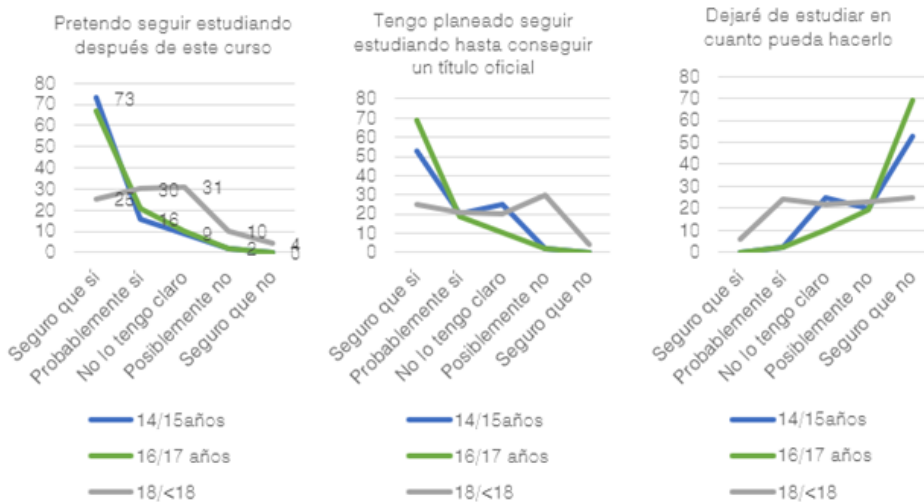
Género (media ± DE)		Diferencia entre grupos		
Hombre (G1) n = 559	Mujer(G2) n=557	Media (G2-G1) (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
1.73 ± 1.02	1.55 ± 0.95	-0.190 (-0.28, -0.10)	< .001***	-.189 (-.26, -.12)

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

#### 4.2. Resultados según la edad.

En el análisis descriptivo se observan algunas diferencias entre los distintos grupos, siendo el alumnado de  $\geq 18$  años el que mayor intención de abandono presenta, mientras que el alumnado más joven presenta más inseguridad sobre su futuro académico, puesto que un 18% del estudiantado de 14-15 años afirma no tener claro seguir estudiando hasta la consecución de una titulación oficial. Sin embargo, el 73% de ellos afirman seguir estudiando después de ese curso, frente al escaso 25% del estudiantado igual o mayor de 18 años.

Figura 4. Edad vs intención de abandono.



Al comparar la media en función de la edad (Tabla 6), se observan algunas diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos. Se identifica una relación directa entre la edad y la intención de abandono, habiendo diferencias estadísticamente significativas entre casi todos los grupos con un tamaño del efecto

pequeño. Se puede apreciar como entre el alumnado de 17 y 18 años, existe mayor intención de abandono respecto al estudiantado de 16 años, así como con el de 15 años o menos, con una diferencia con significatividad.

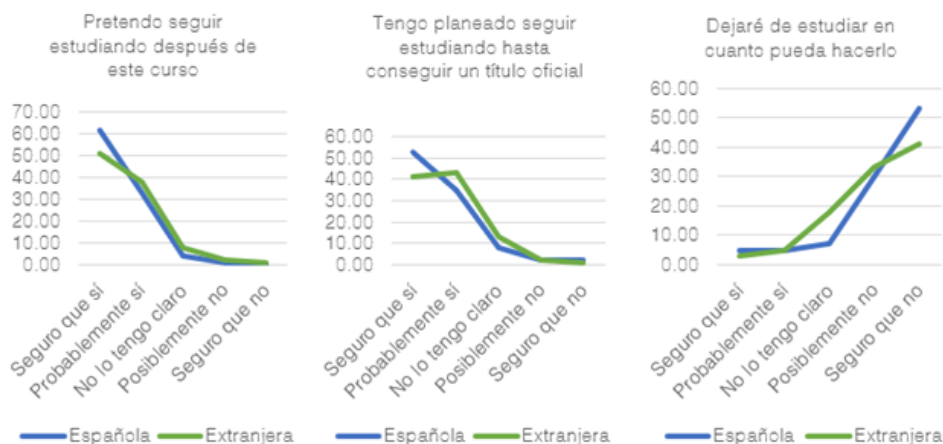
Tabla 6. Diferencias de las medias según la edad.

Edad (años) (media $\pm$ DE)				Diferencia entre grupos			
$\leq 15$ (G1)	16 (G2)	17 (G3)	$\geq 18$ (G4)	Grupos	Media (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
1.52 $\pm$ 0.91	1.60 $\pm$ 0.97	1.81 $\pm$ 1.05	1.98 $\pm$ 1.14	G2-G1	0.057 (-0.04, 0.16)	.257	.081 (.01, .16)
				G3-G1	0.274 (0.14, 0.41)	< .001***	.305 (.20, .40)
				G4-G1	0.407 (0.22, 0.59)	< .001***	.475 (.36, .59)
				G2-G3	-0.212 (-0.34, -0.08)	.002**	-.216 (-.31, -.12)
				G4-G3	0.128 (-0.07, 0.32)	.203	.157 (.03, .29)
				G2-G4	-0.333 (-0.52, -0.15)	< .001***	-.382 (-.50, -.27)

#### 4.3. Resultados según la nacionalidad

En cuanto a la variable “nacionalidad” se observa que el alumnado con nacionalidad española presenta una menor intencionalidad de dejar los estudios tanto a corto como a medio plazo, con una diferencia de más de 10 puntos porcentuales en la respuesta “seguro que sí” en las dos primeras cuestiones. Dentro del alumnado extranjero, aquel procedente de Rumanía es el grupo de alumnado que afirma una mayor intención de seguir estudiando el próximo curso. En cuanto al parámetro “intención de dejar de estudiar en cuanto les sea posible”, el mayor número de respuestas afirmativas se obtienen del alumnado procedente de Marruecos (Figura 5).

Figura 4. Nacionalidad vs intención de abandono.



En los estadísticos realizados en el análisis multigrupos se observa que las puntuaciones del alumnado extranjero en cuanto a la intención de abandono son significativamente superiores al del estudiantado nacional (Tabla 7).

Tabla 7. Diferencias de las medias según la nacionalidad.

Nacionalidad (media ± DE)		Diferencia entre grupos		
Extranjera (G1) n = 168	Nacional (G2) n=958	Media (G2-G1) (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
1.74 ± 1.02	1.55 ± 0.95	-0.189 (-0.28, -0.10)	< .001***	-.191 (-.26, -.12)

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

#### 4.4. Resultados según lengua materna.

En cuanto a la variable “lengua materna” se observa que el alumnado con lenguaje no castellano presenta mayores puntuaciones en intención de abandono con respecto al estudiantado de lengua materna castellana, concretamente, el 68 % del primero afirma no tener claro si continuará con los estudios postobligatorios, frente a un 89 % del alumnado con lengua castellana que afirma que continuará sus estudios hasta la consecución de una titulación postobligatoria.

Figura 5. Lengua materna vs intención de abandono.

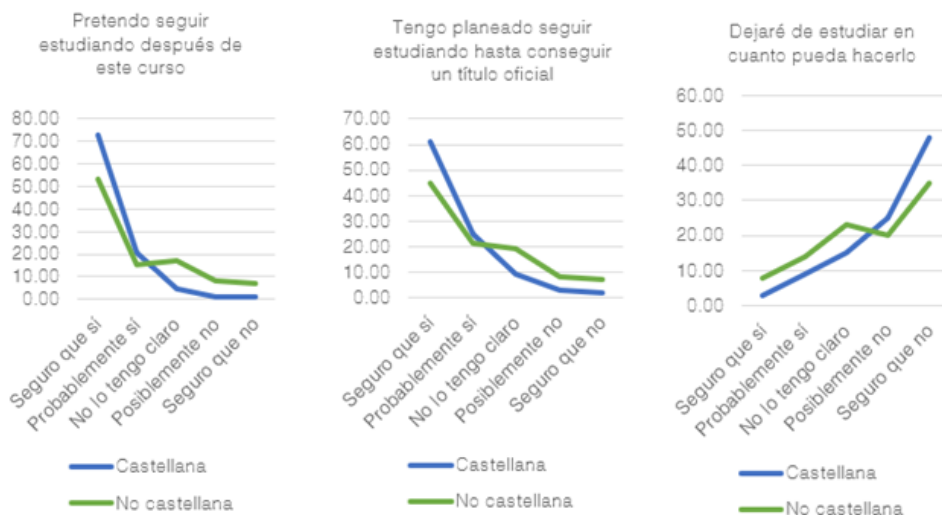


Tabla 8. Diferencias de las medias según lengua materna.

Lengua materna (media ± DE)		Diferencia entre grupos		
No castellana (G1) n = 89	Castellana (G2) n=1037	Media (G2-G1) (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
1.87 ± 1.10	1.46 ± 0.85	-0.471 (-0.61, -0.33)	< .001***	-.419 (-.49, -.35)

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

Como se puede apreciar, en el análisis estadístico multigrupos, tras confirmarse la bondad del modelo, el alumnado de lengua materna no castellana presenta una menor intención de continuar los estudios tanto a corto como a largo plazo frente al estudiantado con lengua materna castellana, sea o no de nacionalidad española (Tabla 8).

#### 4.5. Resultados según lugar de residencia.

Con respecto a la variable “lugar de residencia” podemos apreciar como el estudiantado que reside en la ciudad es el que presenta mayor intención de continuar los estudios a corto y largo plazo, mientras que el alumnado residente en zonas rurales afirma mayor de intención de abandonar los estudios en cuanto pueda hacerlo, concretamente con 15 puntos porcentuales de diferencia (Figura 6). A pesar de ello, en el análisis estadístico desarrollado en el análisis multigrupos, no se puede afirmar que esa diferencia sea significativa (Tabla 9).

Figura 6. Lugar de residencia vs intención de abandono.

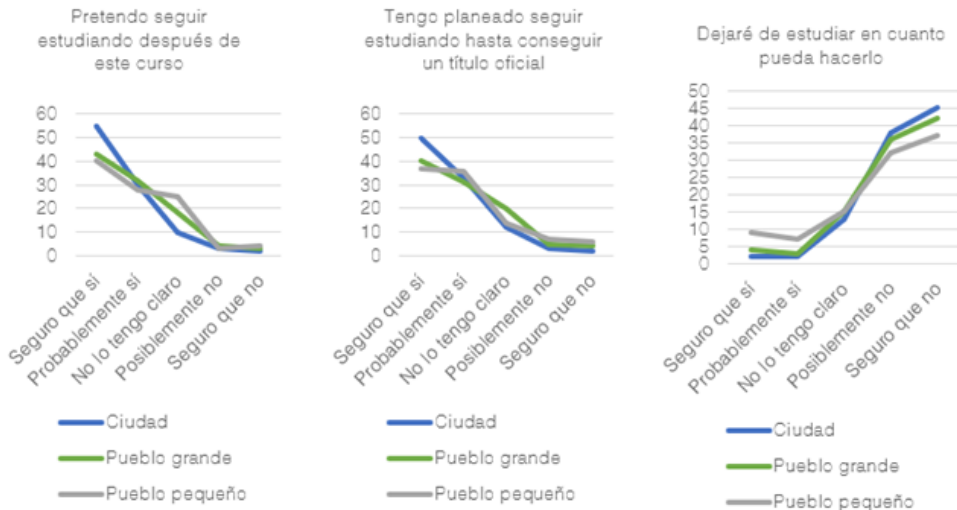


Tabla 9. Diferencias de las medias según lugar de residencia.

Lugar de residencia (media $\pm$ DE)			Diferencia entre grupos			
Pueblo pequeño (G1)	Pueblo grande (G2)	Ciudad (G3)	Grupos	Media (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
1.76 $\pm$ 1.07	1.61 $\pm$ 0.98	1.62 $\pm$ 0.97	G2-G1	-0.069 (-0.19, 0.06)	.284	-.151 (-.24, -.06)
			G3-G1	-0.101 (-0.22, 0.01)	.089	-.136 (-.22, -.05)
			G3-G2	-0.014 (-0.10, 0.07)	.753	.018 (-.06, .09)

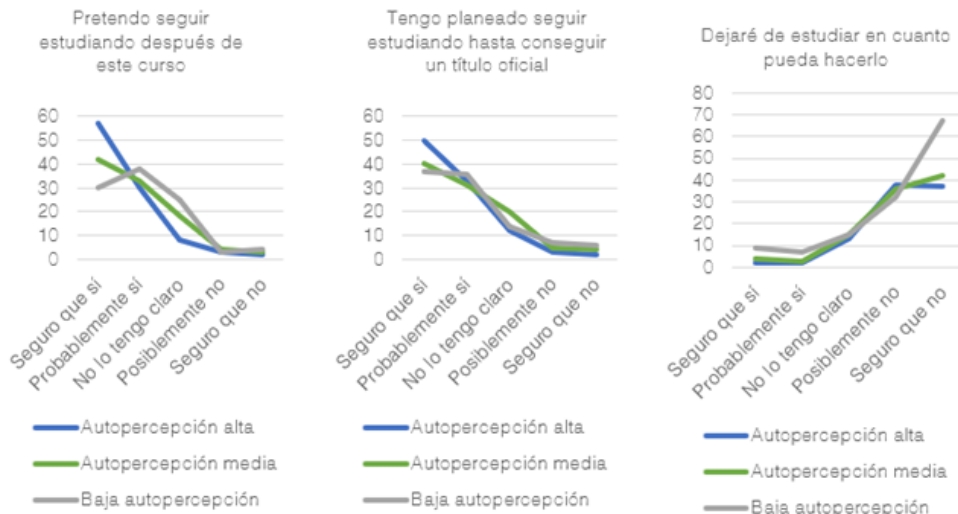
DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza  
 N = 650; grupo G1 (pueblo pequeño) n = 252; grupo G2 (pueblo grande) n = 349; grupo G3 (ciudad) n = 556 \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

#### 4.6. Resultados según lugar autopercepción competencial.

En el análisis descriptivo se observa que el grupo que presenta un autoconcepto competencial bajo es el que mayor puntuación presentan en cuanto a la intención de

abandono antes de la consecución de una titulación postobligatoria, concretamente un 67%, frente al 42% que se presenta una autopercepción competencial media y el 37% que presenta una autopercepción alta.

Figura 7. Autopercepción competencial vs intención de abandono.



En el análisis estadístico multigrupos, tras confirmarse la bondad del modelo de análisis para cada uno de los grupos, se aprecian diferencias significativa en intención de abandono entre el grupo de alumnado con una alta percepción competencial, con tendencia negativa, frente aquel alumnado que afirma un autoconcepto medio o bajo.

Tabla 10. Diferencias de las medias según autopercepción competencial.

Autopercepción competencial (media ± DE)			Diferencia entre grupos			
Alta percepción (G1)	Autopercepción media (G2)	Baja autopercepción (G3)	Grupos	Media (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
1.36 ± 0.72	1.65 ± 1.01	2.05 ± 1.19	G2-G1	0.250 (0.13, 0.37)	< .001***	.356 (.26, .45)
			G3-G1	0.391 (0.21, 0.57)	< .001***	.599 (.48, .72)
			G3-G2	0.297 (0.12, 0.48)	.001**	.509 (.41, .61)

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza  
 N = 1139; grupo “baja autopercepción” n = 385; autopercepción competencial media” n = 486; grupo “Alta percepción” n = 268 \* p < .05, \*\* p < .01

## 5. Discusión

Pocas cuestiones relacionadas con la educación son tan complejas pero necesarias de abordar como el problema del abandono escolar temprano, debido a las consecuencias que dicho fenómeno presenta, tanto a nivel individual en las personas que deciden

abandonar los estudios de forma temprana, como a nivel colectivo en los ámbitos social y económico (Feinstein et al., 2016; Gumà et al., 2019; Heckman y LaFontaine, 2010; European Education and Culture Executive Agency, 2019; González-Rodríguez, et al., 2019; Organización Mundial de la Salud, 2021; Santamaría, 2018)

En coherencia con el objetivo planteado, sobre la base de una exhaustiva revisión bibliográfica y los resultados hallados en el estudio, se procede a discutir las hipótesis planteadas.

Con respecto a la hipótesis “El alumnado de género masculino presenta mayor intención de abandonar los estudios”, tanto las diferencias porcentuales como los resultados obtenidos en el análisis multigrupos apuntan la veracidad de esta hipótesis. Estos datos corroboran otras investigaciones que concluyen que el género puede ser tomado como una característica predictiva del abandono de los estudios, posicionándolo como uno de los factores protectores del mismo (Choi de Mendizabal y Calero, 2013; Rizo y Hernández, 2019; Rodríguez-Pineda y Zamora, 2021; Sánchez-Alambra, 2017; Santana et al., 2023). Los resultados obtenidos nos deben hacer reflexionar sobre una socialización diferencial de género que pueda mediatizar las actuaciones y decisiones académicas de las féminas, además de otros condicionantes socio-educativos que influyan para que el alumnado de género masculino presente menor intención de seguir estudiando. Un hecho que podría explicar estos resultados es que el alumnado femenino considera, en mayor medida que los varones, que la obtención de un título les va a permitir un mejor acceso al mercado laboral, que les va a proporcionar un mejor empleo y sueldo, además de un mayor prestigio social. En este sentido, ellas están en lo cierto puesto que, en las cifras aportadas por la Confederación española de organizaciones empresariales (2019), se muestra como ante el mismo nivel de estudios, las mujeres presentan índices de sueldo inferiores y menores puestos de responsabilidad. Las mujeres son mayoría en puestos del sector servicios, salud y educación, puestos administrativos y ocupaciones en las que no se requiere titulación, sin embargo, dentro del mismo rango de nivel educativo, las profesiones predominantemente femeninas cuentan con una media de salarios más reducidos que el resto, lo que indica que la segregación por ocupaciones también contribuye a aumentar las diferencias salariales entre hombres y mujeres.

En referencia a la hipótesis “El alumnado de mayor edad muestra mayor intención de abandonar los estudios antes de la consecución de una titulación postobligatoria”, los resultados obtenidos en ambos métodos de análisis de datos apuntan que esta hipótesis es cierta. No obstante, se debe tener en cuenta que el alumnado mayor de 17 años que ha respondido a nuestra encuesta necesariamente ha debido repetir algún curso escolar y, que en la literatura podemos encontrar un importante número de estudios que afirman que la repetición de curso escolar, con independencia de la etapa en la que se produzca, se puede etiquetar como uno de los más importantes indicadores que prevén el abandono escolar temprano (Camacho, 2018; Cerdà et al., 2020). Actualmente, España lidera la tasa de repetición con un 9% de alumnado repetidor en los tres primeros cursos de ESO, cuatriplicando la media de los países de la Unión Europea que se sitúa en un 2% (González, 2021). La actual legislación educativa pone de manifiesto que uno de los problemas más graves del sistema educativo español es el extraordinario porcentaje de repeticiones y el consiguiente aumento del Abandono Escolar Temprano, hecho por el que se activan medidas

y recursos para disminuir dicho porcentaje estableciendo condiciones para que la repetición pase de ser un recurso ordinario a ser una medida excepcional, que se adopte únicamente después de haber aplicado otros medios para la recuperación de los aprendizajes no realizados (LOMLOE, 2020).

Varios estudios llevados a cabo sobre la relación entre la repetición de curso y la eficacia en las pruebas PISA evidencian que los resultados de los estudiantes repetidores en las competencias clave evaluadas son claramente inferiores a los de los no repetidores, apuntando que la repetición, no solo no repercute favorablemente en el rendimiento escolar, sino al contrario, lo convierte en predictor de fracaso y abandono de los estudios (Francesch, 2020; García-Perales y Jiménez-Fernández, 2018), por lo que la OCDE recomienda sin paliativos su reducción de cara a fomentar una educación más igualitaria y eficaz “Cuanto menos se emplee la repetición de curso, más equitativo será el sistema educativo y menos estrecha será la asociación entre el nivel socioeconómico del estudiante y su rendimiento” (OCDE, 2021, p. 11).

En cuanto a la hipótesis “El alumnado extranjero afirma mayor intención de abandonar los estudios”, en el estudio se aprecia que los y las estudiantes españoles presenta una menor intención de abandono frente al alumnado extranjero. Concretamente, aquel alumnado que proviene de Marruecos muestra una intención mayor de dejar los estudios en cuanto le sea posible, datos que correlacionan con las investigaciones llevados a cabo por Carrasco et al. (2018), González-Rodríguez et al. (2019) y Rizo y Hernández (2019). No obstante, esta hipótesis necesariamente debe interpretarse conjuntamente con la hipótesis “El alumnado con lengua materna no española presenta mayor riesgo de abandono escolar temprano”, que tal y como apuntan los datos obtenidos, el estudiantado de lengua no española presenta mayor índice de abandono, siendo concretamente aquellos que tienen como primera lengua el árabe los que presentan mayor intención de dejar los estudios. Los resultados obtenidos en ambas hipótesis pueden estar influenciadas por las acciones político-educativas referentes a la atención a la diversidad que se desarrollen en los centros escolares participantes en el estudio. Estos resultados deben interpretarse considerando que el rendimiento escolar debe ser interpretado de teniendo en cuenta el llamado “efecto de compensación” por el que los estudiantes de clase alta tienen una probabilidad mayor de continuar con estudios secundarios superiores o universitarios, incluso cuando obtienen calificaciones bajas, en comparación con los estudiantes de clase baja (Bernardi, 2012; Bernardi y Cebolla, 2014). En este sentido, se debe tener en cuenta que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), bien sea por desconocimiento del idioma o por incorporación tardía al sistema educativo, presentan mayores índices de abandono escolar (García-Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021; Ros, 2021) y que en estos casos, tal y como afirma la European Agency for special need and inclusive education (2018), las políticas orientadas a la reducción del abandono escolar están en lo cierto al incluir al alumnado ACNEAE por dichas coyunturas como grupo de potencial riesgo, garantizando que se lleven a cabo intervenciones para mantener a dicho grupo en el sistema educativo, que aunque tengan un carácter específico, se integren dentro de las prácticas educativas ordinarias. Igualmente, se considera esencial desplegar acciones que respondan a las características individuales y lleven a cabo intervenciones prematuras ante las dificultades individuales, desde prácticas inclusivas, a la hora de reducir el abandono escolar temprano en general y en el alumnado con estas particularidades en particular.



En cuanto a la hipótesis planteada en este estudio “El estudiantado residente en zonas rurales puntúa más en la intención de abandonar los estudios”, se puede observar que, a pesar de las diferencias halladas entre los grupos no son estadísticamente significativas, en los pueblos más pequeños la intención de abandono de los estudios es mayor. Una de las posibles explicaciones a este fenómeno podría deberse al nivel educativo, puesto que las zonas rurales presentan una población con un menor nivel de estudios que las ciudades (Santamaría, 2018), por lo que, cabe pensar que el acompañamiento de las familias en los aspectos educativos es más elevado entre aquellos padres y madres con niveles socio-culturales superiores, grupo de población que reside en un mayor porcentaje en zonas urbanas, situando la implicación en los estudios de sus hijos e hijas como un principal aspecto protector del abandono escolar temprano. El hecho de que se aprecie una mayor tasa de intención de abandono en los pueblos pequeños puede tener su explicación en que estamos en una Comunidad Autónoma con una renta per cápita elevada, siendo el vino y la agricultura uno de los mayores motores de la economía rural, lo que situaría a la población de zonas rurales en una posición económica media-alta debido a trabajos agrícolas que no necesitan titulación. Este fenómeno propio de algunas Comunidades Autónomas puede repercutir en una mayor intención de abandono puesto que existe la posibilidad de acceso al mercado laboral sin cualificación (Casquero y Navarro, 2010; Subirats, 2006), en muchos casos continuando con las empresas y labores agrícolas de la familia en las que se puede generar unos ingresos medio-altos sin necesidad de titulación. Dentro de esta línea, algunas pesquisas muestran un efecto positivo entre residir en una zona con una tasa de desempleo juvenil superior a la media nacional y la probabilidad de continuar los estudios. Este hecho puede ser interpretado por el menor coste de oportunidad que comporta su decisión de prolongar su vida académica, entendiéndose pues el mayor desempleo juvenil como un incentivo para la permanencia en el sistema educativo de los individuos (Casquero y Navarro, 2010; Subirats, 2006), situación que no se produce en un alto grado en las zonas rurales de la Comunidad de la Rioja, donde la agricultura y el sector vitivinícola presentan una alta empleabilidad, especialmente para el género masculino (AFI, 2020). En este sentido, teniendo en cuenta los datos obtenidos en referencia al lugar de residencia, los centros educativos de las zonas rurales, al igual que los de las zonas deprimidas y marginales como anteriormente se ha mencionado, deben estar alerta de los posibles casos de abandono escolar temprano y trabajar aspectos profilácticos como puede ser la motivación y estrategias que involucren a las familias, promoviendo una comprensión más profunda y apoyo activo hacia la importancia de la educación. A estos factores se les une que, en ocasiones, las poblaciones rurales presentan mayores dificultades de acceso al centro de estudios, lo que incide en la continuación de los estudios tras finalizar la obligatoriedad (Erira y Yarce, 2021).

En cuanto a la última hipótesis “El alumnado con una mayor autopercepción sobre sus competencias presenta menor riesgo de abandono” se ha comprobado que los estudiantes con un autoconcepto bajo en cuanto a sus competencias académicas presentan una mayor intención de abandonar los estudios prematuramente. Estos hallazgos están en la línea de Baltasar et al. (2016) y Fernández-Lasarte et al., (2019) que señalan que el autoconcepto positivo es uno de los factores más influyentes y predictores del rendimiento escolar y de gran relevancia en el abandono prematuro, visibilizando la importancia de

abordar las percepciones subjetivas de los estudiantes en relación con su rendimiento académico. Esta idea apunta la esencialidad de implementar programas de apoyo emocional, intervenciones psicológicas y actividades que promuevan la autoeficacia y la valoración personal. Estas estrategias, que van más allá de lo puramente académico, pueden ser claves para reducir la incidencia del abandono escolar temprano al fortalecer la conexión emocional y la motivación del estudiante hacia la educación. La creación de un entorno escolar que fomente la autoeficacia, el apoyo emocional y la sensación de pertenencia puede ser fundamental para reducir las tasas de abandono escolar temprano.

Debido a la importancia del problema del abandono escolar temprano, se proponen futuras líneas de investigación que podrían ser de interés. Una de ellas sería analizar la influencia de los aspectos socioeconómicos y culturales de la familia en los resultados hallados en el estudio, de modo que se controle el llamado “efecto de compensación”. Otra línea de investigación se referiría a la muestra, ampliándola tanto a nivel nacional, cubriendo otras comunidades autónomas, como a nivel internacional.

También sería de gran interés complementar este estudio con otro de naturaleza cualitativa, como la realización de grupos focales o entrevistas en profundidad con estudiantes de diferentes géneros, edades, nacionalidades, lenguas maternas y otras características identitarias. Este enfoque nos permitiría comprender mejor al alumnado con ACNEAE, que son más difíciles de evaluar cuantitativamente debido a la inconsistencia de los resultados de una muestra de tamaño limitado.

La última línea de investigación propuesta es realizar un estudio similar, tanto cuantitativo como cualitativo, con muestras de docentes y familias. Esto nos permitiría triangular los resultados obtenidos en el estudio.

## **6. Conclusiones**

Desde la concepción de una educación inclusiva y equitativa propuesta a nivel mundial por la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018) y la LOMLOE (2020) a nivel nacional, este estudio analiza los factores subyacentes relativos a la identidad del alumnado de potencial influencia en la intencionalidad de abandonar los estudios con objeto último de que las diferentes instituciones socio-educativas puedan implementar medidas y acciones más certeras, precisas, eficaces y eficientes que se constituyan como acciones profilácticas que protejan a aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandono. En definitiva, desarrollar un modelo de enseñanza que tenga en cuenta la diversidad del alumnado con la finalidad de lograr una inclusión efectiva, minimizando así las diferentes barreras físicas, sensoriales, cognitivas y socioculturales que pudieran existir entre el alumnado, de manera que se favorezca la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación, desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Los principales hallazgos encontrados al respecto apuntan que algunos rasgos identitarios del alumnado influyen sustancialmente en el propósito de que un alumno o alumna concreto continúe su proceso formativo. Concretamente, se ha comprobado que el alumnado de género masculino presenta un índice mayor de intención de abandono de los estudios prematuramente, posiblemente por la diferencia de oportunidades laborales entre géneros sin la obtención de una titulación. Además de ello, el estudio también muestra que el alumnado de mayor edad es el que presenta una menor intención de continuar con los estudios hasta la obtención de una titulación

postobligatoria, variable mediatizada por el peso que presenta la repetición de algún curso escolar en el abandono escolar temprano.

Junto a estos hallazgos encontramos que el alumnado de origen extranjero, especialmente aquel con lengua no española, presenta mayor intención de abandono. En este sentido, toman especial relevancia las políticas socio-educativas de atención a la diversidad y en concreto al alumnado con ACNEAE vinculado a estas características.

Habitar en zonas rurales es un factor de incidencia en el abandono escolar temprano, posiblemente asociado a otros factores como el menor nivel educativo de las familias o la mayor posibilidad de acceder al mercado de trabajo sin la necesidad de una formación específica.

En conclusión, es de vital importancia que el sistema educativo, teniendo en cuenta los aspectos identitarios del alumnado, despliegue acciones efectivas orientadas a atenuar el abandono escolar temprano. Considerar estos aspectos del estudiantado supone reconocer y valorar la diversidad presente en las aulas, permitiendo crear un entorno educativo inclusivo donde las personas se sientan comprendidas, respetadas y representadas. De este modo, reconociendo y valorando su identidad, se fortalece su autoestima y motivación, lo cual contribuye a reducir las tasas de deserción. Para ello, es conveniente diseñar estrategias pedagógicas que sean culturalmente relevantes y contextualizadas, incorporando en el currículo contenido que refleje la diversidad socio-cultural del alumnado, promoviendo así una educación que sea significativa y pertinente para todos y todas.

Asimismo, abordar los aspectos identitarios del alumnado fomenta la eliminación de barreras estructurales y socioeconómicas que influyen en el abandono escolar. Esto implica implementar políticas y programas que brinden igualdad de oportunidades, acceso a recursos y apoyo adicional a aquel estudiantado que presenta diversas desventajas. Al hacerlo, se les brinda las herramientas necesarias para superar obstáculos y alcanzar su máximo potencial educativo.

Considerar los aspectos identitarios del alumnado desplegando acciones paliativas con la finalidad de atenuar el abandono escolar temprano es fundamental para construir un sistema educativo inclusivo y equitativo. Al hacerlo, se promueve la igualdad de oportunidades, se fortalece la identidad y autoestima de los estudiantes, se crea un entorno de aprendizaje significativo y se elimina barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación. Solo a través de acciones conscientes y deliberadas se logrará construir una sociedad más justa y equitativa donde todo el estudiantado tenga la posibilidad de desarrollar su máximo potencial.

## Referencias

- AFI. Analistas Financieros Internacionales (2020). *Importancia económica y social del sector vitivinícola en España* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3MJ0XZZ>
- Baltasar, D. M., Herrera, S. y Barona, E. J. (2016). Autoconcepto académico: Modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto: Revista de educación*, 2(35), 69-82.
- Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30, 159-174. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.05.005>

- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Camacho, M. A. (2018). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Huelva. Prácticas en positivo y propuestas de mejora*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Carrasco, S., Pamies, J., Narciso, L., y Sánchez-Martí, A. (2020). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Observatorio de La Caixa. <https://n9.cl/o2vgo>
- Casquero, A., y Navarro, M. L. (2020). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, 1, 191-223. [http://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/4e-Re2010\\_08Genero.pdf](http://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/4e-Re2010_08Genero.pdf)
- Cerdá, A., Sureda, I., y Salvá, 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. *Estudios sobre Educación*, 39, 35-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Choi de Mendizabal, Á. B., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- CEOE. Confederación Española de Organización Empresarial. (2019). *Análisis de las brechas salariales de género en España*. Publicaciones PWC. <https://bit.ly/3tRD2PG>
- Conde, S., García-Rodríguez, M. P., y Toscano Cruz, M. O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por lo estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? *Educación XX1*, 26(2), 267-298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33279>
- De la Cruz, E., Feu, S. y Vizuete, M. (2013). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española. *Universitas Psychologica*, 12(1), 31-40.
- Del Bonifro, F., Gabbrielli, M., Lisanti, G., y Zingaro, S. P. (2020). Student dropout prediction. In *Artificial Intelligence in Education: 21st International Conference, AIED 2020, Ifrane, Morocco, July 6–10, 2020, Proceedings, Part I 21* (pp. 129-140). Springer International Publishing.
- Erira, D. C., y Yarce, E. (2021). Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. *Revista UNIMAR*, 39(1), 29-44. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art2>
- Estalella, A. (2022). *Ética de la Investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid
- European Agency for special need and inclusive education (2018). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Informe resumen final*. <https://n9.cl/0hfer>
- European Education and Culture Executive Agency. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe: 2019*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/894279>

- Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., Sorhaindo, A. y Hammond, C. (2016). What are the effects of education on health? En R. Desjardins, y T. Schuller, (Ed.). *Measuring the effect of education on health and civic engagement*, (pp. 171-310), OCDE.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Francesch, D. (3 de marzo de 2020). La repetición de curso, el error más grave de nuestro sistema educativo. *Magisterio*. <https://bit.ly/3J7QoxE>
- Gairín, J y Olmos, P. (2022). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia*. Narcea.
- García-Gracia., M., y Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono escolar refleja las desigualdades sociales*. <https://acortar.link/0sDhqh>
- García Gracia, M., Valls Casas, O., y Sánchez-Gelabert, A. (2022). Itinerarios educativos, trazabilidad y autopercepción de notas en las transiciones postobligatorias. *Revista De Educación*, 396. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-531>
- García-Mora, M. B. (2004). Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios y no monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos logit ordenados [Tesis doctoral. Universitat de Valencia]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/9694>
- García-Perales, R., y Jiménez-Fernández, C. (2018). Relación entre la repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación. Las aportaciones de PISA. *Revista de Educación, política y sociedad*, 4(1), 84-108.
- González-Rodríguez, D., Viera M. J., y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Gubbels, J., van der Put, C.E. y Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal Youth Adolescence* 48, 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Gumà, J., Arpino, B., y Solé-Auró, A. (2019). Social determinants of health at distinct levels by gender: education and household in Spain *Gaceta Sanitaria* 33 (2), 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.11.010>
- Hadjar, A., Haas, C., y Gewinner, I. (2023). Refining the Spady–Tinto approach: the roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg. *European Journal of Higher Education*, 13(4), 409-428. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B., y Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Pearson.
- Heckman, J. J., y LaFontaine, P. A. (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. *The Review of Economics and Statistics*, 92(2), 244-262. <https://doi.org/10.1162/rest.2010.12366>

- Henseler, J., Ringle, C., y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Herbas, B., y Rocha, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Perspectivas*, 42. <https://n9.cl/tpwm0>
- Hernández-Prados, M. Á., y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195 <http://webs.uvigo.es/reined>
- Hughes, J. N., West, S. G., Kim, H. y Bauer, S. S. (2018). Effect of early grade retention on school completion: A prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 974–991. <https://doi.org/10.1037/edu0000243>
- Instituto Nacional de Estadística. (10 de mayo de 2023). *Encuesta de Población Activa*. <https://www.ine.es/>
- López-Vidal, F. J., y Calvo, A. (2019). Delphy Method validation and design of a questionnaire to assess physical activity characteristics' in elderly from residences, *Retos* 36, 515-520. <https://n9.cl/wlrin>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- OCDE. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (9 de diciembre de 2021). *España en la prueba PISA, en datos y gráficos*. <https://bit.ly/3tIO7m0>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud mental del adolescente*. <https://n9.cl/8pv0>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (22 de febrero de 2023). *La tasa de abandono temprano se mantiene estable con un 13,9 % en 2022*. <https://n9.cl/5nhi6>
- Montero, M., y Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Muñoz-Moreno, J., y Díaz-Vicario, A. (2022). Hacer frente al abandono temprano desde la implicación del entorno. En J. Gairín y P. Olmos (Eds), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 101-120). Narcea.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://bit.ly/3i16vRF>
- Nagy, M., y Molontay, R. (2018, June). Predicting dropout in higher education based on secondary school performance. In *2018 IEEE 22nd international conference on intelligent engineering systems (INES)* (pp. 000389-000394). IEEE.
- Rizo, L. J., y Hernández, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles salmantinos de educación*, 23, 55-81. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/23>

- Rodríguez-Pineda, M., y Zamora, J. A. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Revista Uniciencia*, 35(1). <https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2>
- Ros, N. (2021). Detección de necesidades educativas para frenar el abandono. *Dide* <http://educaryaprender.es/prevencion-del-fracaso-abandono-escolar-dide-edelvives/>
- Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S., y García-Cuesta, S. (2021). Secondary school teachers views of gender differences in school Achievement and Study Choices in Spain. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211047573>
- Salas-Rodríguez, J., Gómez-Jacinto, L. Hombrados, I., y Del Pino, N. (2022). Applying an evolutionary approach of risk-taking behaviors in adolescents. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694134>
- Sánchez-Alhambra, A. (2017). *Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar temprano en Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/42407/1/T38717.pdf>
- Santamaría, R. (2020). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Revista Avances en supervisión educativa*, 24. [www.adide.org/revista](http://www.adide.org/revista)
- Santana, L., Ruiz-Alfonso, Z., y Feliciano, L. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, 400, 265-294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-578>
- Soler, Á., Martínez-Pastor, J.-I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Ángel, M., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B., y Cendra, L. (2021). Mapa del abandono educativo temprano en España. 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, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *IQUAL. Revista de género e igualdad*, 3, 80-93. <http://dx.doi.org/10.6018/igual.369611>
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia*, 25-52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Suberviola, I., Nalda, F. N., y Marcos, A. G. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- Subirats, J. (2006). ¿Quién educa? Fracaso escolar y responsabilidades compartidas. Algunas notas para el debate sobre educación y entorno. <http://www.fracasoescolar.com>
- Vila, L. E. (2013). Los beneficios no monetarios de la educación. *Revista de Educación*, 331, 309-324.