

Artículo de Investigación

La influencia de la historia escolar en el Abandono Escolar Temprano

The Influence of School History on Early School Dropout

Iratxe Suberviola Ovejas: Universidad de La Rioja, España.
iratxe.suberviola@unirioja.es

Fecha de Recepción: 26-11-2024

Fecha de Aceptación: 27-12-2024

Fecha de Publicación: 01-01-2025

Cómo citar el artículo

Suberviola, I. (2025). La influencia de la historia escolar en el AET [The influence of School History on Early School Dropout]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-20.
<http://doi.org/10.31637/epsir-2025-286>

Resumen

Introducción: El abandono escolar prematuro es un fenómeno multifactorial en el que influyen aspectos académicos y escolares. Esta investigación pretende determinar la influencia de variables relacionadas con la historia escolar de los alumnos en el abandono escolar prematuro. **Metodología:** El estudio emplea un cuestionario especialmente desarrollado y administrado a una muestra de 1157 estudiantes de educación secundaria que siguen trayectorias regulares y no regulares. El análisis descriptivo se complementa con un análisis multigrupo. **Resultados:** Los resultados indican que la trayectoria escolar y la repetición de curso son los dos aspectos más fuertemente asociados al abandono prematuro. Además, se observan disparidades en función de la titularidad escolar, el comportamiento disruptivo y la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo. Las principales conclusiones sugieren que la trayectoria escolar influye sustancialmente en que un alumno concreto continúe su itinerario educativo. **Discusiones y conclusiones:** Considerando estos hallazgos, se propone la adopción de medidas proactivas dirigidas a mitigar el impacto de los potenciales factores de amenaza para prevenir el futuro abandono escolar temprano, desde la perspectiva de una educación integral, compensatoria e inclusiva bajo el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Palabras clave: AET; abandono prematuro; deserción escolar; fracaso escolar; educación inclusiva; historia escolar; tasa de abandono escolar; políticas educativas.

Abstract

Introduction: Early school dropout is a multifactorial phenomenon influenced by academic and school-related aspects. This research aims to determine the influence of variables related to students' school history on premature dropout. **Methodology:** The study employs a specially developed questionnaire administered to a sample of 1157 secondary education students following both regular and non-regular paths. Descriptive analysis is complemented by multigroup analysis. **Results:** Findings indicate that schooling path and grade repetition are the two aspects most strongly associated with premature dropout. Additionally, disparities are observed based on school ownership, disruptive behavior, and the presence of specific educational support needs. The main findings suggest that school history substantially influences whether a particular student continues their educational journey. **Discussions and Conclusions:** Considering these findings, adopting proactive measures aimed at mitigating the impact of potential threatening factors to prevent future early school dropout is proposed, from the perspective of a comprehensive, compensatory, and inclusive education under the paradigm of Universal Design for Learning.

Keywords: early school dropout; premature dropout; school desertion; academic failure; inclusive education; school history; school dropout rate; educational policies.

1. Introducción

A pesar de que la reducción de la tasa de abandono escolar temprano se encuentra entre los principales objetivos de las políticas educativas españolas, sigue siendo un problema educativo y social de primer orden. Así, aunque en el último año se ha producido un leve descenso, la tasa nacional sigue situándose por encima de la media de la Unión Europea con un cómputo global del 13,6 % (15,8 % hombres y 11,3 % mujeres), frente al 11,8 % de la Europa comunitaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

Estudios consideran que la historia escolar del alumnado constituye uno de los aspectos de mayor incidencia en el abandono prematuro. Así, el factor que mejor predice la deserción escolar temprana es la repetición de algún curso escolar (Camacho, 2018; Cerdá-Navarro, 2020; Gairín y Olmos, 2022; Hughes *et al.*, 2018).

Un análisis realizado por Gubbels *et al.* (2019) en países de diferentes continentes concluyó que la repetición de curso era un factor potencial de riesgo de alta intensidad, con independencia de la etapa donde se produjese la repetición del mismo.

Otras pesquisas apuntan que el itinerario de escolarización es un aspecto que incide en el Abandono Escolar Temprano (desde ahora AET) de modo que, cuanto más segregado esté el programa o aula de escolarización con respecto a los itinerarios ordinarios, más riesgo de abandono (Sánchez-Alhambra, 2017; Valkov y Lavrentsova, 2019).

Se debe tener en cuenta que el estudiantado escolarizado en estos programas habitualmente presenta una alta desmotivación hacia los estudios (Ozden *et al.*, 2020) y una baja percepción sobre la utilidad del sistema escolar (Alemán *et al.*, 2018; Llanga *et al.*, 2019). Además, la escolarización en itinerarios segregados produce en el alumnado un debilitamiento de su autoconcepto (Ramberg *et al.*, 2019) y un sentimiento de falta de autoeficacia (Romana y Gaerlan, 2021).

Complementando la idea anterior, se sitúan los estudios sobre la influencia del comportamiento del alumnado sobre el AET. En un estudio realizado por Cerdà *et al.* (2020) se determinó que la indisciplina supone un factor en la deserción escolar.

En esta misma línea se sitúa el estudio desarrollado por Abdelkader y Aicha (2022), en el cual se concluye que la desconexión en el aula está íntimamente relacionada con el fracaso escolar, que, a su vez, supone la antesala del posterior abandono (García-Gracia, 2022; Olmos y Gairín, 2022).

Uno de los aspectos más controvertidos se refiere al peso que tiene la titularidad del centro en el rendimiento académico y en el AET. Si es cierto que mucho de los estudios afirman una menor intención de abandono en los centros de titularidad privada (Ozden *et al.*, 2020), otras investigaciones revelan que esta variable deja de tener notoriedad si se controlan los aspectos sociales, económicos y culturales (Mancebón *et al.*, 2018).

Otro aspecto de riesgo en la intencionalidad de abandonar los estudios es presentar necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En este sentido, algunos estudios afirman que la presencia de un desfase significativo entre el nivel curricular y competencial del alumno con respecto a sus compañeros/as de aula supone un claro factor potencial de abandono (Sánchez-Alhambra, 2017; Suberviola, 2024).

Un alto desfase curricular provoca una gran desmotivación y frustración, junto con una sensación de falta de capacitación, que incide de forma inversamente proporcional en la intención de proseguir dentro del sistema educativo (Camacho, 2018; Ozden *et al.*, 2020).

El componente multifactorial del AET fomenta que sean numerosos y diversos los estudios presentes en la literatura científica sobre dicho fenómeno. El estudio que se presenta a continuación se centra en aspectos relativos a la historia escolar del alumnado y su incidencia en la intencionalidad de abandonar los estudios de forma prematura.

2. Objetivos e hipótesis

En un primer momento se realizó una revisión bibliográfica siguiendo las directrices de la metodología PRISMA. Se seleccionaron las fuentes primarias y secundarias. Para ello, se utilizaron bases de datos y repositorios como Dialnet-tesis, TDR (Tesis Doctorales en Red), TESEO, DART Europe y ProQuest Dissertations & Theses Global. En cuanto a la búsqueda de libros, se exploraron diferentes editoriales españolas y extranjeras sobre educación, incluidas en el Scholarly Publishers Indicator. Además, se rastrearon las bases de datos: Scopus, Web of Science, Eric, Education Database, Google Académico, Journal Citation Report, Social Sciences Citation Index y Dialnet.

En el escaneo, se utilizaron las siguientes ecuaciones de palabras, tanto en castellano como en inglés: AET, abandono prematuro, fracaso escolar, deserción escolar, tasa de abandono escolar, absentismo escolar, tasa de fracaso escolar, historia escolar. Se utilizaron operadores booleanos como el AND, OR y NOT. Posteriormente, se desarrolló el análisis de contenido, el cual permitió encontrar los elementos teóricos que facultan para hacer afirmaciones e interpretaciones sobre el objeto de estudio de cara a conformar los resultados.

A partir de dicha revisión bibliográfica, se plantea la pregunta de investigación “¿En qué medida los factores vinculados a la historia escolar del alumnado influyen en la intención de abandono de los estudios?”. De esta, se deriva el objetivo principal “Analizar la influencia de los factores vinculados a la historia escolar del alumnado en la intención de abandono escolar prematuro”, que se materializa en las siguientes hipótesis (Tabla 1).

Tabla 1.*Hipótesis de la investigación*

H.1	El alumnado escolarizado en itinerarios no-ordinarios presenta mayor intención de abandonar los estudios.
H.2	El alumnado escolarizado en centros públicos muestra mayor intención de abandonar los estudios.
H.3	El alumnado que presenta comportamiento disruptivo afirma mayor intención de abandonar los estudios.
H.4	El alumnado que ha repetido algún curso escolar presenta mayor riesgo de AET.
H.5	El alumnado ACNEAE puntúa más en la intención de abandonar los estudios.

Fuente: Elaboración propia (2024).

3. Metodología

3.1. Población y muestra

Nuestra población diana está formada por la totalidad del alumnado escolarizado en los últimos cursos de la etapa obligatoria o en los primeros de las etapas no obligatorias. El universo está constituido por 6.131 discentes de La Rioja (España), distribuidos en 46 centros (Tabla 2). El número de participantes fue de 1.157, pertenecientes a 17 centros educativos, que con un PQ = 0,90 y un 95 % de margen de confianza, desprende un error del 1,6 %, parámetros aceptables en los estudios socio-educativos (Herbas y Rocha, 2018) (Tabla 2).

La difusión del cuestionario se realizó en formato *on line* a través de la Dirección General de Innovación Educativa del Gobierno de La Rioja, por ello, la muestra obtenida estuvo mediatizada por la voluntad de equipos directivos y profesorado. Puesto que las características de los no-participantes no difieren de los participantes, se trata de una muestra aleatoria. El estudio se ha realizado de acuerdo al Código Ético Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales del *Centre for Research Ethics y Bioethics* y la aceptación del cuestionario del comité ético de la Universidad de La Rioja.

Tabla 2.*Características de la muestra (N=1.157)*

Itinerario formativo		Titularidad del centro		Comportamiento disruptivo	
4º ESO (académica)	40,02 %	Pública	56,01 %	Nunca	82,10 %
4º ESO (tecnológica)	18,15 %	Privada	43,99 %	Pocas veces	10,19 %
FPB(1)	14,87 %			Alguna vez	4,84 %
CFGM(2)	14,95 %			A menudo	1,38 %
PMAR2(3)	10,46 %			Muchas veces	1,46 %
ATE(4)	0,69 %				
ASE(5)	0,89 %				
Repetición cursos		ACNEAE			
Algún año de repetición	45,46 %	Ha recibido apoyo educativo		7,34 %	
Ningún año de repetición	54,53 %	No ha recibido apoyo educativo		92,65 %	

Formación Profesional Básica

- (1) Ciclo Formativo de Grado Medio
- (2) Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento 2
- (3) Aulas Terapéutico Educativas
- (4) Aulas de Integración Socio-educativa

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.2. Instrumento

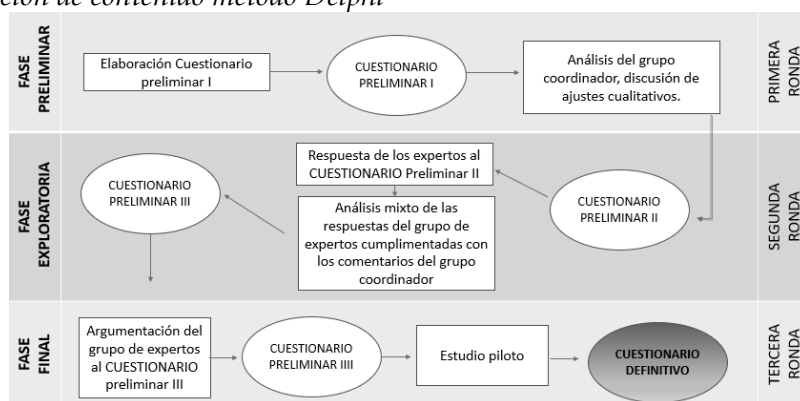
Tras la revisión bibliográfica, se desarrolló un cuestionario *ad hoc* donde se incluían factores relacionados con la historia escolar del alumnado (itinerarios formativos, titularidad del centro, comportamiento disruptivo, repetición de curso, ACNEAE), así como ítems referentes a la intencionalidad de abandono (Intención de seguir estudiando después de ese curso, seguir estudiando hasta obtener un título, dejar de estudiar cuando pueda hacerlo).

La validación de contenido del cuestionario se llevó cabo de un modo sistémico y contrastado, mediante la adaptación del método Delphi, 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. Este proceso de validación supuso la eliminación y modificación en la redacción de algunos ítems, así como de algunos aspectos técnicos en la configuración de la aplicación (Figura 1).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial, donde se evaluó tanto la validez convergente, a través de las cargas factoriales y la varianza media extraída (VME), como la validez discriminante, a través de la proporción HTMT (heterotrait-monotrait) de las correlaciones. La fiabilidad, a través de la fiabilidad compuesta (FC), y la consistencia interna fue medida con el coeficiente α de Cronbach. Se consideró la eliminación de tres ítems en tres de los factores (TIT, COMD, ACN) por presentar una carga factorial inferior a 0,5, umbral considerado como aceptable (Hair *et al.*, 2010).

Figura 1.

Proceso de validación de contenido método Delphi



Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 3.*Fiabilidad y validez convergente*

	Fiabilidad compuesta	Varianza media extraída	α de Cronbach
Itinerario formativo	0,67	0,44	0,64
Titularidad	0,71	0,45	0,70
Comportamiento disruptivo	0,71	0,48	0,71
Repetición	0,70	0,45	0,70
ACNEAE	0,67	0,34	0,66

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tras estas modificaciones, el total de factores obtuvieron valores de FC y alfa de Cronbach iguales o superiores al valor recomendado de 0,6 (Lloret *et al.*, 2014), con lo que se considera aceptable su fiabilidad. Aunque la mayoría de los factores tenían valores de VEM inferiores a 0,5, dado que su FC era superior a 0,6 se sigue considerando adecuada su validez convergente (Tabla 3).

3.3. Procedimiento y análisis de datos

En primer lugar, se desarrolló un análisis descriptivo donde se mostró la distribución de las respuestas dadas a los ítems sobre intención de abandono según los diferentes grupos considerados, representándolo gráficamente con un diagrama de violín.

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

Índice	Umbral establecido
Δ CFI	< 0,010
Δ RMSEA	< 0,015
Δ SRMR	< 0,030 (al comprobar la invarianza métrica) < 0,010 (al comprobar la invarianza escalar)

Fuente: Elaboración propia (2024).

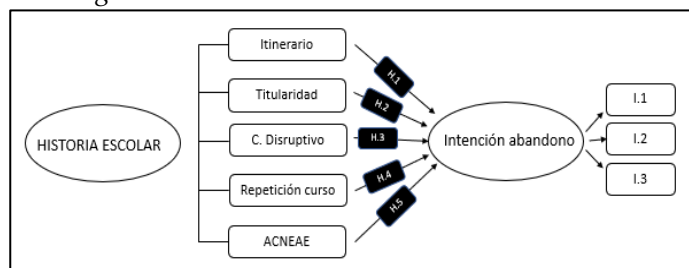
En segundo lugar, se realizó un análisis multigrupo, con el objetivo de estudiar las posibles diferencias existentes entre los grupos de interés. Para ello, se comprueba la existencia de invarianza factorial en función de cada grupo, procediendo a realizar un análisis factorial confirmatorio multigrupo. De comprobarse la invarianza de medida, se comparan las medias de las variables.

Se considera que la invarianza de medida es admisible si se confirma la plausibilidad del modelo para cada uno de los grupos considerados y, de forma secuencial, se satisface, al menos, la invarianza de configuración, la invarianza débil o métrica y la invarianza fuerte o escalar. La invarianza de configuración se evalúa 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).

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

Figura 2.

Modelo de análisis de la investigación



Fuente: Elaboración propia (2024).

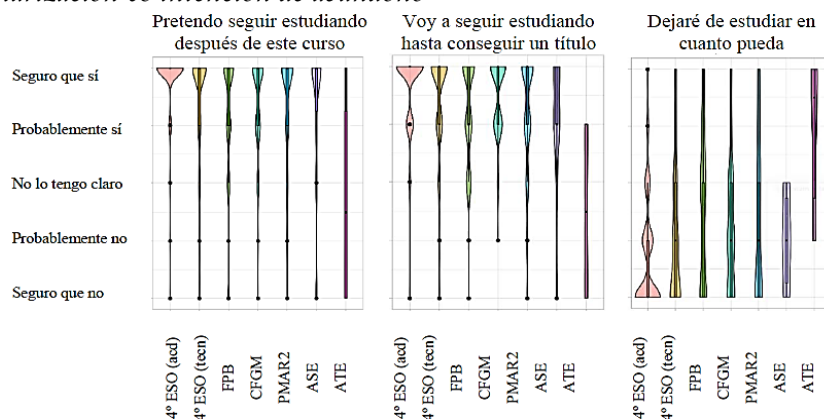
4. Resultados

4.1. Resultados del análisis descriptivo

El alumnado de ATE mostró una menor intencionalidad de continuar con los estudios en el siguiente curso o años necesarios para titularse, siendo los que con mayor claridad dejarán de estudiar en cuanto les sea posible hacerlo. En cambio, ninguno de los estudiantes de ASE expresó certeza de que abandonará los estudios en cuanto puedan. En el polo opuesto se situaron los estudiantes de 4º ESO (académicas), que en su mayoría afirmaron su intención de continuar estudiando (Figura 3).

Figura 3.

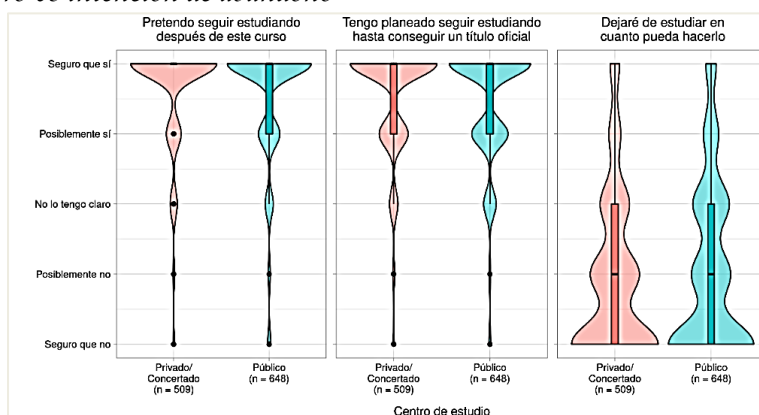
Itinerario de escolarización vs intención de abandono



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 4.

Titularidad del centro vs intención de abandono



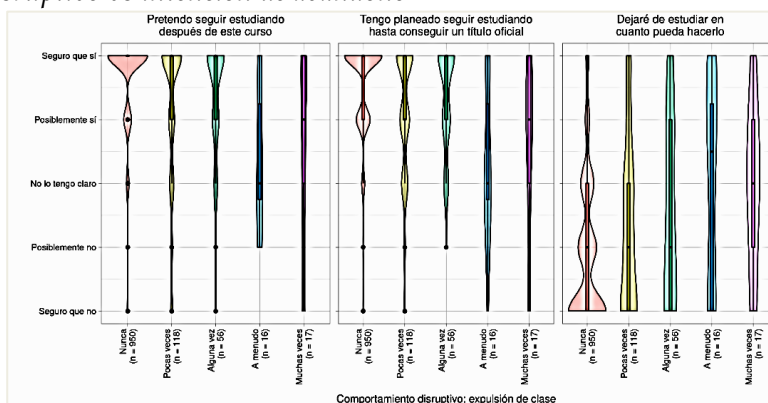
Fuente: Elaboración propia (2024).

Se observa que las diferencias encontradas entre grupos según la titularidad del centro son mínimas, si bien el número de estudiantes que mostró su intención de seguir estudiando el próximo curso es ligeramente superior en el caso de los centros privados o concertados (Figura 4).

En cuanto al comportamiento disruptivo, los estudiantes con un mayor índice de expulsiones y sanciones educativas son los que mostraron mayor indecisión en continuar o mayor intención de abandonar los estudios (Figura 5).

Figura 5.

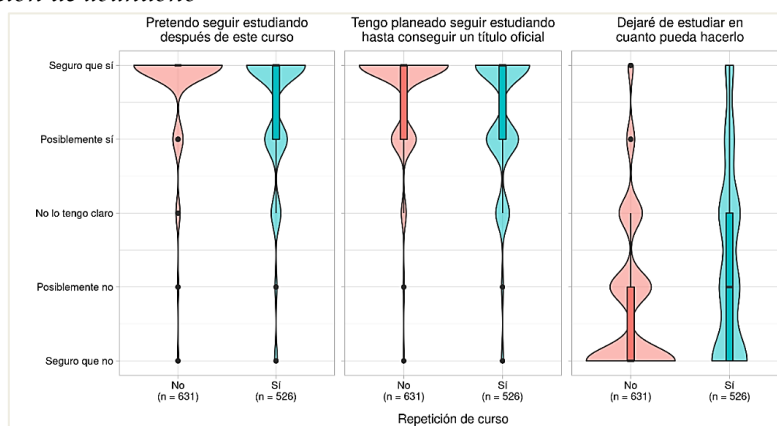
Comportamiento disruptivo vs intención de abandono



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 6.

Repetición vs intención de abandono



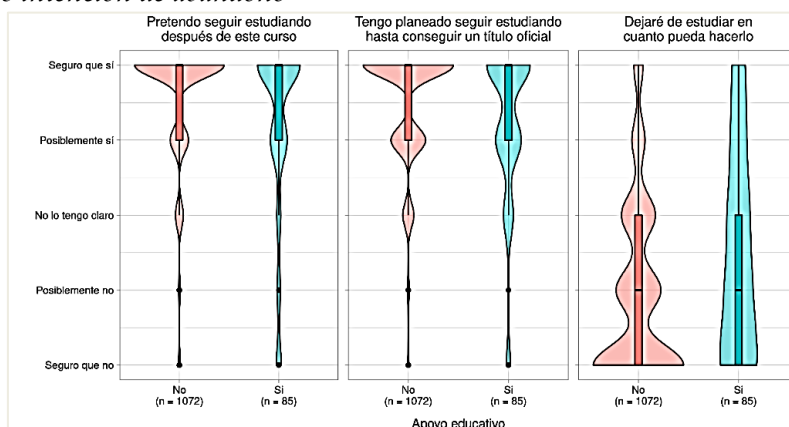
Fuente: Elaboración propia (2024).

Un mayor número de estudiantes que ha repetido algún curso mostró su intención de abandonar los estudios cuando les sea posible (Figura 6). En el análisis por etapa educativa de repetición, los estudiantes repetidores de ambas etapas (primaria y secundaria) son los que mostraron menor intención de seguir estudiando el siguiente curso y una mayor intención de abandono.

La necesidad de apoyo educativo no tuvo un reflejo claro en la intención de abandono. No se apreciaron diferencias claras con el grupo que no ha requerido apoyo escolar (Figura 7).

Figura 7.

Apoyo educativo vs intención de abandono



Fuente: Elaboración propia (2024).

4.2. Resultados del análisis multigrupo

Debido al reducido número de muestra obtenida en algunos de los grupos, es inviable desarrollar ciertos estadísticos en este tipo de análisis. Por ello, esta modalidad de análisis únicamente se realiza para itinerario formativo, titularidad y repetición de curso.

4.2.1. Itinerario escolar

Se analizan las invarianzas para comprobar que el ajuste del modelo fuera aceptable para cada uno de los grupos considerados (Tabla 5). En ambos casos, los resultados fueron adecuados, con lo que fue posible aceptarlas. En la Tabla 6 se muestran las diferencias obtenidas en cuanto a la intención de abandono según el itinerario formativo.

Tabla 5.

Índices de bondad de ajuste obtenidos por itinerario formativo

Grupo	SRMR	RMSEA (IC 90%)	CFI	TLI	PNFI	χ^2/gl
4º ESO (académicas)	0,051	0,039 (0,034, 0,044)	0,926	0,915	0,725	1,63
4º ESO (tecnológico)	0,072	0,048 (0,040, 0,056)	0,888	0,872	0,630	1,45
FPB	0,081	0,073 (0,065, 0,080)	0,794	0,764	0,569	1,84
CFGM	0,061	0,042 (0,032, 0,052)	0,915	0,903	0,628	1,29
PMAR2	0,074	0,062 (0,052, 0,072)	0,850	0,827	0,569	1,45

IC: Intervalo de confianza

N = 1.139; grupo "4º ESO (académicas)" n = 463; grupo "4º ESO (tecnológico/aplicadas)" n = 210; grupo "FPB" n = 172; grupo "CFGM" n = 173; grupo "PMAR2" n = 121

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 6.

Diferencias en la intención de abandono según el itinerario formativo

Variable latente	Curso de matriculación	Media $\pm$ DE	Diferencias significativas entre grupos			
			Grupos	Media (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
Intención de abandono	G1: 4º ESO (acá.)	1,36 $\pm$ 0,72	G2-G1	0,250 (0,13, 0,37)	< .001***	0,356 (0,26, 0,45)
	G2: 4º ESO (tec)	1,65 $\pm$ 1,01	G3-G1	0,428 (0,08, 0,77)	.015*	0,788 (0,68, 0,89)
	G3: FPB	2,05 $\pm$ 1,19	G4-G1	0,297 (0,12, 0,48)	0.001**	0,509 (0,41, 0,61)
	G4: CFGM	1,77 $\pm$ 0,97	G5-G1	0,391 (0,21, 0,57)	< .001***	0,599 (0,48, 0,72)
	G5: PMAR2	1,86 $\pm$ 1,15				

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza

N = 1.139; grupo G1 (4º ESO (académicas)) n = 463; grupo G2 (4º ESO (tecnológico/aplicadas)) n = 210; grupo G3 (FPB) n = 172; grupo G4 (CFGM) n = 173; grupo G5 (PMAR2) n = 121 / * $p < .05$; ** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la Figura 8 se han incluido los cursos ASE (N = 10) y ATE (N = 8) con objeto de visualizar las respuestas de estos grupos, ya que, aunque no se pudieron incluir en el análisis multigrupo, dado el reducido número de respuestas obtenidas, sí es interesante analizar sus valoraciones, puesto que el propio tamaño de la población es reducido, con lo que la muestra es bastante representativa.

Si en lugar de considerar los programas de modo independiente, se agrupan en itinerarios ordinarios e itinerarios no-ordinarios, también se confirma la bondad del modelo para cada uno de los itinerarios considerados (Tabla 7), así como la invarianza de medida.

Figura 8.

Itinerarios completos

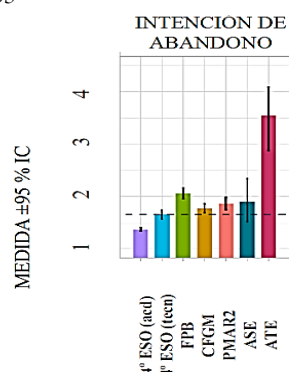
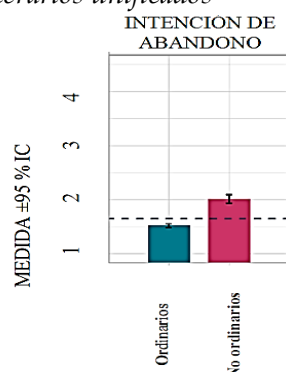


Figura 9.

Itinerarios unificados



Nota: La línea discontinua representa el valor medio global.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 7.

Índices de bondad de ajuste obtenidos en los itinerarios unificados

Grupo	SRMR	RMSEA (IC 90%)	CFI	TLI	PNFI	$\chi^2/g1$
Itinerarios ordinarios	0,044	0,035 (0,031, 0,038)	0,939	0,932	0,780	1,88
Itinerarios no-ordinarios	0,054	0,047 (0,041, 0,054)	0,916	0,905	0,717	1,61

IC: Intervalo de confianza

N = 1.157; grupo "Itinerarios ordinarios" n = 846; grupo "Itinerarios no-ordinarios" n = 311

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la Figura 9 y en la Tabla 8 se muestra la diferencia entre ambos grupos respecto a la intención de abandono, siendo superior en los estudiantes que cursan itinerarios no-ordinarios.

Tabla 8.

Diferencias en la intención de abandono según la variable itinerario

	Itinerario (media ± DE)		Diferencia entre grupos		
	Ordinarios (G1) n = 559	No-ordinarios (G2) n = 557	Media (G2-G1) (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
Intención de abandono	1,52 ± 0,87	2,01 ± 1,21	0,558 (0,36, 0,76)	< .001***	0,505 (0,43, 0,58)

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza/* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia (2024).

4.2.2. Titularidad del centro

Se comprobaron tanto la bondad del modelo para cada uno de los grupos considerados (Tabla 9) como la invarianza de medida, obteniendo resultados adecuados.

Tabla 9.

Índices de bondad de ajuste obtenidos por centro de estudio

Grupo	SRMR	RMSEA (IC 90%)	CFI	TLI	PNFI	$\chi^2/g1$
Concertado	0,047	0,037 (0,032, 0,042)	0,941	0,934	0,765	1,62
Público	0,050	0,041 (0,037, 0,045)	0,922	0,913	0,756	1,92

IC: Intervalo de confianza

N = 1.157; grupo "concertado" n = 509; grupo "público" n = 648

Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 10.

Titularidad del centro

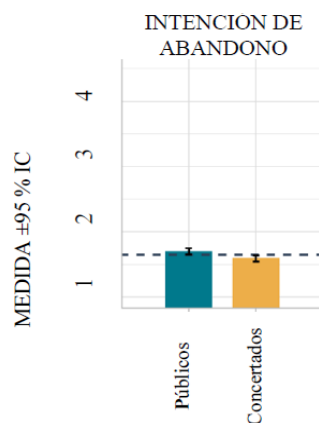
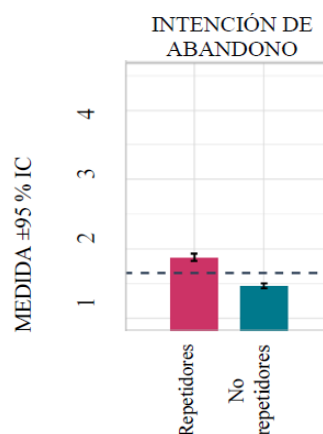


Figura 11.

Repetición de curso



Nota: La línea discontinua representa el valor medio global.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los estudiantes de centros concertados declararon una menor intención de abandono que el alumnado de los centros públicos. En cualquier caso, aunque estas diferencias son estadísticamente significativas, el tamaño del efecto es insignificante (Figura 10).

De los resultados mostrados en la tabla 10 se confirma que los modelos comparados no son significativamente distintos, con lo que no se puede afirmar que exista un efecto de la titularidad del centro en relación a la intención de abandono.

Tabla 10.

Diferencias en la intención de abandono según la titularidad del centro

	Centro (media $\pm$ DE)		Diferencia entre grupos		
	Concertado (G1) n = 557	Público (G2) n = 559	Media (G2-G1) (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
Intención de abandono	1,59 $\pm$ 0,95	1,70 $\pm$ 1,03	0,117 (0,03, 0,21)	0,01*	0,109 (0,04, 0,18)

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza /* p < .05; *** p < .001

Fuente: Elaboración propia (2024).

4.2.3. Repetición de curso

Se confirmó tanto la bondad del modelo para cada uno de los dos grupos considerados (Tabla 11) como la invarianza de medida mostrando índices de adecuación, por lo que se procedió a realizar la comparación en intención de abandono.

Tabla 11.

Índices de bondad de ajuste según el grupo repetidores-no repetidores

Grupo	SRMR	RMSEA (IC 90%)	CFI	TLI	PNFI	$\chi^2/g1$
Repetidores	0,045	0,035 (0,030, 0,040)	0,949	0,942	0,771	1,55
No repetidores	0,049	0,038 (0,034, 0,042)	0,925	0,915	0,753	1,82

IC: Intervalo de confianza

N = 1.157; grupo "Repetidores" n = 526; grupo "No repetidores" n = 631

Fuente: Elaboración propia (2024).

La intención de abandono presenta diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con un tamaño del efecto pequeño, siendo el alumnado repetidor el que mayor intencionalidad muestra (Figura 11 y Tabla 12).

Tabla 12.

Diferencias según la variable repetición de curso

	Género (media $\pm$ DE)		Diferencia entre grupos		
	Repetidores (G1) n = 559	No repetidores (G2) n = 557	Media (G2-G1) (IC 95%)	p	d Cohen (IC 95%)
Intención de abandono	1,87 $\pm$ 1,10	1,46 $\pm$ 0,85	- 0,471 (-0,61, -0,33)	< 0,001***	- 0,419 (- 0,49, - 0,35)

DE: Desviación estándar; IC: Intervalo de confianza /* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Fuente: Elaboración propia (2024).

5. Discusión

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 escolarizado en itinerarios no-ordinarios presenta mayor intención de abandonar los estudios*, un novedoso hallazgo muestra la influencia que presenta el itinerario de escolarización en la intención de abandono escolar, visibilizando que aquel estudiantado que ha realizado su ciclo escolar en itinerarios ordinarios presenta menor riesgo de abandonar los estudios, manifestando el propósito de continuar con los mismos hasta la consecución de una titulación oficial.

Sin embargo, el alumnado escolarizado en itinerarios no-ordinarios muestra una elevada intencionalidad de abandono, posiblemente debido a que esta segregación genera sentimiento de frustración y desmotivación que puede derivar en la deserción del sistema educativo (Cerdà-Navarro *et al.*, 2020; Ozden *et al.*, 2020; Valkov y Laurentsova, 2019). Al respecto, otros estudios afirman que la escolarización en itinerarios segregados produce en el alumnado un debilitamiento de su autoconcepto (Ramberg *et al.*, 2019) y un sentimiento de falta de autoeficacia (Romana y Gaerlan, 2021) que también inciden en el AET.

Ello nos debe hacer reflexionar sobre la escolarización, segregación y sobre las actuaciones más apropiadas a llevar a cabo con el alumnado escolarizado en itinerarios no-ordinarios, introduciendo aspectos que han demostrado su potencialidad protectora frente al abandono de los estudios, como son la percepción de utilidad de los estudios para el desarrollo personal y social del alumnado (Rodríguez-Pineda y Zamora, 2021), el trabajo con las familias para su vinculación en las tareas escolares de sus hijos e hijas y en la vida del centro (Constante-Amores *et al.*, 2021) y la utilización de metodologías más participativas y prácticas en las aulas (Olmos y Gairín, 2022).

En la hipótesis *El alumnado escolarizado en centros públicos muestra mayor intención de abandonar los estudios*, se comprueba que el estudiantado escolarizado en centros concertados muestra una diferencia de significación moderada en la intención de continuar estudiando, datos que ratifican estudios como los desarrollados por Alegre y Subirats (2013), Bayón (2017) y Ozden *et al.* (2020). No obstante, estos datos pueden estar mediatizados por el entorno socioeconómico del alumnado, el nivel económico y cultural de la familia influye (Gubbels *et al.*, 2019; González-Rodríguez *et al.*, 2019; Sánchez-Alhambra, 2017).

Ello hace pensar que la diferencia entre los centros públicos y concertados está más influenciada por el contexto socio-cultural de las familias y el entorno del alumno que por aspectos metodológicos o docentes entre los centros educativos de diferente titularidad, idea que apunta Mancebón *et al.* (2018), afirmando que, cuando controlas las variables concernientes al estatus socio-económico y cultural del alumnado, las diferencias entre ambos desaparecen.

Con respecto a *El alumnado que presenta comportamiento disruptivo afirma mayor intención de abandonar los estudios*, los resultados obtenidos apuntan que el alumnado que presenta mayor comportamiento disruptivo en el aula, con sanciones frecuentes, muestra una mayor intención de abandono que aquellos que nunca o rara vez han sido sancionados. Estos datos confirman los expuestos por González-Rodríguez *et al.* (2019), que afirman que el comportamiento en el aula tiene una incidencia mayor en el AET que la propia capacidad cognitiva y competencial del alumnado.

Como indican Vergara y Jama (2022), el estudiantado poco disciplinado presenta mayores problemas de atención y de sueño, mayor conducta agresiva y menores habilidades sociales, y por ende un bajo rendimiento académico, aspectos todos ellos que inciden negativamente en el proceso de escolarización. En muchas ocasiones, este alumnado puede ser derivado a itinerarios no-ordinarios, que como hemos visto anteriormente, pueden ser la antesala del Abandono prematuro. Otros estudios, como el de Cerdà *et al.* (2020), Lei y Deng (2015) y Abdelkader y Aicha (2022) determinan que la falta de disciplina escolar y la presencia de comportamientos disruptivos es un factor de riesgo del abandono.

En la variable *El alumnado que ha repetido algún curso escolar presenta mayor riesgo de AET*, el análisis muestra diferencia significativa, siendo aquel que ha repetido algún curso el que muestra mayor intención de dejar los estudios de forma prematura, y con mayor intensidad, el alumnado que ha repetido en ambas etapas. Estos resultados están en la línea de Camacho (2018), Cerdá-Navarro (2020), Gubbels *et al.* (2019), Huguet *et al.* (2018) y Suberviola *et al.* (2024), quienes afirman que la repetición de curso escolar, con independencia de la etapa en la que se produzca, supone uno de los mejores indicadores predictivos el AET.

Actualmente, España lidera la tasa de repetición, con un 9% de alumnado repetidor en los tres primeros cursos de ESO, cuadruplicando la media de la Unión Europea (OCDE, 2021). La actual legislación 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 AET, 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 y la eficacia en las pruebas PISA apuntan que ésta no repercute favorablemente en el rendimiento escolar, sino que la convierte en predictora de fracaso y AET (Arroyo *et al.*, 2019; García-Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021), por lo que la OCDE recomienda sin paliativos su reducción en vistas a fomentar una educación más igualitaria y eficaz (OCDE, 2021, p. 11). Íntimamente relacionada con la repetición está la metodología evaluativa. La organización Montessori Internacional (2021) revela que la mayoría del profesorado de ESO relaciona el abandono escolar con un sistema de evaluación demasiado estricto.

Del estudio se extrae que el sistema de evaluación actual tiene consecuencias negativas sobre el alumnado, porque genera la falsa idea de que lo importante es aprobar y no aprender, además de ocasionar estrés y desmotivación. Un 92% de los encuestados consideran que un sistema de evaluación menos rígido permitiría llegar a los estudiantes a etapas posobligatorias con aptitudes suficientes como para desenvolverse, defendiendo la evaluación cualitativa frente a la numérica, apuntando la conveniencia de llevar a cabo una metodología evaluativa que proporcione un verdadero feedback al alumnado con el objetivo de que este pueda mejorar, corregir, ampliar, modificar y reconducir su propio proceso de aprendizaje para guiarlo hacia los objetivos planteados (Muñoz-Moreno y Gairín, 2022; Ramberg *et al.*, 2019).

En cuanto a *El alumnado ACNEAE puntúa más en la intención de abandonar los estudios, si bien, las diferencias encontradas no presentan significatividad*, en el estudio se ha comprobado que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo muestra mayor intención de abandonar los estudios.

Estos datos corroboran a García-Gracia y Sánchez-Gelabert (2021), Gubbels (2019) y Ozden *et al.* (2020), quienes afirman que el alumnado con necesidades educativas especiales, bien sea por motivos intelectuales, actitudinales, sociales o por incorporación tardía al sistema educativo, está más presente en los itinerarios de abandono educativo temprano que el resto de la población estudiada.

Por ello, la *European Agency for special need and inclusive education* (2017) considera que las políticas orientadas a la reducción del abandono escolar están en lo cierto al incluir al alumnado con necesidades educativas 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.

En este sentido, 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 AET en general y en el alumnado ACNEAE.

6. Conclusiones

Desde la concepción de una educación inclusiva y equitativa propuesta a nivel mundial por la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018) y recogida a nivel estatal en la LOMLOE (2020), este estudio analiza los factores subyacentes relativos a la historia escolar del alumnado que influyen en la intención de abandonar los estudios con objeto de que las diferentes instituciones socioeducativas 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 el objetivo de lograr una inclusión efectiva, minimizando así las diferentes barreras físicas, sensoriales, cognitivas y socioculturales que pudieran existir entre el estudiantado, 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).

Para ello, la combinación del trabajo docente dentro de los centros escolares, la orientación educativa y la educación social, se propone como una receta eficaz para abordar esta problemática a través de la atención individualizada, familiar, grupal, del trabajo en equipo, en red y con enfoque comunitario.

Los principales hallazgos encontrados al respecto apuntan que la historia escolar influye sustancialmente en el propósito de que un alumno o alumna continúe su proceso formativo. Concretamente, se ha comprobado que el alumnado escolarizado en programas no-ordinarios presenta un índice mayor de intención de abandono de los estudios prematuramente.

Se debe tener en cuenta que el alumnado inscrito en estos programas en un porcentaje muy elevado ha repetido algún curso escolar y/o presenta comportamientos disruptivos, factores que también han sido identificados en los estudios como de riesgo de AET. Además de ello, el estudio también muestra que el alumnado ACNEAE presenta mayor intención de abandono de los estudios.

Estos hallazgos deben hacer reflexionar al sistema educativo, desde las instituciones gubernamentales, las políticas educativas y los servicios de educación no formal, hasta los y las profesionales que están a pie de aula, sobre aspectos metodológicos, evaluativos y organizativos, puesto que desde la óptica de una educación compensatoria e inclusiva se puede y se deben adoptar acciones profilácticas enfocadas a disminuir el efecto producido por los factores potenciales amenazantes evitando un futuro AET.

7. Referencias

- Abdelkader, M. y Aicha, C. (2022). *Early School Leaving as a Worry in Algerian Secondary Schools*. Université Ibn Khaldoun -Tiaret. <https://lc.cx/8zzPkD>
- Alegre, M. A. y Subirats i Humet, J. (2013). Sistemas y políticas educativas comparadas: transformaciones, convergencias y divergencias en los países occidentales. En E. Del Pino y J. Rubio (Eds.), *Los estados de bienestar en la encrucijada* (pp. 262-290). Tecnos.
- Alemán, B., Lidia, O., Suárez, R. y Encías, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270. <https://lc.cx/rRjjoB>
- Arroyo, D., Constante-Amores, I. y Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XX1*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22479>
- Bayón, S. (2017). Una radiografía del AET 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>
- Camacho, M. A. (2018). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Huelva. Prácticas en positivo y propuestas de mejora*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Cerdá-Navarro, 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>
- Constante-Amores, A., Florenciano, E. y Navarro, E. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>
- European Agency for special need and inclusive education (2017). *AET y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Informe resumen final*. <https://lc.cx/iwUlxt>
- Gairín, J y Olmos, P. (2022). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia*. Narcea.
- García-Gracia, M. (2022). El absentismo escolar. Un reto para la prevención del abandono educativo y la equidad en educación. En J. Gairín y P. Olmos (Eds.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 13-28). Narcea.
- García-Gracia, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono escolar refleja las desigualdades sociales*. Fundación la Caixa. <https://lc.cx/w8yFi1>

- González-Rodríguez, D., Viera M. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el AET. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Gubbels, J., Van der Put, C. 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>
- Hair, J., Black, W. y Babin, B. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Pearson.
- Herbas, B. y Rocha, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Perspectivas*, 42. <https://n9.cl/bk153>
- Hughes, J. N., West, S. 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>
- Lei, L. y Deng, D. (2015). Investigación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en escuelas primarias rurales y urbanas en guangxi, china *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(2), 157-165. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281946783008.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020, BOE. N.º 340.
- Llanga, E., Silva, M. y Vistin, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://lc.cx/TwONx5>
- 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>
- Mancebón, M. J., Calero, J., Choi de Mendizabal, Á. y Ximénez de Embún, D. P. (2018). The efficiency of public and publicly subsidised high schools in Spain: Evidence from PISA 2006, *Journal of the Operational Research Society*, 63(11), 1516-1533.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *La tasa de abandono escolar en España es del 13,6%, tres décimas menos que hace un año*. <https://goo.su/M5QPC>
- Montessori Internacional (2021). *La mayoría de los docentes vincula el abandono escolar con los estrictos sistemas de evaluación*. <https://lc.cx/J2expl>
- Muñoz-Moreno, J. L. y Gairín, J. (2022). *Diseño y desarrollo de las organizaciones educativas*. Dykinson.
- Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenibles. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. Publicaciones de las Naciones Unidas.
- OCDE. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2021). *España en la prueba PISA, en datos y gráficos*. <https://lc.cx/sMljTJ>

- Olmos, P. y Gairín, J. (2022). El abandono en la escolaridad postobligatoria. En J. Gairín y P. Olmos (Eds). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 53-66). Narcea
- Ozden, H., Sakmar, E., Karadayı, E., Cefai, C. y Warfa, N. (2020). Inclusive education and early school leaving in Bulgaria, Italy, Malta, Romania and Turkey comparative study. *Pastoral Care in Education*, 38(2), 174-186.
- Ramberg, J., Laftman, S. y Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Rodríguez-Pineda, M. y Zamora, J. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Revista Uniciencia*, 35(1), 19-37. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2>
- Romana, A. V. y Gaerlan, A. (2021). Emerging reasons and consequences of early school leaving in Quezon province. *The Normal Lights*, 15(1), 151-176. <https://lc.cx/1AA8c8>
- Sánchez-Alhambra, A. (2017). *Aspectos académicos y personales que inciden en el AET en Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid. <https://lc.cx/kKbjWX>
- Suberviola, I. (2024). Revisión bibliográfica narrativa para la conceptualización del abandono escolar temprano: definición terminológica e índices de medición. *Estudios sobre Educación*, 47. <https://doi.org/10.15581/004.47.001>
- Suberviola, I., Navaridas Nalda, F. y González Marcos, A. (2024). Factors influencing early school dropout: student's perspective. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- Valkov, P. y Lavrentsova, E. (2019). Risk Factors for Early School Leaving in Bulgaria. *Bulgarian journal of educational research and practice*, 7, 946-962.
- Vergara, J. A. y Jama, V. (2022). La conducta disruptiva en el rendimiento académico de las/os estudiantes de básica superior. *Dominio de las ciencias*, 8(3), 1686-1702. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2899>

FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación ha sido financiada parcialmente por el Vicerrectorado de Investigación e internacionalización de la Universidad de La Rioja.

Agradecimientos: La autora quiere mostrar su agradecimiento a la Dirección de Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja por su aportación en la financiación y apoyo logístico para que esta investigación fuera posible.

Conflicto de intereses: No existe conflicto de intereses.

AUTOR/ES:**Iratxe Suberviola Ovejas**

Universidad de La Rioja, España.

Doctorada en Ciencias de la Educación y Psicología por la Universidad de La Rioja. Licenciada en Psicopedagogía, por la Universidad de Deusto y Diplomada en Magisterio por la UPV. Máster en eLearning y tecnología educativa, por la Universidad Camilo José Cela y Máster en Logopedia. PDI en el Departamento de Ciencias de la educación de la Universidad de La Rioja. Miembro del equipo de investigación “igualdad y género” de esta misma institución. Docente del posgrado “Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”. Editora de la revista educativa “Contextos Educativos”. Autora de un importante número de artículos y capítulos de libro relacionados con el género y la educación inclusiva.

iratxe.suberviola@unirioja.es**Índice H: 9****Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6368-3732>**Scopus ID:** <https://lc.cx/E8D1U3>**Google Scholar:** <https://lc.cx/66X-bx>**Portal del investigador:** https://lc.cx/N_zWGk