

# LA IMAGEN DE LA EDUCACIÓN COMO FACTOR EXPLICATIVO DE ABANDONO ESCOLAR PREMATURO. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS

## *The image of education as an explanatory factor in early school leaving. A proposed model of análisis*

SILVIA AVELLANEDA-SAN-ANTONIO

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.99580

Fecha de recepción: 25/04/2023 • Fecha de aceptación: 08/02/2024

Autora de contacto / Corresponding autor: Silvia Avellaneda-San-Antonio. E-mail: [silvia.avellaneda@uclm.es](mailto:silvia.avellaneda@uclm.es)

Cómo citar este artículo: Avellaneda-San-Antonio, S. (2024). La imagen de la educación como factor explicativo de abandono escolar prematuro. Propuesta de un modelo de análisis. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 11-33 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99580>

**INTRODUCCIÓN.** La investigación sobre abandono escolar prematuro (AEP) en España demuestra que las imágenes, percepciones y elementos subjetivos de la familia y el alumnado sobre la educación son determinantes en el análisis del problema. Sin embargo, están difuminados en otros elementos como el capital cultural, el ambiente familiar o la presión del grupo de iguales y definidos de formas muy heterogéneas. **OBJETIVOS.** El objetivo de este trabajo es operativizar y concretar una hipótesis de análisis de esta imagen, como un factor latente del AEP. **MÉTODO.** Para ello, se han revisado 19 estudios y se ha realizado la explotación de datos de fuentes primarias. **RESULTADO.** El resultado es una propuesta de un modelo, formado por cuatro dimensiones: el valor simbólico de la educación (su importancia atribuida y la formación para la vida); la percepción instrumental (su utilidad y la formación para el trabajo); institucional (afección y vinculación con el centro y percepción de apoyo docente, formación para aprender) y de futuro (expectativas y formación para el futuro). Los resultados apuntan, asimismo, a la polarización social de estas dimensiones: el deterioro de la percepción de la educación como herramienta de empleo y de futuro es especialmente significativo en las familias y los y las jóvenes más vulnerables, que cuentan con menos herramientas para contrarrestarlo. **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.** Este trabajo pone de manifiesto la carencia de información de variables subjetivas y análisis específicos sobre AEP que contemplen las imágenes, percepciones y los universos simbólicos como resortes de (des)vinculación y factores explicativos del problema. Con esta premisa, aporta una propuesta que puede servir para investigaciones cuantitativas o cualitativas y profundiza en el debate sobre las devastadoras consecuencias del progresivo deterioro de la percepción de la educación.

**Palabras clave:** Abandono escolar prematuro (AEP), Fracaso escolar, Imagen, Clase social, Percepción.

## Antecedentes y planteamiento

### Definición de abandono escolar prematuro

Las últimas cifras sobre abandono temprano de la educación y la formación reflejan que en 2022 España alcanza una de las cifras más bajas (13.9%) desde que hay registros. A pesar de este descenso, nuestro país está por encima de la Unión Europea (9.6%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022) y sigue siendo un grave problema estructural, no solo cuantitativo, sino cualitativo (afecta desproporcionalmente a las familias más vulnerables) y supone un deterioro del derecho a la educación (Avellaneda, 2020).

En España se toma como referencia la definición de Eurostat:

En base a la Encuesta de Población Activa, el abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal) (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], s.f.).

En la literatura científica o cuando se hace referencia al problema (no solo al indicador), existen varias definiciones: *early school leaving*, *school failure*, *dropout*, deserción escolar, fracaso escolar y, quizá las más comunes, abandono educativo o abandono escolar. El presente trabajo se centra en el fenómeno que alude al proceso de la población que no termina una formación mínima y esencial y se usará el término abandono escolar prematuro (AEP). A pesar de que no es fácil una definición de AEP, es posible establecer tres elementos fundamentales sobre los que existe un amplio consenso en la literatura científica: es un fenómeno muy complejo donde intervienen muchos factores; es el punto final de un proceso de desenganche paulatino; y el origen social y el capital cultural de la familia y el entorno son determinantes.

En primer lugar, existen muchos factores que explican el AEP en España y casi todos se pueden encuadrar en dimensiones sociales, personales, familiares o institucionales. Suberviola (2021) establece cuatro dimensiones (personal/social/contexto familiar/sistema educativo); Romero y Hernández (2019), dos tipos de causas (endógenas y exógenas) con dos dimensiones cada una (personal/relacional y estructural/institucional); y García *et al.* (2013) hablan de factores de orden social, personal e institucional.

Efectivamente, Hernández y Alcaraz (2018) a partir de la revisión de 40 estudios establecieron que la dimensión educativa es mayoritaria (aparece en el 90.2% de los documentos), pero también la familiar (87.8%), personal (85.4%) y social (70.7%). Este enfoque multifactorial está en línea con los análisis y literatura sobre AEP en los países desarrollados (De Witte *et al.*, 2013) y en Europa (Szabo, 2018).

En segundo lugar, el AEP es la culminación de un proceso de desvinculación (Christenson *et al.*, 2008) y de alejamiento de la escala de valores, símbolos y pautas de actuación de la escuela, que comienza en primaria o incluso antes, y no afecta a todo el alumnado por igual (Mena *et al.*,

2010). En este proceso, se puede producir un deterioro del rendimiento, de la asistencia, de la participación, del sentimiento de pertenencia, de la integración, etc. Es fundamental contemplar los cambios y las percepciones de los ciclos y sus instituciones, especialmente, la secundaria y el instituto, que, en efecto, es percibido con mayor exigencia y dificultad por los sectores más vulnerables (Fernández *et al.*, 2010).

Respecto al tercer elemento, ya en los años cincuenta existían estudios sobre la relación entre el origen social y los resultados de test (Carabaña, 2016), y el informe Coleman de 1966 demostró, inequívocamente, el determinismo del origen socioeconómico familiar en el rendimiento escolar en EE. UU. Desde entonces, existe un consenso generalizado sobre la importancia de esta variable, en mayor o menor medida y teniendo en cuenta una definición u otra. Es un factor clave en el rendimiento (Fajardo *et al.*, 2017), en el proceso de salida del sistema educativo (Fernández *et al.*, 2010) o en los resultados académicos, como el informe PISA corrobora año tras año (Bayón, 2019; Calero *et al.*, 2010; Choi y Calero, 2013; Fernández *et al.*, 2010). Y los estudios siguen demostrando que el nivel social y formativo (de la madre) familiar son determinantes en el AEP (Consejo Económico y Social [CES], 2020; Instituto de la Juventud [INJUVE], 2021).

La relevancia explicativa del nivel socioeconómico en la educación oscila entre las posiciones deterministas clásicas del último cuarto del siglo XX, con Bourdieu y Passeron (1977) como máximos exponentes, y las teorías individualistas o de elección racional de autores como Boudon (1983) que se fundamentan en elementos individuales y la capacidad de elección del individuo. Siguiendo este gradiente, se corrobora que en los estudios realizados sobre AEP en nuestro país, efectivamente, unos ponen más énfasis (que no significa únicamente) en elementos individuales (Mora, 2010), otros en la propia sociedad (Alegre y Benito, 2010; Calderón, 2014) y otros en el sistema educativo (Fabrizio y De Revenga, 2010; Tarabini *et al.*, 2015).

De otra forma, el fracaso sería del alumnado, de la sociedad o del sistema educativo (Mena *et al.*, 2010). Pero existe prácticamente unanimidad: el nivel socioeconómico, ligado al capital cultural de la familia (Fernández *et al.*, 2010) y especialmente al nivel formativo de la madre (Fajardo *et al.*, 2017; Bayón, 2019) de forma directa o indirecta, en mayor o menor grado, con un enfoque material o simbólico, es fundamental en la explicación del AEP.

### **La imagen de la educación como factor explicativo del AEP. Heterogeneidad de concepciones y definiciones**

Este trabajo parte de la imagen de la educación en su sentido clásico como “una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos que están disponibles en un ámbito cultural determinado” (Pintos, 1995, p. 112); como los significados subjetivos, imágenes, valores e imaginarios sociales que vertebran la relación del sujeto con su entorno, en este caso, con la educación y el sistema educativo.

Bien es cierto que no es fácil aglutinar todos estos elementos bajo un mismo paraguas, pero para el presente estudio se toma como referencia aquellos elementos subjetivos y representaciones sociales que aparecen en el universo imaginario de las personas y que se definen como imagen o percepción. Asimismo, se toma como definición de educación el proceso de transmisión de

conocimientos y habilidades y específicamente a través de la formación, por lo general reglada, pero no siempre asimilada al sistema educativo.

Hernández y Alcaraz (2018) estiman que en el 19.5% de los estudios analizados sobre AEP estaba presente la imagen social de la educación; pero también cuantifican la presencia de otras variables “culturales” (46.3%) que hacen referencia a elementos como la cultura “antiescolar” o “aescolar”, o la percepción de la educación como algo no necesario, más allá de un mínimo. También encontramos en el trabajo de estas autoras, la relevancia de variables relacionadas con la motivación, el interés y las expectativas (41.5%).

En una línea similar, Romero y Hernández (2019) aluden a factores relacionados con los conflictos con el grupo de iguales y la pérdida de valor social de los estudios; Tarabini y Curran (2015) hablan de oportunidades, creencias y deseos como elemento para explicar el abandono de los estudios y de su crucial importancia en la investigación evaluativa contemporánea; Suberviola (2021), sobre norma subjetiva y sus aspectos, tales como la imagen social o prestigio de la educación; Salvà Mut *et al.* (2013) aluden a la importancia de valores sociales en las trayectorias de abandono; o Escudero *et al.* (2013), sobre ideologías, concepciones o políticas respecto a la exclusión social o educativa.

Estos elementos subjetivos también están presentes en otras muchas investigaciones sobre educación. Por ejemplo, sobre la influencia de las percepciones, valores, cultura y concepción de la educación de los y las docentes (San Román *et al.*, 2012), en sus expectativas sobre el alumnado (López *et al.*, 2013; Del Pino y García, 2019), en la construcción docente e institucional de lo que es “capaz” o “no capaz” (Escudero *et al.*, 2013) o la reproducción del patrón meritocrático (Tarabini, 2015).

De esta forma, la imagen y percepción subjetiva de la educación está contemplada de una forma u otra en muchos estudios sobre AEP, pero definida de diferentes formas o difuminada entre otros elementos como el capital cultural de la familia, la influencia de los grupos de iguales o el origen social. Así lo confirman Jornet *et al.* (2011) cuando señalan que, en la mayor parte de estudios evaluativos, nacionales e internacionales, se incluyen informaciones que pueden considerarse relacionadas con una perspectiva de valor social subjetivo de la educación, pero no abordan el problema como un constructo integral que permita dirigir los análisis acerca de su valor explicativo respecto a los resultados educativos.

Asimismo, Hernández y Alcaraz (2018), al analizar los estudios sobre AEP, concluyen que “la confusión que en ocasiones se produce entre conceptos afines y el gran número de variables genéricas consideradas por los expertos obstaculizan la comprensión de los factores que inciden en el abandono” (p. 193). Y a tenor del presente análisis, aún más cuando se trata de variables relacionadas con la percepción subjetiva de la educación.

Además, los resultados del RESL.eu project de la Unión Europea que analizó el AEP en nueve países europeos, incluida España, corroboran la importancia de la imagen y la percepción de la educación en los modelos de análisis del AEP (RESL.eu, 2017). Este estudio concluye que el valor que otorga el alumnado a la escuela y su percepción del mercado laboral y la meritocracia son esenciales y cómo los universos simbólicos pueden ser un factor de protección para muchos y muchas jóvenes. También sugiere la necesidad de realizar más estudios y profundizar en el

análisis de estos imaginarios y percepciones (*framework and narratives*) de los y las jóvenes, de su entorno y de la sociedad y cómo, efectivamente, están actuando de elementos de protección o expulsión (RESL.eu, 2017).

En definitiva, la conclusión del estado de la cuestión es que la imagen y percepción de la educación es un elemento predictivo clave para analizar el AEP, pero está definida de muchas formas, muchas veces difuminada en otros elementos subjetivos o variables independientes como el nivel socioeconómico o cultural. Además, existen muy pocos estudios específicos en España que hayan establecido sus variables y factores con capacidad explicativa. Queda claro que, efectivamente, la percepción de la educación influye y que está relacionada con el nivel sociocultural, pero falta investigación y análisis, y una hipótesis clara que vertebré la relación entre imagen de la educación y AEP.

## Objetivos y método. Concreción de un modelo

Con estas premisas, el objetivo principal de este trabajo es operativizar y concretar un modelo de análisis de los elementos de la imagen y percepción de la educación que tienen capacidad explicativa del AEP, determinando qué factores y variables de esta percepción son relevantes y predictivos, qué agentes son determinantes y en qué contexto se están dando. Para ello, se establecen dos objetivos específicos: el primero es seleccionar y analizar los factores que tienen relación con el AEP, según ha demostrado la práctica investigadora ha demostrado. El segundo objetivo es contextualizar estos factores en la imagen y las tendencias de la educación en la sociedad, aportando la visión “desde” el contexto social. El fin último es proponer un modelo operativo de análisis que sirva para futuras investigaciones, tanto cuantitativas (el modelo es un constructo estructurado que plasma una hipótesis de partida) como cualitativas (se fundamenta, asimismo, en factores explicativos y universos simbólicos).

## Revisión bibliográfica

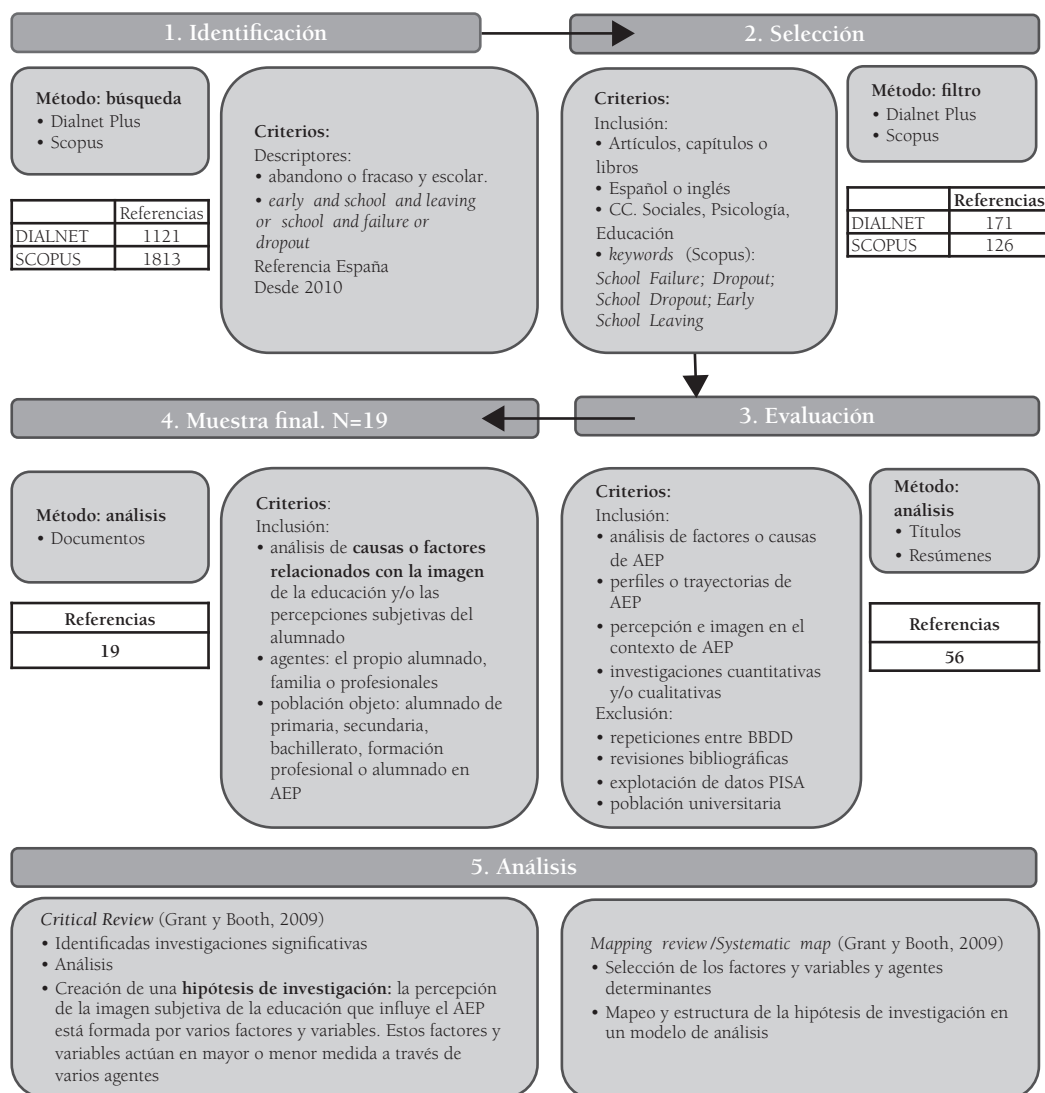
El primer objetivo se alcanza con una revisión bibliográfica de trabajos de investigación de ámbito español sobre AEP publicados en los últimos doce años. Específicamente, el proceso se fundamenta tanto en el método PRISMA adaptado (Yepes *et al.*, 2021), como en el tradicional *framework* SALSA desarrollado por Grant y Booth (2009) para identificar, seleccionar, evaluar y analizar las investigaciones. El método de análisis ha aunado una *Critical Review* para analizar los registros y contribuciones conceptuales y establecer una hipótesis de investigación y *Mapping review/Systematic map* para mapear, categorizar los resultados y establecer un modelo (Grant y Booth, 2009).

Como muestra la figura 1, la búsqueda de registros parte de Scopus, seleccionada fundamentalmente por su carácter multidisciplinar, acorde al objeto de estudio y Dialnet como una de las bases de datos más importantes a nivel nacional. Los criterios de inclusión y exclusión son: la población objeto (alumnado no universitario, alumnado en riesgo de AEP o jóvenes con AEP consumado); que centren el análisis en factores de AEP y que contemplen elementos de la imagen de la educación de forma directa o indirecta como un factor explicativo. Asimismo, se han

seleccionado solo estudios aplicados que usen metodología cuantitativa o cualitativa con el fin de aportar evidencias de la capacidad explicativa y casual de las variables de imagen y percepción<sup>1</sup>.

El resultado son 19 investigaciones (tabla 1) sobre las que se realiza un análisis de contenido y conceptos (figura 1), seleccionando los elementos relevantes y relacionados con la imagen de la educación (tabla 1), para crear una hipótesis de trabajo y una propuesta de modelo de análisis, plasmada en los resultados.

**FIGURA 1. Resumen del método de revisión y análisis bibliográficos**



Fuente: elaboración propia.

**TABLA 1. Trabajos y referencias analizadas**

Autor	Año	Resumen	Método	Agentes	Elementos seleccionados
Bayón-Calvo	2019	Perfil sociodemográfico	Explotación BBDD	Jóvenes	Importancia del factor clase social
Romero y Hernández	2019	Causas de abandono escolar	Revisión bibliográfica, historias de vida, entrevistas, grupos	Jóvenes y profesionales	Aspiraciones y expectativas de futuro; percepción familia; formación-empleo
Tarabini y Curran	2015	Percepciones de jóvenes	Revisión bibliográfica, entrevistas	Jóvenes	Expectativas educativas; utilidad y expectativas
Morentin y Ballesteros	2018	Causas de abandono escolar	Historias de vida	Jóvenes	Utilidad de los aprendizajes; rechazo al centro
Alemaný et al.	2013	Causas de abandono escolar	Grupo discusión	Profesionales y familia	Expectativas
Mena et al.	2010	Proceso de desvinculación de jóvenes	Datos expedientes, entrevistas	Jóvenes	Transición a la vida adulta; aspiraciones y expectativas
Fernández et al.	2010	Estudio	Multimétodo		
Pérez et al.	2017	Factores abandono en población gitana	Revisión documental, entrevistas	Profesionales	Infravaloración de formación y expectativas
Monarca et al.	2013	Transición primaria / secundaria	Multimétodo	Jóvenes, familias y profesores	Imagen del tránsito entre etapas
Tarabini et al.	2015	Cultura de centro en la vinculación escolar	Entrevistas, grupos, observación	Jóvenes y profesionales	Variables emocionales y cognitivas de la vinculación
Salvà Mut et al.	2013	Procesos abandono	Historias de vida	Jóvenes	Recuerdos e imagen del instituto y colegio; valores sociales
Vázquez et al.	2019	Análisis abandono	Entrevistas, grupos, caso	Jóvenes	Percepción utilidad y parámetros neoliberales
García y Sánchez	2020	Transición posobligatoria	Encuesta	Jóvenes	Valor instrumental de la escuela
Rovira et al.	2020	Desvinculación escolar	Encuesta, historias vida, grupo	Jóvenes, profesionales	Percepción del apoyo docente
Montes	2016	Factores abandono y retorno	Entrevistas	Jóvenes	Sentimiento de pertenencia institucional e importancia de transiciones
Morentin	2021	Factores de abandono	Historias de vida	Jóvenes	Percepción de la institución y la enseñanza
Horcas et al.	2015	Discursos de jóvenes en itinerarios de segunda oportunidad	Entrevistas	Jóvenes	Expectativas; valor instrumental de la formación; clase social
Olmos et al.	2020	Perfiles de abandono	Encuesta	Jóvenes	Dimensión cognitiva: expectativas
Poy	2010	Expectativas y credencialismo	Revisión bibliográfica		Expectativas y credencialismo

Fuente: elaboración propia.

## Explotación de datos primarios

Para contextualizar los resultados de esta revisión bibliográfica y para contrastar el punto de vista del propio alumnado y su entorno inmediato con la tendencia y percepción general en la sociedad, la segunda metodología se centra en la explotación de datos primarios de estudios que tratan de forma directa o indirecta variables indicativas de la percepción social de la educación y sus componentes. Para ello, se analizaron estudios de las dos principales fuentes oficiales españolas, el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Del INE se seleccionó la “Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral”, que es de los pocos estudios que trata el AEP y tienen en cuenta variables subjetivas.

Las grandes fuentes de datos de AEP, tales como PISA o los indicadores de educación del MEFP, no contemplan variables relacionadas con la imagen de la educación. Para ello, debemos acudir a estudios indirectos, sobre todo del CIS. A través de la herramienta de búsqueda del CIS y con criterio *por variables*: desde 2010, relacionadas con la educación, indicativas de la imagen subjetiva y/o que, efectivamente, la revisión bibliográfica había demostrado son relevantes.

Los estudios y variables seleccionados se muestran en la tabla 2. Los datos fueron descargados en bruto y sometidos a un tratamiento y análisis bivariado con las variables que, como se ha visto, son determinantes (nivel socioeconómico y de estudios) y adaptado a cada factor o contenido. Bajo la denominación nivel socioeconómico y cultural, en cada fuente encontramos diferentes variables (estatus, clase social, nivel de estudios de la persona, de la familia, etc.) que se han reproducido tal y como se denominan en los datos originales.

El tipo de análisis y pruebas se detallan en cada tabla o figura de resultados. En este punto es importante mencionar, quizá ya a modo de conclusión, que la primera limitación de esta fase de la investigación partió de la falta de estudios, en general sobre la percepción social de la educación y en particular sobre el punto de vista del propio alumnado, de su visión y de sus vivencias.

**TABLA 2. Estudios y variables seleccionadas**

Estudio	Año	Variables/preguntas
Infancia y juventud ante la pandemia de la COVID-19	2021	CIS Principal problema de los jóvenes antes de la pandemia Importancia de no tener el nivel necesario de educación, formación o habilidades en la pobreza
Barómetro (diciembre)	2016	CIS Importancia concedida al conocimiento de idiomas
Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral	2019	INE Motivos de abandono de los estudios (alumnos abandonaron ESO en 2013/14)
Encuesta desigualdad y movilidad social	2017	CIS Nivel de estudios que espera para su primer hijo
Opinión pública y política fiscal	2018	CIS ¿Qué cree Ud. que influye más en la posición económica que alcanzan las personas en España?
Opinión pública y política fiscal	2019	CIS ¿Qué cree Ud. que influye más en la posición económica que alcanzan las personas en España?

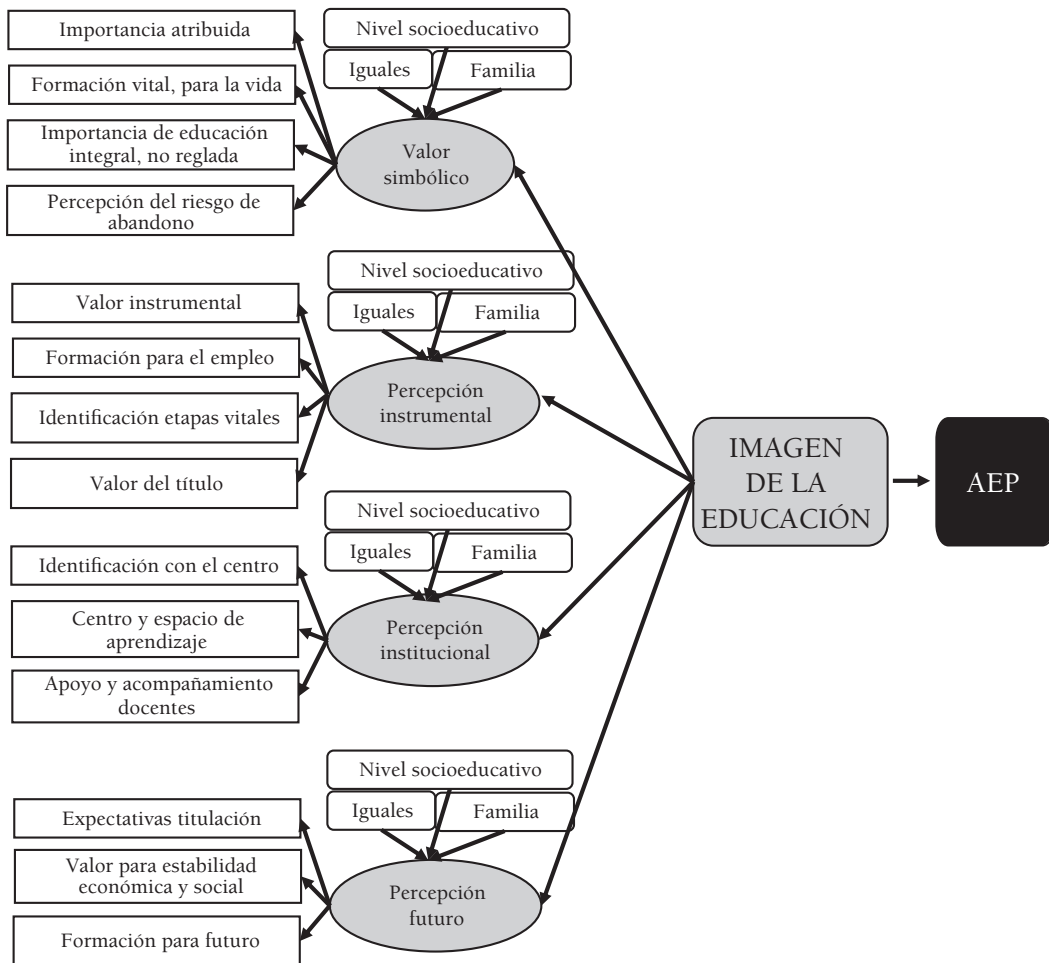
Fuente: elaboración propia



## Resultados. Propuesta de un modelo de análisis

La figura 2 plasma el modelo resultado del análisis, estructurado en cuatro dimensiones y factores: simbólico, institucional, instrumental y de futuro. Estos cuatro factores dependen asimismo, de agentes directos, la familia y el grupo de iguales: de forma que, en cada dimensión, como se verá seguidamente, adquieren mayor relevancia uno u otro. Por ejemplo, en la percepción instrumental e institucional, la familia pierde relevancia (que no desaparece) en aras del grupo de iguales. Esto no significa que otros agentes, como los institucionales, no sean importantes, pero en aras de un modelo operativo se ha optado por los inmediatos, directos y con más relevancia en la articulación de los imaginarios simbólicos.

**FIGURA 2. Modelo de análisis de la imagen de la educación como factor explicativo y latente de AEP**



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el modelo está articulado conforme a las diferencias de las dos variables independientes fundamentales: el nivel socioeconómico y formativo de estos agentes y especialmente de la familia. Efectivamente, el modelo parte de la premisa de que el nivel social y cultural no es una variable explicativa por sí misma, sino que opera a través de las percepciones e imágenes que configura. Algunos de los factores propuestos ya han demostrado tener capacidad explicativa y, aunque no relacionado directamente con el AEP, hay referencias de cuestionarios sobre el valor subjetivo de la educación que han demostrado ser constructos robustos (Jornet *et al.*, 2011; Sancho *et al.*, 2018).

El resultado de la revisión bibliográfica y la explotación de datos es la configuración de una hipótesis de partida que intenta aglutinar un modelo general. Obviamente, el modelo debe ser adaptado a cada contexto y evidencia investigadora: al aplicarlo al estudio del AEP en edades tempranas, el agente catalizador de la imagen es la familia; en posteriores etapas formativas y mayor edad, la imagen del grupo de iguales adquiere especial relevancia y se amplía no solo al alumnado de los centros, sino a los grupos jóvenes de referencia. De igual forma, en entornos especialmente vulnerables, es esencial dar especial prioridad al perfil socioeconómico y ampliar las variables relacionadas con la pobreza y la exclusión social.

### La relevancia y el valor simbólico de la educación

La revisión bibliográfica muestra que el valor que conceden los y las jóvenes y, sobre todo, las familias a la educación es un elemento explicativo de AEP. Romero y Hernández (2019) mencionan entre los aspectos familiares fundamentales, las expectativas y cultura familiar respecto a la valoración de la escuela y la percepción de la importancia de los estudios. Tarabini y Curran (2015) señalan que los y las jóvenes, con diferencia de clase social, son conscientes de la importancia de la educación y de conseguir la ESO como mínimo umbral. Según el estudio de Fernández *et al.* (2010, p. 168), el 52.3% de centros consultados menciona la pérdida del valor de los estudios como causa de fracaso escolar y especialmente, la utilidad que la familia atribuye a los estudios (82.2%). También Pérez *et al.* (2017) hablan de infravaloración de la educación por parte de las familias de etnia gitana.

Los datos apuntan a que la educación no es cuestión prioritaria: lo más importante para los y las jóvenes es la familia y la salud; y la educación se sitúa en cuarto lugar, detrás del trabajo (INJUVE, 2014a). Cabrera (2020), con datos de barómetros del CIS de 2013 a 2019, concluye que la educación es un problema personal para el 8.8% y es algo más relevante en estratos que han alcanzado niveles universitarios e ingresos altos. Los resultados son claros: las personas con mayor riqueza citan más la educación y esta “ha perdido la dimensión que en el pasado tenía como eje centran del ideario transformador de la sociedad” (Cabrera, 2020, p. 210). Efectivamente, solo el 5.8% de la muestra en 2021 nombra como principal problema de la juventud los problemas en el sistema educativo: abandono, repetición, falta de becas, etc.; y los y las ciudadanas con menor nivel educativo los mencionan significativamente menos (tabla 3).

**TABLA 3. Principal problema de los jóvenes antes de la pandemia, 2021**

	Estudios de la persona entrevistada			TOTAL (119)
	Sin estudios / Primaria/ Secundaria 1.º	Medios / Secundaria 2.º / FP	Superiores	
Los problemas en el sistema educativo: abandono, repetición, falta de becas, etc.	3.0%*	7.0%	6.3%	5.8%

Pruebas chi-cuadrado significativa ( $p$  valor: .010). Medidas simétricas significativas (.010). Es fundamental tener cautela en los resultados dado el tamaño de la muestra. \*Residuo corregido  $\pm$  1.96.

Fuente: elaboración propia con datos de "Infancia y juventud ante la pandemia de la COVID-19" (CIS, 2021).

Ahora bien, no se trata únicamente de la importancia atribuida, sino de su valor simbólico: más allá de la formación reglada o su utilidad, esta dimensión se refiere a una concepción amplia y ligada a la preparación vital, al *hábitus* social y la adquisición de capital cultural. Y, efectivamente, tiene más carga simbólica para aquellos que sí poseen ese capital cultural.

En este sentido, varios trabajos relacionados con el rendimiento escolar (no directamente con el abandono) también apuntan en este sentido: Del Pino y García (2019) mencionan cómo en el discurso de la entrevista de clase alta, se valora no solo la formación sino la educación integral. Y a mayor nivel educativo, parece que se valora más "la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación medioambiental, los hábitos de trabajo y estudio y el aprendizaje de idiomas" (Barca *et al.*, 2012, p. 374).

De hecho, al analizar los datos disponibles sobre la importancia del conocimiento de idiomas, como un indicador indirecto del valor simbólico de la educación, se observa que la ciudadanía concede mucha importancia, pero, efectivamente, es significativamente mayor en las clases altas y con estudios superiores (tabla 4).

**TABLA 4. Importancia concedida al conocimiento de idiomas, 2016**

	Estudios persona entrevistada			Estatus persona entrevistada					TOTAL (2445)
	Sin estudios / Básicos	Medios	Sup.	Obreros no cualificados	Obreros cualificados	Viejas clases medias	Nuevas clases medias	Clase alta/ med-alta	
Mucha	55.4%*	68.9%*	78.4%*	57.0%*	56.4%*	59.3%*	71.0%*	77.0%*	64.8%
Bastante	39.5%*	26.6%*	18.9%*	37.7%*	37.4%*	36.6%*	25.8%*	20.4%*	30.8%
Poca	4.3%	3.4%	2.3%	4.3%	4.9%	3.2%	3.0%	2.0%	3.6%
Ninguna	0.8%	1.1%	0.4%	1.0%	1.3%	0.9%	0.2%	0.6%	0.8%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(Estudios) ( $n=2442$ ) Prueba chi-cuadrado significativa ( $p$  valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm$  1.96.

(Estatus) ( $n=2390$ ) Prueba chi-cuadrado significativa ( $p$  valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm$  1.96.

Fuente: elaboración propia con datos del Barómetro de diciembre de 2016 (CIS, 2016).

## La percepción institucional. El apego y la identificación

La revisión bibliográfica muestra que el ambiente del centro y la relación con los y las docentes, en sentido positivo o negativo, es fundamental. Respecto al centro, un elemento clave es el rechazo frontal al instituto, como un lugar de exclusión más que de oportunidades (Tarabini y Curran, 2015; Morentin y Ballesteros, 2018), perdiendo el sentido de pertenencia a la institución escolar (Montes, 2016). Este desfase se refleja en una cultura *antiescolar* y una idealización de la familia y el trabajo que se identifica con la vida adulta y la independencia, con la libertad (Mena *et al.*, 2010). Frente al instituto, el abandono es un espacio de autonomía, de vida y de aprendizaje a través de la experiencia y de desarrollo personal y construcción de su propia identidad, que la formación reglada no permite (Morentin, 2021).

De hecho, una tónica general del alumnado que repite curso es el sentimiento de fragilidad e incomprensión en el centro (Cabrera *et al.*, 2019); de desenganche y exclusión (Vázquez *et al.*, 2019). Todo ello, parece ser menos acuciante en el colegio, que se asocia más a una época de felicidad, aunque también se puede dar en este ciclo (Salvà Mut *et al.*, 2013). Esta imagen no tiene por qué tener necesariamente connotaciones explícitamente negativas; se trata más bien de la identificación con un espacio ajeno que el alumnado no interioriza como referencia y aún más es antagónico a sus *habitus*; en una cultura académica *para otros*; incluso los libros de textos son algo ajeno (Vázquez *et al.*, 2019).

Paralelamente al centro, la percepción de los y las docentes es la segunda variable de esta dimensión institucional. Se ha demostrado que el profesorado tiene un papel relevante (Mena *et al.*, 2010) e influye en las dinámicas de (des)vinculación. De hecho, el recuerdo de sus profesores/as es importante en los imaginarios de jóvenes que abandonaron (Salvà Mut *et al.*, 2013). En los estudios analizados no se puede concluir que exista una apreciación negativa; la conexión con el AEP no parece establecerse por una mala (o buena) valoración de los y las docentes, sino en términos de “experiencia de reconocimiento, cercanía y acompañamiento” (Horcas *et al.*, 2015, p. 214) y apoyo (Rovira *et al.*, 2020).

## La percepción instrumental. Formación-trabajo

Esta es la dimensión que más aparece en los estudios analizados y mayor peso tiene en los perfiles de abandono y sus factores explicativos. El valor instrumental estadísticamente forma un factor bien definido por variables como el valor de lo aprendido, la preparación para un proyecto de vida y ser un elemento necesario para tener éxito en la vida (García y Sánchez, 2020). Hace referencia a la falta o pérdida del valor práctico, y su percepción como algo que (no) sirve para el mercado laboral; aún más, en el universo simbólico del abandono, aparece como antagónico a la vida adulta y laboral.

Tanto en los discursos directos de los y las jóvenes, como indirectos de los y las profesionales consultadas en los estudios, aparece esta pérdida progresiva de valor, al “no percibir una relación congruente y satisfactoria entre formación-empleo-salario” (Romero y Hernández, 2019, p. 280) y como algo ajeno a su vida y al mundo del trabajo (Horcas *et al.*, 2015). Bajo este imaginario de que todo lo realmente necesario se aprende fuera de la escuela, abandonar los estudios se percibe como una transición a la vida adulta. El trabajo es la vida real, como algo positivo frente a la

formación y se relaciona con la libertad y autonomía económica (Morentin, 2021), normalizando el abandono al llegar a la edad laboral (Ioé, 2013). Y este papel central del trabajo frente al estudio está especialmente presente en la clase obrera (Fernández *et al.*, 2010; Mena *et al.*, 2010), que encuentra más “natural” el proceso de desenganche (Fernández *et al.*, 2010).

Otro elemento de esta dimensión es la percepción de sobrevaloración de los títulos y su pérdida de valor real (Poy, 2010), especialmente en los y las jóvenes de familias con menor capital cultural. En este credencialismo exagerado, para obtener un título “hay que estudiar demasiado” (Mena *et al.*, 2010, p. 139) y se percibe una salida en el aprendizaje clásico, empezando pronto en la empresa e ir ascendiendo, “lo que han vivido en la familia y consideran como ideal” (Fernández *et al.*, 2010, p. 164). Todo ello se proyecta en una salida en la oferta formativa no reglada (Morentin y Ballesteros, 2018) y la búsqueda de alternativas al margen del sistema (Mena *et al.*, 2010). De hecho, García *et al.* (2013, p. 77) estiman que un 12% de los y las alumnas que abandonan lo hacen en busca de otro tipo de formación fuera del sistema y un 35% por una clara orientación laboral.

Fernández *et al.* (2010), a partir de la “encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral” (ETEFIL) de 2005, plasman que el motivo principal que aluden jóvenes que abandonan la ESO es el rechazo o imposibilidad de terminar los estudios, seguido de la orientación al empleo y el cambio a otros estudios y, aunque se observan algunas diferencias en base a los estudios familiares, estas no son concluyentes (pp. 134-135).

Los datos de esta misma encuesta, pero de 2019 (tabla 5), confirman que, efectivamente, el desenganche de los estudios es el principal motivo de abandono y los motivos laborales no son prioritarios. A pesar de que se detectan diferencias significativas en base a los estudios de la madre, se observan indicios de que los motivos laborales son los menos argüidos por los y las jóvenes con madres con estudios superiores.

**TABLA 5. Motivos de abandono de los estudios (alumnos abandonaron ESO en 2013/14), 2019**

	Estudios maternos			TOTAL (1514)
	Sin estudios / Básicos	Medios	Superiores	
Desenganche (rendimiento, aburrimiento)	33.7%	31.7%	30.8%	33.0%
Cambios situación familiar personal	20.9%	22.4%	28.3%	21.9%
Cambio a otros estudios	20.0%	21.3%	20.0%	20.3%
Laborales (encuentra o busca trabajo)	15.2%	13.7%	8.3%	14.3%
Imposibilidad seguir por edad	10.2%	10.9%	12.5%	10.6%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con datos de ETEFIL de 2019 (INE, 2019).

Nota: no es posible realizar una comparativa exacta dado que los resultados del estudio de Fernández *et al.* (2010) se basan en la recodificación de variables. En esta elaboración propia con los datos de 2019, asimismo se ha procedido a recodificar la variable motivos de abandono y estudios maternos, con el fin de obtener resultados relevantes. Ambas recodificaciones, son similares, pero no idénticas.

## La percepción de futuro. Expectativas y movilidad social

Esta cuarta dimensión está presente en muchos de los trabajos analizados y es un elemento recurrente, no solo en la investigación sobre AEP, sino también sobre desigualdad educativa, juventud o mercado laboral. En parte, es el resultado de las tres anteriores y la más evidente y se configura como un factor independiente.

Romero y Hernández (2019) hablan de las expectativas de futuro de la juventud, tanto laborales como sociales, como un elemento clave en el abandono y de nuevo ligado al capital social. Las expectativas familiares actúan como primer universo de referencia y estas influyen en el logro educativo y están relacionadas con la clase social (Del Pino y García, 2019). Tarabini y Curran (2015) corroboran que el capital instructivo de la familia determina las expectativas hacia los hijos y las hijas, y, a mayor capital, más expectativas y presión para que sigan estudiando y en sentido contrario, la universidad no forma parte del imaginario de las clases bajas. Los trabajos analizados reflejan, asimismo, que las expectativas y la percepción del futuro son determinantes en el propio alumnado y el grupo de iguales (Alemany *et al.*, 2013; Mena *et al.*, 2010).

Los datos disponibles analizados (tabla 6) evidencian la polarización de las expectativas para los hijos y las hijas, con diferencias significativas (mayores) entre la ciudadanía con estudios superiores y de clase media/alta y los sectores obreros y con baja cualificación (menores). También llama la atención las diferencias significativas en la respuesta “No sabe”, indicador de la incertidumbre respecto al futuro y las esperanzas vitales.

**TABLA 6. Nivel de estudios que espera para su primer hijo, 2017**

	Estudios persona entrevistada			Estatus persona entrevistada					TOTAL (1017)
	Sin estudios / Básicos	Medios	Sup.	Obreros no cualificados	Obreros cualificados	Viejas clases medias	Nuevas clases medias	Clase alta/ med.alta	
Obligatorio	9.2%*	5.0%	4.1%*	10.1%*	8.9%*	8.7%	3.4%*	4.0%*	6.5%
Medio	23.7%*	16.0%	6.1%*	16.1%	21.9%*	16.5%	17.2%	8.5%*	16.7%
Universitarios	48.4%*	65.5%	82.1%*	51.7%*	52.6%*	60.9%	69.5%*	76.6%*	62.6%
No sabe	18.6%*	13.4%	7.7%*	22.1%*	16.7%*	13.9%	9.9%*	10.9%*	14.2%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(Estudios) (n=1016) Prueba de chi-cuadrado significativa (p valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm 1.96$

(Estatus) (n=997) Prueba de chi-cuadrado significativa (p valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm 1.96$ .

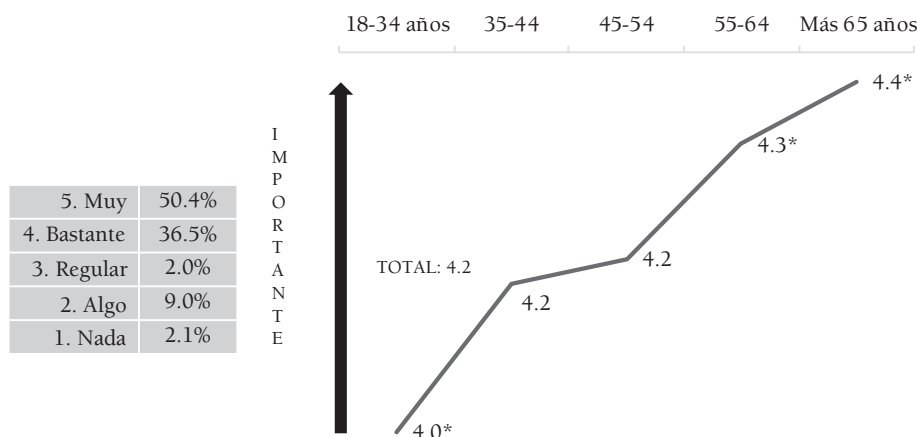
Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta desigualdad y movilidad social de 2017 (CIS, 2017).

El resultado de todo ello es claro: la pérdida de fuerza de la educación como motor de cambio (Poy, 2010). “La promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba” (Fernández *et al.*, 2010, p. 194) con grandes dosis de vulnerabilidad e inseguridad y la sensación de que no van a mejorar la posición social de sus antecesores.

Los datos analizados también apuntan a que, de tal modo, respecto a generaciones anteriores, la educación pierde peso en la percepción de seguridad económica. El hecho de no tener el nivel necesario de educación, formación o habilidades se percibe como un factor muy importante (para el 49.8% de la muestra) para explicar la pobreza en España, pero menos que el precio de la vivienda (57.3%), el mercado de trabajo (56.5%), nacer en una familia pobre (53.7%) o incluso sufrir adicciones (65.8%)<sup>2</sup>.

En los resultados de esta respuesta (figura 3) se detectan diferencias significativas entre los y las jóvenes (menores de 34 años) y los y las mayores (a partir de 55). Y de forma paralela, son las generaciones mayores de 65 años las que mantienen más confianza en el esfuerzo, la educación y la valía y, en sentido contrario, la clase obrera no cualificados la que más peso da al origen familiar, contactos o suerte (figura 4).

**FIGURA 3. Importancia de no tener el nivel necesario de educación, formación o habilidades en la pobreza, 2021**

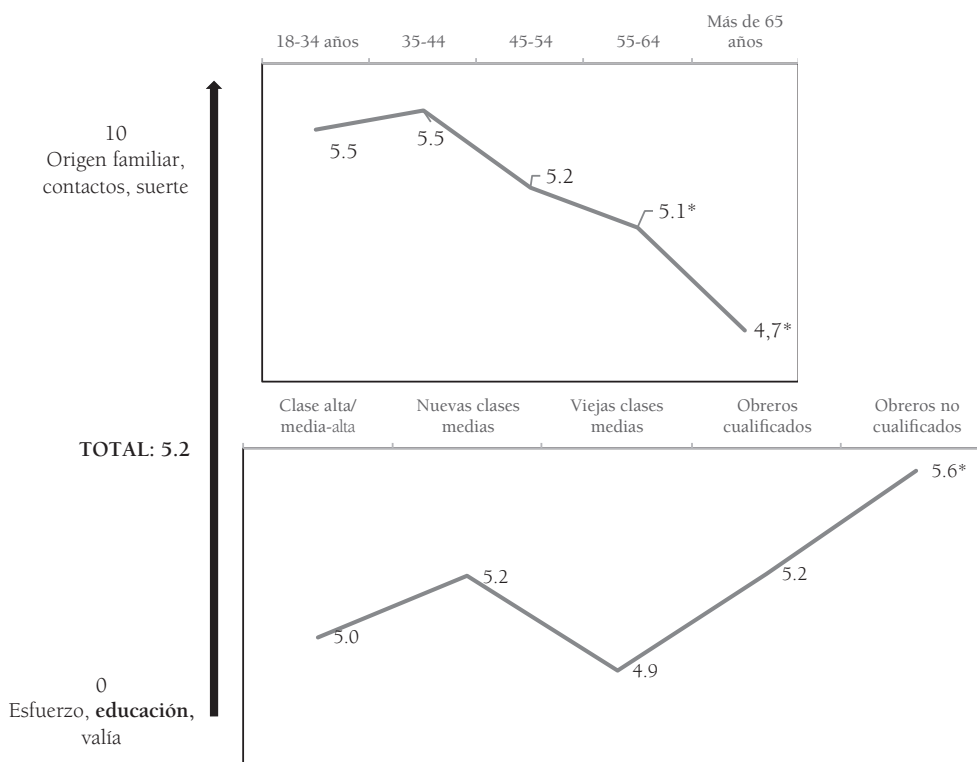


Totales n=2039. Sin opción NC.

(Edad) (n=2039). ANOVA significativa (f: .000). Levene (.374). \*Dif. medias significativas (Bonferroni).

Fuente: elaboración propia con datos de "Infancia y juventud ante la pandemia COVID 19" (CIS, 2021).

**FIGURA 4. ¿Qué cree Ud. que influye más en la posición económica que alcanzan las personas en España? 2018 y 2019**



(Edad) (n=4836). ANOVA significativa (f: .000). Levene (.212). \*Dif. medias significativas (Bonferroni).

(Estatus) (n=4681). ANOVA significativa (f: .000). Levene (.324). \*Dif. medias significativas (Bonferroni).

Fuente: elaboración propia con datos "Opinión pública y política fiscal" de 2018 (CIS, 2018) Y 2019 (CIS, 2019). Los datos de ambas encuestas se han unido en un único fichero.

## Conclusiones y discusión

Muchas investigaciones realizadas en España en los últimos años ponen de manifiesto que la imagen que las familias y los y las jóvenes tienen de la educación y sus componentes son factores predictivos, catalizadores o protectores frente al AEP; de otra forma, es un factor fundamental para explicar (y prevenir) el AEP. Pero en estas investigaciones, la imagen y la percepción subjetiva de la educación están definidas de diversas formas y difuminadas en otros elementos como el capital cultural de la familia, la relación con el centro o el apoyo de la familia, entre otros. Además, un denominador común es la crucial importancia del contexto socioeconómico y educativo del alumnado. Las variables independientes nivel social, económico y cultural, presentes en la mayoría de los estudios y fuentes de datos, son determinantes, pero sigue siendo necesario ahondar en las relaciones causales.



Es evidente que el AEP afecta desproporcionalmente a las familias más vulnerables, pero es necesaria más investigación para determinar el *porqué*. En ese análisis causal, es clave la percepción de elementos como el valor del título o la capacidad compensatoria de la educación, entre otros, que la investigación y los datos analizados han demostrado se han deteriorado mucho más en entornos socioeducativos bajos.

Partiendo de estas dos premisas, el presente estudio se justifica en la necesidad de investigar los elementos y percepciones subjetivas en el análisis del AEP y, en segundo lugar, de articular un modelo de análisis claro que sirva de hipótesis para futuras investigaciones. A partir de diecinueve trabajos seleccionados y revisados y al tratamiento y análisis de seis fuentes primarias de datos, se ha establecido una hipótesis de investigación de la imagen de la educación como elemento explicativo y/o variable latente del AEP, basado en un modelo de cuatro dimensiones definidas inequívocamente, independientes entre sí y que forman un constructo.

La importancia atribuida a la formación y su valor simbólico actúan como protectores o impulsores de AEP, especialmente a través de la familia. Y, paralelamente, el nivel sociocultural es la variable independiente determinante, de forma que atribuyen más valor a la formación aquellas familias que poseen ese capital cultural. Variables de este factor son: la importancia y el valor atribuidos, el papel de la educación integral y la educación complementaria (no solo reglada) y la percepción del riesgo de abandono.

Como variables del factor de la percepción institucional se encuentran la identificación y distancia con el *habitus* del centro y la percepción de apoyo del profesorado. En este factor, la percepción del grupo de iguales y, sobre todo, de etapas superiores (instituto) es clave.

Sobre la percepción instrumental, los estudios apuntan a que puede ser el factor con mayor capacidad explicativa. Hace referencia a la relación entre formación y empleo en el universo simbólico del alumnado y está formado por variables como la utilidad para el empleo, el valor atribuido al título y la identificación del desenganche educativo con etapas vitales. En este factor, el origen sociocultural es clave, siendo más acuciante el deterioro de estos elementos entre las clases obreras.

La percepción de futuro es el factor más amplio y quizá el más complejo de operativizar. Hace referencia a variables como las expectativas de titulación, valoración de la formación como herramienta de ascenso social e incluso elementos muy complejos como la autopercepción social y la imagen personal del propio alumnado y su futuro. Y de nuevo, el nivel sociocultural opera como amortiguador de la tendencia al deterioro de este factor.

De este trabajo también se extraen otras conclusiones: es esencial ahondar en los universos simbólicos y percepciones, más allá de variables independientes, que están operando como impulsores o protectores de AEP. Es evidente que los niños y las niñas de entornos vulnerables y con niveles socioeducativos bajos tienen más riesgo de sufrir AEP y los estudios y datos disponibles aportan información sobre su perfil. Pero es esencial profundizar en cómo valoran, ven y viven la formación y educación las familias y los y las jóvenes que han abandonado la escuela y también los y las más vulnerables, para poder enfocar acciones que contrarresten el deterioro de esta percepción. No se trata solo de un cambio/menoscabo de la imagen y valoración de la educación, sino de su impacto en aquellos y aquellas que cuentan con menos herramientas para compensar

ese deterioro. Pero también es importante analizar el grupo de control o, de otra forma, la percepción del alumnado que, a priori, tiene menos riesgo de sufrir AEP. De este análisis comparativo, podríamos extraer importantes conclusiones para la prevención.

Otra conclusión de este trabajo tiene que ver precisamente con sus limitaciones. Las encuestas analizadas no son estudios específicos sobre AEP, algunas ni siquiera sobre educación. Las fuentes de datos de AEP no contemplan variables subjetivas y, aún más, tampoco existen datos suficientes sobre una tendencia general que todos los indicios apuntan claramente: el deterioro de la imagen social de la educación y la formación. En este sentido, podemos concluir que es ineludible más investigación e información; primero, sobre los cambios en la percepción de la educación y, en segundo lugar, que se analicen estos cambios en relación con el AEP.

Además, se concluye que el modelo propuesto tiene capacidad explicativa del AEP, pero no cuánto explica. Este trabajo corrobora y clarifica que la imagen y la percepción de la educación del alumnado y de las familias es un elemento clave para explicar el AEP, pero no puede cuantificar hasta qué punto es determinante o cómo interactúa con otros elementos.

Es obvio que para encontrar razones y explicaciones, los análisis deben ser integrales y holísticos. Efectivamente, una mirada solo centrada en las dimensiones sociales del problema puede hacer pensar que nada se puede hacer. Si cargamos sobre la mochila social y cultural de la juventud, como bien dicen Escudero *et al.* (2013, p. 31) “queda poco margen de maniobra para los centros y las políticas educativas”. Y nada más lejos de la realidad; las soluciones y la prevención del AEP requieren enfoques integrales y desde todos los frentes.

## Notas

---

1. Por tanto, en la revisión bibliográfica no se han incluido trabajos únicamente teóricos. Este tipo de referencias forman parte de las fuentes de este trabajo, del análisis general y del estado de la cuestión, pero no específicamente de la revisión bibliográfica.
2. Pregunta 4 sobre importancia (1-5) concedida a varios factores para explicar la pobreza en España. Datos disponibles en: Acceso encuesta CIS 3329

## Referencias bibliográficas

---

- Alegre Canosa, M. Á. y Benito Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, (1), 65-92.
- Alemaný Arrebola, I., Rojas Ruiz, G., Gallardo Vigil, M. Á. y Sánchez Fernández, S. (2013)\*. Early school leaving in a multicultural context. Analysis of the causes of social and professional agents involved. *JETT*, 4(2), 191-203.
- Avellaneda-San-Antonio, S. (2020). Abandono temprano de la educación y formación en España: Cuestión de derechos humanos y de Objetivos de Desarrollo Sostenible. En J. M. Herranz de la Casa y E. J. Gómez Ciriano (eds.), *Los objetivos de desarrollo sostenible desde una perspectiva de derechos humanos, el trabajo social y la comunicación* (pp. 145-166). Tirant lo Blanch.

- Barca Lozano, A., Do Nascimento Mascarenhas, S. A., Juan-Carlos, B.-B. y Morán Fraga, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria de Galicia. *Amazónica*, 8(1), 370-412.
- Bayón Calvo, S. (2019)\*. An analysis of early school leaving in Spain: Some keys for the educational policy at the dawn of the 21st century. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1981 ed.). Editorial laia.
- Cabrera Rodríguez, L. J. (2020). ¿Es la educación un problema personal y/o social en España? *Revista de Educación*, 388, 193-228. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452>
- Cabrera Rodríguez, L. J., Pérez Sánchez, C. N., Santana Armas, F. G. y Betancort Montesinos, M. (2019). Desafección escolar del alumnado repetidor de segundo curso de enseñanza secundaria obligatoria. *RISE*, 8(2), <https://doi.org/173-203>. 10.17583/rise.2019.4139
- Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Calero Martínez, J., Sebastián, W. y Choi, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 225-256.
- Carabaña Morales, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 9-21.
- CES. Consejo Económico y Social (2020). *Informe 02/2020 sobre Jóvenes y mercado de trabajo en España Informe 02/2020 sobre Jóvenes y mercado de trabajo en España*. CES.
- Choi de Mendizábal, Á. y Calero Martínez, J. (2013). Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. *Best Practices in School Psychology*, 5, 1099-1120.
- CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). Barómetro diciembre 2016, n.º 3162.
- CIS (2017). Desigualdad y movilidad social, n.º 3178.
- CIS (2018). Opinión pública y política fiscal (xxxv), n.º 3221.
- CIS (2019). Opinión pública y política fiscal (xxxvi), n.º 3259.
- CIS (2021). Infancia y juventud ante la pandemia COVID 19, n.º 3329.
- De Witte, A., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y Van Den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Del Pino, M. del C. y García Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 110-116.
- Escudero, J. M., González, M. T., Moreno, M., Nieto, J. M., Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. DM.
- Fabrizio, B. y De Revenga, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, 1, 93-118.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño M. E., Del Barco, B. y Del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>

- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Rivière Gómez, J., Barbero López, N., Hernández Bejarano, E. y Varela Gadea, F. (2010)\*. *Fracaso y abandono escolar en España*, Colección Estudios Sociales, 29. Obra Social Fundación La Caixa.
- García Gràcia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Gràcia, M. y Sánchez, A. (2020)\*. La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235-257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- Grant, Maria J. y Booth, Andrew. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hernández Prados, M. Á. y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Horcas López, V., Bernad García, J. C. y Martínez Morales, I. (2015)\*. ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Profesorado*, 19(3), 210-225.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (s. f). En *Educación. Abandono temprano de la educación-formación*. Recuperado el 30 de julio, 2022.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL\_AES0\_2019).
- INJUVE. Instituto de la Juventud (2014a). *Jóvenes, Valores y Ciudadanía*.
- INJUVE (2014b). *Transitar a la intemperie: Jóvenes en busca de integración*.
- INJUVE (2021). *Informe Juventud en España 2020*.
- Ioé, Colectivo IOE (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro*. Estudios e Informes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y Sánchez Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- López Carretero, A., Porres Pla, A., Durán Salvadó, N., Moltó Egea, Ó. J., Díaz Fernández, G., Simó Gil, N. y Valls Maxenchs, M. (2013). Epistemological and methodological shifts in research on secondary school dropout rates stemming from meetings with young people. *Revista de Educación*, 360, 624-644. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-215>
- MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo*.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Rivière Gómez, J. (2010)\*. Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 1, 119-145.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval Mena, M. (2013)\*. La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Montes Ruiz, A. (2016)\*. En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22. <https://doi.org/10.6018/educatio.414701>
- Mora Corral, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de Educación*, 1, 171-190.

- Morentin, J. y Ballesteros, B. (2018)\*. Outside the school. A reflection about learning from trajectories of early school leaving. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Morentin-Encina, J. (2021)\*. Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Olmos Rueda, P., Mas Torelló, Ó. y Salvà Mut, F. (2020)\*. Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación*, 389, 69-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>
- Pérez Herrero, M. H., Antúnez Sánchez, A. y Burguera Condón, J. L. (2017)\*. Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Pintos, J. I. (1995). Orden social e imaginarios sociales (una propuesta de investigación). *Papers*, 45, 101-127.
- Poy Castro, R. (2010)\*. Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, 1, 147-169.
- RESL.eu. (2017). Clycq, N., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Orozco, M., Van Praag, L. y Timmerman, C. *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*. CeMIS, University of Antwerp.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019)\*. Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Rovira, J. P., Sánchez Martí, A. y Carrasco, S. (2020)\*. (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase y origen en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 487-506. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Salvà Mut, F., Oliver Trobat, M. F., Sureda Negre, J., Casero Martínez, A., Adame Obrador, M. T. y Comas Forgas, R. L. (2013)\*. Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas (EPA). *Informe de Recerca*, 2, 1-100.
- San Román Gago, S., Frutos Balibrea, M. D. y Pascual Barrio, M. B. (2012). Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(3), 424-440.
- Sancho Álvarez, C., Jornet Meliá, J. M. y González Such, J. (2018). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *REDIE*, 20(3), 92-104. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1762>
- Suberviola Ovejas, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25-52. <https://doi.org/20-25.10.15178/va.2021.154.e1373>
- Szabó, C. M. (2018). Causes of Early School Leaving in Secondary Education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54-76. <https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>
- Tarabini Castellani, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360.
- Tarabini Castellani, A. y Curran Fàbregas, M. (2015)\*. El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de investigación en educación*, 13(1), 7-26.

- Tarabini Castellani, A., Curran Fàbregas, M., Alejandro, M. y Parcerisa Marmi, L. (2015)\*. La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: wxplorando el papel de habitus institucional. *Profesorado*, 19(3), 196-209.
- Vázquez Recio, R. M., López Gil, M. y Calvo García, G. (2019)\*. El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación en la escuela*, 98, 16-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Yepes Núñez, J. J., Gerard, U., Romero García, M. y Alonso Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

## Abstract

---

*The image of education as an explanatory factor in early school leaving.  
Proposal of analysis model*

**INTRODUCTION.** Research on early school leaving (ESL) in Spain corroborates that the images, perceptions and subjective elements of the family and the students about education are determinant in the analysis of the problem. But they are blurred in other elements such as cultural capital, family environment or peer group pressure and defined in very heterogeneous ways. **OBJECTIVES.** The aim of this work is to operationalise and specify a hypothesis of analysis of this image, as a latent factor of the ESL. **METHOD.** To this end, 19 studies have been reviewed and data from primary sources have been exploited. **RESULT.** The result is a proposed model, consisting of four dimensions: the symbolic value of education (its attributed importance and training for life); instrumental perception (its usefulness and training for work); institutional (affection and link with the centre and perception of teacher support, training for learning) and future (expectations and training for the future). The results also point to the social polarisation of these dimensions: the deterioration of the perception of education as a tool for employment and the future is particularly significant in the most vulnerable families and young people, who have fewer tools to counteract it. **CONCLUSIONS AND DISCUSSION.** This work highlights the lack of information on subjective variables and specific analyses on ESL that consider images, perceptions and symbolic universes as (dis)linking levers and explanatory factors of the problem. With this premise, it provides a proposal that can be used for quantitative or qualitative research and deepens the debate on the devastating consequences of the progressive deterioration of the perception of education.

**Keywords:** *Early school leaving (ESL), Dropping out, Image, Social class, Perception.*

## Résumé

---

*L'image de l'éducation comme facteur explicatif du décrochage scolaire.  
Proposition d'un modèle d'analyse*

**INTRODUCTION.** Les recherches sur le décrochage scolaire en Espagne montrent que les images, les perceptions et les éléments subjectifs de la famille et des élèves concernant l'éducation sont déterminants dans l'analyse du problème. Mais ils sont brouillés par d'autres éléments tels que le capital culturel, l'environnement familial ou la pression des pairs, et définis



de manière très hétérogène. L'objectif de ce travail est d'opérationnaliser et de préciser une hypothèse d'analyse de cette image, en tant que facteur latent de le décrochage scolaire. **MÉTHODE.** À cette fin, 19 études ont été examinées et des données provenant de sources primaires ont été exploitées. **RÉSULTAT.** Le résultat est un modèle proposé, composé de quatre dimensions : la valeur symbolique de l'éducation (importance attribuée et formation pour la vie) ; la perception instrumentale (utilité et formation pour le travail) ; institutionnelle (affection et lien avec le centre et perception du soutien de l'enseignant, formation pour l'apprentissage) et future (attentes et formation pour l'avenir). Les résultats mettent également en évidence la polarisation sociale de ces dimensions : la détérioration de la perception de l'éducation en tant qu'outil pour l'emploi et l'avenir est particulièrement importante dans les familles et les jeunes les plus vulnérables, qui disposent de moins d'outils pour la contrer. **CONCLUSIONS ET DISCUSSION.** Ce travail met en évidence le manque d'informations sur les variables subjectives et d'analyses spécifiques sur la PEA qui considèrent les images, les perceptions et les univers symboliques comme des leviers de (dé)liaison et des facteurs explicatifs du problème. À partir de ce postulat, il fournit une proposition qui peut être utilisée pour des recherches quantitatives ou qualitatives et approfondit le débat sur les conséquences dévastatrices de la détérioration progressive de la perception de l'éducation.

**Mots-clés :** *Décrochage scolaire, Échec scolaire, Image, Classe sociale, Perception.*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **Silvia Avellaneda-San-Antonio**

Doctora en Derecho por la Universidad de Castilla-La Mancha. Docente en la Facultad de Trabajo Social de Cuenca. Sus principales líneas de investigación se centran en los derechos humanos, en el enfoque de los derechos humanos en las políticas sociales y en el derecho a la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-4971>

Correo electrónico de contacto: [silvia.avellaneda@uclm.es](mailto:silvia.avellaneda@uclm.es)

