

Factores escolares de riesgo y buenas prácticas en abandono escolar desde la perspectiva de un grupo de educadoras y educadores sociales

School risk factors and good practices in school dropout from the perspective of a group of social educators

Fatores de risco escolar e boas práticas na abandono escolar na perspectiva de um grupo de educadores sociais

Sergio Jorge FERNÁNDEZ-ORTEGA  <https://orcid.org/0000-0003-3911-8308>

Universidad Complutense de Madrid

Fecha de recepción: 15.III.2025

Fecha de revisión: 19.IV.2025

Fecha de aceptación: 16.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Sergio Jorge Fernández Ortega: Facultad de Educación – CRFP. Universidad Complutense de Madrid. Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040 Madrid. Despacho 3000. E-mail: sergiojf@ucm.es

PALABRAS CLAVE:

Abandono escolar temprano;
factores escolares de riesgo;
buenas prácticas;
equidad educativa;
intervención socioeducativa.

RESUMEN: Esta investigación se ha propuesto identificar los factores escolares de riesgo en el abandono escolar temprano, así como las buenas prácticas que se han puesto en marcha en diferentes centros de educación secundaria y que pueden prevenir este fenómeno. Para ello se ha utilizado una aproximación cualitativa y sociocrítica, desarrollando un grupo focal con una representación de cinco profesionales de la educación social.

Existe una situación problemática en la sociedad española actual: parte de la juventud de 18 a 24 años ha abandonado su itinerario educativo sin poder alcanzar una titulación oficial que les permita una adecuada inserción sociolaboral, con repercusiones en su calidad de vida.

En España, la tasa de abandono escolar temprano es del 13% en 2024, 8,9 puntos menos (un 40,7%) que diez años antes (21,9 en 2014) y, aunque la distancia con la media de la Unión Europea también se ha reducido (de 10,8 puntos en 2014 a 3,5 puntos en 2024), sigue siendo de las más altas, sólo por debajo de Rumanía (16,6%) según datos de 2023.

Como resultados, se han identificado algunos factores escolares interesantes, que pueden ser categorizados en factores del centro escolar, como la baja participación del alumnado en el centro escolar, y factores del sistema educativo general, como su falta de flexibilidad. En cuanto a las buenas prácticas educativas se nombran algunas iniciativas y programas interesantes, como la metodología del aprendizaje-servicio o el modelo educativo de las comunidades de aprendizaje. La investigación constata que las percepciones desde la educación social coinciden con aspectos ya desarrollados en otras investigaciones y producciones científicas.

El conocimiento de estos resultados puede tener implicaciones en la forma de organizar y gestionar los centros educativos, con la finalidad de mejorar la vinculación escolar del alumnado más vulnerable.

KEYWORDS: Early school leaving; school risk factors; best practices; educational equity; socio-educational intervention.	ABSTRACT: This research aimed to identify school-based risk factors for early school leaving, as well as good practices implemented in different secondary schools that can prevent this phenomenon. A qualitative and sociocritical approach was used, forming a focus group with representatives of five social education professionals. There is a problematic situation in today's Spanish society: a proportion of young people aged 18 to 24 have dropped out of school without being able to obtain an official qualification that would allow them adequate social and labor integration, with repercussions on their quality of life. In Spain, the early school leaving rate is 13% in 2024, 8.9 points lower (40.7%) than ten years earlier (21.9 in 2014) and, although the gap with the European Union average has also narrowed (from 10.8 points in 2014 to 3.5 points in 2024), it remains one of the highest, only below Romania (16.6%) according to 2023 data. As a result, some interesting school factors were identified, which can be categorized as school-related factors, such as low student participation, and factors of the general education system, such as its lack of flexibility. Regarding good educational practices, some interesting initiatives and programs are mentioned, such as the service-learning methodology or the learning communities educational model. The research confirms that perceptions from a social education perspective coincide with aspects already developed in other research and scientific productions. Knowledge of these results may have implications for the way schools are organized and managed, with the aim of improving school engagement among the most vulnerable students.
PALAVRAS-CHAVE: Abandono escolar precoce; fatores de risco escolar; boas práticas; equidade educacional; intervenção socioeducativa.	RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar os fatores de risco para o abandono escolar precoce, bem como as melhores práticas implementadas em diversas escolas secundárias que podem prevenir esse fenômeno. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa e sociocrítica, desenvolvendo-se um grupo focal com representação de cinco profissionais da educação social. Existe uma situação problemática na sociedade espanhola atual: muitos jovens de 18 a 24 anos abandonaram a escola sem poder obter uma qualificação oficial que lhes permita uma integração social e laboral adequada, com repercussões na sua qualidade de vida. Na Espanha, a taxa de abandono escolar precoce é de 13% em 2024, 8,9 pontos abaixo (40,7%) do que dez anos antes (21,9 em 2014) e, embora a diferença com a média da União Europeia também tenha diminuído (de 10,8 pontos em 2014 para 3,5 pontos em 2024), continua sendo uma das mais altas, abaixo apenas da Romênia (16,6%), segundo dados de 2023. Como resultado, alguns fatores escolares interessantes foram identificados, os quais podem ser categorizados em fatores relacionados à escola, como baixa participação dos alunos na escola, e fatores gerais do sistema educacional, como sua falta de flexibilidade. Em relação às boas práticas educacionais, são mencionadas algumas iniciativas e programas interessantes, como a metodologia de aprendizagem-serviço ou o modelo educacional de comunidades de aprendizagem. A pesquisa confirma que percepções da educação social coincidem com aspectos já desenvolvidos em outras pesquisas e produções científicas. O conhecimento desses resultados pode ter implicações na maneira como as escolas são organizadas e gerenciadas, com o objetivo de melhorar o engajamento escolar entre os alunos mais vulneráveis.

Introducción

Esta investigación se centra en el abandono escolar temprano, situación que en la actualidad suscita gran preocupación e interés entre los agentes educativos, pudiéndose definir como (Consejo de la Unión Europea, 2011): “se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria, o por debajo de dicho nivel, y que ya no cursan una educación o formación” (p. 1); en consonancia con el resumen ejecutivo Eurydice (Noorani, 2015) que sitúa el abandono escolar prematuro cuando el alumnado deja de asistir a cualquier tipo de institución docente antes de finalizar el nivel secundario superior.

Es innegable que vivimos en una sociedad convulsa, en continuo cambio, pero parece que el sistema educativo del que nos hemos dotado permanece inmóvil, no se adapta a estos cambios, o lo hace muy lentamente. Parte de esa adaptación consistiría en dar respuesta a las necesidades sociales, a los problemas y retos tanto actuales como futuros que la sociedad plantea (Quintanal, 2019), como lo es esta situación que sufre parte de nuestra juventud, el abandono de los estudios de manera prematura.

Si se profundiza en el problema, se constata que es una situación compleja, con diferentes contextos y perfiles, y que cuenta con muchos factores interrelacionados, algunos de los cuales pasan por el propio sistema educativo o la organización y gestión del centro escolar.

Es por ello que se requiere un nuevo modelo de escuela donde se replanteen sus métodos y su organización pedagógica a fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de estos nuevos perfiles de alumnado, con un enfoque transformador (Ferreira *et al.*, 2025).

Si esto no se consigue, se estará favoreciendo que se reproduzcan en este alumnado, en un futuro no muy lejano, los mismos patrones de pobreza y desigualdad que vienen de generaciones anteriores (EOI, 2010) y que conllevan situaciones de injusticia y vulnerabilidad social, que no permitirán a la adolescencia y juventud de hoy, disfrutar de vidas futuras dignas de ser vividas.

1. Justificación y objetivos

El enfoque de esta investigación se puede vincular con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que las Naciones Unidas promueven, dentro de su Agenda para el Desarrollo Sostenible, y más concretamente al objetivo número 4, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Así, algunas de las metas que se proponen alcanzar antes del 2030 incluidas en este objetivo tienen relación directa con el objeto de estudio, como son asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria o asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad.

Estamos hablando del derecho de todas las personas a una educación de calidad, en concordancia con el Consejo de la Unión Europea (2018), que propugna la importancia de un aprendizaje permanente que acoja a todas las personas, no importando sus características, y con la suficiente calidad, para conseguir una participación social plena.

Existe, además, un amplio marco normativo que garantiza el derecho a la educación a nivel internacional, como en la Declaración Universal de Derechos Humanos o en la Convención sobre los Derechos del Niño, que justifican más si cabe la garantía de este derecho en la ciudadanía.

En el marco legal español se debe incluir, en primer lugar, la referencia a la Constitución española, que establece, en su artículo 27, diferentes aspectos en torno a la educación: “todos tienen derecho a la educación”, cuya modalidad básica debe ser “obligatoria y gratuita” (p. 8), y cuyo objeto es: “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8).

La Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de protección jurídica del menor (17 de enero, 1996), aporta una nueva filosofía en relación con la infancia, basada en un mayor reconocimiento del papel que desempeña en la sociedad y la exigencia de su mayor protagonismo. Esta ley trata de transponer los principios de la Convención sobre los derechos del Niño al estado español y, entre otros aspectos, señala que los deberes de los menores con respecto al ámbito escolar son estudiar en las etapas obligatorias y tener una actitud positiva de aprendizaje durante todo el proceso formativo.

En el ámbito educativo, la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (4 de julio, 1985), establece también en su artículo 1 que: “Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (p. 6), y que, así mismo:

Tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno. (p. 7)

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (4 de mayo, 2006), cuyo texto consolidado también recoge los esfuerzos de la sociedad española por conseguir que toda la juventud esté escolarizada hasta los dieciséis años de edad, pero cuyo objetivo actual consiste en mejorar los resultados generales y reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios.

Por otro lado, aunque en España la tasa de abandono escolar sigue en descenso, desde un 21,9% en 2014 a un 13% en 2024, continúa siendo de las más altas de Europa, solo por debajo de Rumanía, con un 16,6% (INE, 2025).

Esta situación implica un déficit en la adquisición de aprendizajes necesarios para una adecuada inserción social y laboral para parte de la juventud, que puede derivar, según autores como Capriati (2016), en situaciones de dificultad social, al no estar adquiriendo las competencias necesarias para su vida futura.

Si se pretende caracterizar un perfil propio de la juventud que abandona tempranamente la escuela, encontramos distintas aportaciones (Consejo de la Unión Europea, 2011; García, 2013), aunque todas incluyen aspectos similares como el sexo masculino, entornos socioeconómicamente desfavorecidos, origen extranjero o minorías

étnicas, con bajo capital cultural de origen, necesidades educativas especiales, cambios de centro escolar, mal estado de salud o anímico, no seguimiento escolar de la familia, bajos niveles de satisfacción con aspectos escolares, la titularidad pública del centro escolar y con historia de repetición y fracaso escolar.

En esta búsqueda del perfil es interesante la reflexión sobre sí, quizás, no existe un único perfil, sino varios perfiles diferenciados, como indica García (2013), según los datos obtenidos en sus investigaciones, donde describe tres perfiles en los que pueden estar influyendo factores personales, como el historial de expulsiones o sanciones, laborales, como la motivación por encontrar un empleo, o formativos, como la oferta en el contexto educativo no formal.

También existe un interés creciente en cómo las escuelas y sistemas escolares puedan estar influyendo en el abandono escolar temprano (González *et al.*, 2025 aunque el foco principal de la investigación sobre el alumnado que abandona las escuelas secundarias se centre en los factores de riesgo sociales y académicos que les afectan.

Específicamente, cómo se organizan las escuelas en términos de relaciones sociales entre sus miembros ha demostrado influir en la vinculación de sus estudiantes. Así mismo lo consideran Hernández y Alcaraz (2018), resaltando que los factores educativos que más han sido analizados son las políticas educativas, lo que refleja el gran impacto que suponen la calidad de la inversión y la ayuda económica en educación, así como el clima y contexto de las aulas en la toma de decisiones del alumnado sobre su futuro académico (González *et al.*, 2025).

Aun así, se debe tener en cuenta que existen varias esferas que influyen en el fenómeno, como son el hogar, la escuela y el entorno social y cultural (Chen *et al.*, 2019; Christenson *et al.*, 2012; García, 2013; Quintanal, 2019); relacionados entre sí y que se influyen mutuamente, tal como se concluye de la producción científica y de la investigación, de manera que uno afecta o puede afectar a los otros de una determinada manera, por lo que, según Quintanal (2019), se debe tener en cuenta la repercusión que pueda tener la acción socioeducativa en algún aspecto de alguna de las áreas en los elementos de las otras, pudiendo de esta forma ayudar en la mejora de la situación global.

Se considera conveniente plantear a continuación la definición de Educación Social, en este caso según la Asociación Estatal de Educación Social (2007), que la describe como:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter

pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, redes sociales entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 12)

Esta disciplina desarrolla su labor desde una perspectiva tanto teórica como práctica, lo que le permite la educabilidad de las personas que conviven en sociedad, haciendo uso, como comentan Caride *et al.* (2015) y Fernández (2024), de un marco de actuaciones que, entre otras, acompañe a las personas en situación de vulnerabilidad social mediante la prevención.

Partiendo de esta base, es ese mismo encargo el que se le realiza a la educación social por parte de las administraciones públicas dentro del contexto escolar en gran parte del territorio español. Para desarrollar dicho encargo, se integra en el sistema educativo de muy diversas formas, pero siempre, como señalan Galán y Castillo (2008), con la finalidad de responder a las necesidades de la escuela, entre las que se encuentran la generación de redes que conecten a los agentes y recursos del medio social de la comunidad partiendo de su conocimiento.

Dentro de las funciones de la educación social en los centros escolares, Quintanal (2019) nombra tres áreas diferenciadas, donde una de ellas es la preventiva, en la que se detectan los factores de riesgo, en este caso en el ámbito del abandono escolar, y se diseñan acciones para que no aparezcan estas situaciones o, en el caso de que ya hayan aparecido, minimizar sus consecuencias.

Además, según Caride (2006), la educación social recibe el encargo de desarrollar estrategias educativas en los contextos sociales en los que exista esa demanda, con acciones preventivas o de atención, pero siempre con la finalidad de la mejora personal y social de la ciudadanía (Jiménez-Jiménez *et al.*, 2025).

De este modo, el Consejo de la Unión Europea (2011) recomienda a cada Estado-miembro que adopte estrategias generales que incluyan medidas de tipo preventivo, de intervención y de compensatoria. De este modo, propone algunas estrategias en las políticas de prevención destinadas a reducir el riesgo de abandono escolar prematuro antes de que aparezca la situación, matizando que mejoran los resultados de aprendizaje y eliminan los obstáculos al éxito

en los estudios, como ofrecer más apoyo a los centros de enseñanza en zonas desfavorecidas o con gran número de alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos

Se abordan a continuación algunas de las estrategias que pueden ser útiles como soportes para sostener la existencia de los y las jóvenes que forman parte de las cifras y porcentajes de abandono escolar temprano en nuestro país.

En algunos casos se destacan positivamente algunos aspectos más relacionados con los métodos para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Castillo *et al.*, 2016; Consejo de la Unión Europea, 2011; Melendro, 2008, Ley 3/2020 de 29 de diciembre, 30 de diciembre, 2020), como la adecuación a los ritmos, la flexibilidad de los itinerarios educativos, las alternativas a la repetición de curso o la mejora de la calidad de la formación, entre otras.

En otros se centran en la participación y colaboración de los agentes de la comunidad escolar (Consejo de la Unión Europea, 2011; García, 2013), impulsando la colaboración con las familias y favoreciendo la intervención de referentes que puedan mediar con los recursos comunitarios. La vinculación afectiva activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas puede promover el éxito y evitar que el alumnado pierda el interés hacia la escuela (Virtanen *et al.*, 2021).

También se aboga por la mejora del sistema de formación profesional (Consejo de la Unión Europea, 2011) para atraer al alumnado que está pensando en el mundo laboral, así como por un mayor seguimiento y control del alumnado en riesgo (García, 2013; Quintanal, 2019), a través de tutorías más personalizadas por parte del profesorado o el refuerzo de la orientación escolar y profesional (González *et al.*, 2025).

Se trata de transformar los centros de enseñanza en comunidades de aprendizaje basadas en una visión común del desarrollo escolar compartida por todas las partes interesadas, ofreciendo un lugar abierto, estimulante y cómodo para el aprendizaje, donde se fomenten las actividades extracurriculares después del horario escolar y fuera del centro escolar, así como actividades artísticas, culturales y deportivas, que pueden mejorar la autoestima y la vinculación del alumnado en situación de riesgo con el centro.

Los estudiantes que no se sienten aceptados y apoyados y que no pueden participar activamente en las actividades escolares durante la educación obligatoria pueden volverse indiferentes y desinteresados y, posteriormente, separarse de la educación secundaria superior, por lo que la vinculación con estas actividades

escolares contribuye a generar un sentimiento de pertenencia a la escuela y, por lo tanto, a su valoración (Virtanen *et al.*, 2021).

Además, como argumentan Chen *et al.* (2019), se ha demostrado que las relaciones sociales positivas, sobre todo el contacto con el profesorado dentro y fuera de clase, pueden crear poderosos incentivos para que el alumnado conecte con la escuela, incluso aquellos que expresan que el trabajo escolar es difícil y las expectativas son difíciles de cumplir, o que muestran factores de riesgo académico y social.

No se pueden dejar de visibilizar algunas metodologías integrales que pueden ayudar a la prevención de la desvinculación de los estudios, como el aprendizaje servicio (APS), metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad (Peña-Martínez *et al.*, 2025).

En el APS se combinan intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Es una propuesta innovadora que parte de elementos tan conocidos como el servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de aprendizajes. Y, además, como señala Batlle (2011), conecta un compromiso hacia la comunidad con un buen rendimiento escolar, aprender a la vez que se sirve de alguna manera a las necesidades de la sociedad.

Las comunidades de aprendizaje son otro de los modelos de organización escolar, que parte de un enfoque integral e integrador y que parece adecuado para la prevención del abandono escolar.

Una comunidad de aprendizaje, basada en los preceptos del aprendizaje dialógico y transformador, se trata de un proyecto en el que se incluyen un conjunto de actuaciones de éxito, con la finalidad de conseguir una transformación social y educativa (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010). Las comunidades de aprendizaje son un modelo interesante para el fomento de la participación, ya que:

Implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. (p. 19)

Los elementos clave de este modelo educativo son las interacciones, el diálogo y la comunidad. Por un lado, las interacciones promueven el aprendizaje con los y las otras, el diálogo valida los conocimientos y la comunidad aporta algunos recursos que se pueden utilizar en la transformación del centro educativo.

Según García (2013), cuando un centro educativo toma la elección de iniciar el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje, los cambios afectan a la estructura interna del centro, a sus relaciones y a su entorno.

Para conseguir los propósitos que se marca, toda la comunidad de aprendizaje parte de unos principios pedagógicos compartidos por toda la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002), como la creación de una organización y un ambiente de aprendizaje, poner en el centro de la institución escolar los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscar el propósito de la enseñanza para la comunidad, el fomento de altas expectativas, desarrollar la autoestima mediante el trabajo riguroso y su apoyo y reconocimiento, generar un proceso evaluativo continuo y sistemático, el aumento de la participación de la comunidad educativa, compartiendo el liderazgo escolar mediante comisiones de trabajo o favoreciendo la educación entre iguales.

Las comunidades de aprendizaje se basan en algunas actuaciones educativas de éxito, que favorecen la participación y el aprendizaje en comunidad, basadas en algunos criterios indispensables (Community of Research on Excellence for All [CREA], 2018) para ser denominadas de este modo, como que generen las mayores mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado, que sean actuaciones transferibles a diversos contextos, que estos dos aspectos anteriores se hayan demostrado en investigaciones científicas que tienen en cuenta todas las voces que componen la comunidad educativa y que los tres puntos anteriores se hayan avalado en publicaciones de la comunidad científica internacional.

2. Metodología

Los objetivos que se han planteado con esta investigación son dos, por un lado, *Identificar los principales factores escolares de riesgo que influyen en la prevención del abandono escolar temprano* y, por otro lado, *Reconocer acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano*.

Partiendo de estos objetivos, las preguntas de investigación son *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que son los factores escolares de riesgo que influyen en la prevención del abandono escolar temprano?*, así como *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que pueden ser acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano?*

Esta investigación se basa en un paradigma cualitativo de la investigación en ciencias sociales,

que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. Como explica Barbour (2013): “trata de acercarse al mundo de ahí fuera y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” (p. 16), en este caso analizando las experiencias prácticas y visiones de los profesionales de la educación social.

Consiste pues en una investigación contextualizada, situada, donde no se pretende generalizar los datos de la investigación, sino analizar y comprender los discursos generados por un grupo de profesionales que desarrollan su labor en centros educativos y que pueden ofrecer una perspectiva diferente a la de otros miembros de la comunidad educativa sobre el problema del abandono escolar temprano y su prevención, dada su formación específica.

El paradigma o metodología cualitativa “Trata de comprender lo que las personas dicen. Busca darle una respuesta subjetiva, descriptiva a todo aquello que guarda relación con el ser humano” (Molano, 2021, p. 19).

En este sentido, la técnica utilizada para la recogida de información ha sido el grupo focal, ya que se trata de una estrategia idónea para captar las percepciones de los informantes con respecto a diferentes aspectos relacionados con la prevención del abandono escolar temprano.

El enfoque de investigación elegido tiene en cuenta las opiniones de los profesionales de la educación social que han participado como informantes clave en el grupo focal que se organizó y desarrolló al efecto.

Antes de la recogida de datos mediante el grupo focal, se entregó a cada participante un documento de consentimiento informado, mediante el cual se explicaron tanto los objetivos como los pormenores de la investigación, así como sus riesgos y beneficios. En el mismo documento se recogía la confidencialidad en todo el proceso, así como se solicitaba su firma autorizando su participación en la investigación y su consentimiento para la grabación del vídeo y el audio, cumpliendo así con los preceptos éticos de un proceso de investigación en el ámbito social.

a. Informantes clave

Para la selección de los informantes clave, cinco profesionales de la educación social, uno por centro, se ha seguido un tipo de muestreo intencional, que, según destacan Otzen y Manterola (2017) “Permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en

escenarios en los que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña” (p. 230).

En este caso, el contexto que sirve de marco a esta investigación son los Institutos de Educación Secundaria de cinco comunidades autónomas, siendo el criterio de selección muestral que estos cinco territorios son los únicos que cuentan con profesionales de la educación social formando parte de los equipos educativos estables, por lo que cumplen el objetivo de aportar la mirada socioeducativa con conocimiento del contexto educativo formal y del fenómeno concreto del abandono escolar temprano, por estar en contacto directo con el alumnado que muestra indicios o está ya implicado en procesos de abandono, desde un enfoque preventivo.

Se ha tenido en cuenta una elección por cuotas, que hubiera representación masculina y femenina, así como que hubiera representación de profesionales con más y con menos experiencia en el ámbito. Además, esta selección muestral cumple con el criterio de saturación teórica, es decir, la información adicional que se podría obtener con nuevos informantes podría resultar reiterativa y redundante.

En los resultados se describirán algunas citas literales de los informantes clave para ejemplificar las interpretaciones realizadas. Las personas informantes aparecerán codificadas de esta forma: [Inf-1], donde el número 1 indica la persona informante que ha realizado esa aportación dentro del grupo de discusión.

b. Procedimiento

En torno a la recogida de la información, se ha diseñado un grupo de discusión, con un planteamiento semiestructurado, que aporta flexibilidad a la investigación, por lo que se han podido introducir nuevos elementos en forma de cuestiones a partir de sus aportaciones, para poder recoger los discursos del grupo y construir así su relato.

En torno al análisis de la información, se ha realizado un análisis de contenido, transformando la información en datos, para poder estructurarlos e interpretarlos inscribiéndoles un sentido (Pérez, 2023), así como se utilizaron algunos procedimientos de rigor para tratar de tener en cuenta la validez, la credibilidad y la transferibilidad (Plaza et al., 2017).

Se utilizó un software específico para la organización y análisis de los datos, Atlas.ti, mediante el cual se realizó una codificación temática referida a los aspectos encontrados en la revisión teórica y de otras investigaciones sobre

el objeto de estudio, aunque también se optó por una codificación abierta, es decir, recogiendo categorías procedentes de los datos.

3. Resultados

Para responder a la pregunta de investigación, *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que son los factores escolares de riesgo que influyen en la prevención del abandono escolar temprano?*, se ha considerado adecuado separar las aportaciones del grupo de discusión en dos amplias categorías. Por un lado, los factores del centro escolar y, por otro lado, los factores del sistema educativo general.

En el primer caso, aunque se nombran factores como las instalaciones del centro educativo, el número de alumnado, el liderazgo del equipo directivo y sus prioridades, el proyecto educativo del centro y las metodologías utilizadas en clase; hay otros que aparecen más veces en los discursos.

Los problemas de convivencia suelen mostrar relación con el abandono: “(...) en algunos casos acaba derivando en problemas de convivencia, de disfunción y demás, que parece que estamos hablando de temas distintos, pero al final vamos asociando, ¿no? El tema de ese posible abandono, de ese posible absentismo pasivo con actitudes disruptivas” [Inf-1].

La gestión de las expulsiones puede estar generando, indirectamente, una desvinculación escolar: “Quieres que te lo traiga (al alumno/a) después de que ha habido un desenganche, se ha tirado tres meses, seis, un año o dos con múltiples formas de absentismo, generando expulsiones, ¿no?” [Inf-3].

También, la colaboración e implicación del profesorado: “He invitado a participar en las visitas a domicilio a determinados profes, y hemos ido. Ha habido profes que sí que han accedido” [Inf-5]; incluso muchas veces no quieren desarrollar intervenciones con el alumnado por miedo a que continúen los conflictos y disrupciones en el aula: “Y luego también encuentro mucha resistencia dentro del sistema educativo en el que no me obligues a abrir un expediente de absentismo para que podamos perseguir a ese chaval, porque yo prefiero casi que no esté, de ahí una de las grandes resistencias, y para mí es una pelea” [Inf-1]; o que anteponen la cultura del esfuerzo como excusa: “(...) las resistencias de determinado profesorado que todavía tiene cliché de esto de la falsa idea de la cultura del esfuerzo” [Inf-5].

El abordaje curricular puede ayudar a la prevención del abandono: “Pero yo creo que el centro tiene también un margen de maniobra muy

amplio, desde cómo aborda el currículum, cuáles son los contenidos mínimos cuando los pacta con el alumnado” [Inf-3]; aunque a veces no es sencillo: “(...) hacer cualquier cosa que se salga del currículum pues inspección no lo suele ver” [Inf-5].

También influye la baja participación en el centro, que repercute en su vinculación escolar: “(...) (el alumnado) a medida que va avanzando cada vez tiene menos voz, desde las asambleas de infantil, a: este es el examen y punto” [Inf-3], y podría ser una buena opción como factor protector: “(...) les hacemos participar y les estamos implicando en cuestiones y elementos que al final están repercutiendo en todo ello” [Inf-1], o: “(...) desde actividades en el centro en las que ellos cogiesen protagonismo” [Inf-2].

En el segundo caso, es destacable la gran cantidad de factores que se nombran, situándose como un bloque de riesgo importante en la prevención del abandono escolar temprano. En general, el relato pasa por un sistema educativo cerrado, con poca flexibilidad, que no cuenta con alternativas válidas para el alumnado con situaciones o problemáticas que le impiden la vinculación con los estudios y con el centro educativo, que muestra un enfoque segregador y desde el déficit, y que no cuenta con recursos suficientes. Aunque se nombran factores como las leyes educativas cambiantes y su poco respaldo al proceso educativo, el enfoque de la intervención, a veces basado en el déficit, la falta de autonomía del centro escolar, el poco reconocimiento institucional del profesorado y, por tanto, su gran movilidad; hay otros factores que aparecen en mayor medida.

La intervención segregadora: “(...) se habla constantemente de inclusión, pero es una palabra muy bonita que queda sobre blanco, pero luego en las medidas no tiene nada que ver con la inclusión porque se trabaja constantemente sobre la segregación, ¿no?” [Inf-5], o: “(...) hay una parte que también se nos queda fuera” [Inf-5]; y que en algunos casos se utilizan programas de mayor flexibilidad metodológica para justificar la segregación escolar: “La FP Básica, y quizás el propio profesorado, en los propios equipos directivos y los propios departamentos de orientación han visto como una alternativa fácil para quitarse del aula al que molesta” [Inf-2].

Además, un sistema educativo cerrado y poco flexible: “(...) un sistema, el escolar, es un sistema muy cerrado, con mucha trayectoria como muy antigua, con poca permeabilidad” [Inf-5]; por lo que: “(...) (el sistema educativo) tiene que empezar a ofrecer otras alternativas, más flexibilidad” [Inf-3]; además de que: “(...) muchas veces hay que apostar por actuaciones, flexibilizando determinados espacios, determinados tiempos” [Inf-1].

La falta de recursos profesionales y su aprovechamiento es otro de los aspectos destacados: “A nivel escolar, importante, carecemos de recursos profesionales suficientes en muchas ocasiones” [Inf-1]; o: “(...) los centros quieren más recursos, pero (...) para seguir haciendo lo mismo” [Inf-5]; así como: “(...) en todos los centros educativos te dicen lo mismo, no hay recursos” [Inf-2].

Y, por último, la poca diversidad de alternativas formativas: “¿Qué hay más allá de la ESO? (...) o, ¿qué hay dentro de la ESO que le podemos ofrecer de alternativa?” [Inf-1], o “(...) el sistema educativo (...) tiene que empezar a ofrecer otras alternativas” [Inf-3], o “(...) el sistema no te ofrece tampoco medidas de segunda oportunidad, ni medidas” [Inf-5].

Para responder a la segunda pregunta de investigación, *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que pueden ser acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano?*, se nombran en el grupo de discusión acciones socioeducativas de éxito de diverso calado, que se pueden clasificar en diferentes áreas, como se ha venido haciendo con los factores escolares de riesgo.

En general, el relato identifica la innovación y la creatividad como buenas impulsoras de buenas prácticas: “Y luego el tema de la creatividad, de la innovación, de actividades diferentes”. [Inf-2].

Por un lado, propuestas que relacionan el área personal del alumnado con los centros educativos, como una sala de educación emocional y mindfulness, actividades motivadoras o relajantes como el yoga, la intervención con caballos o una granja y huerto escolar; que motivan y tienen en cuenta a veces los objetivos profesionales del alumnado. También las tutorías entre iguales o mentorías, el alumnado ayudante o acompañante y las jornadas de acogida, para comenzar en el centro escolar con un acompañamiento que mitigue los miedos. Se considera interesante un proyecto desarrollado con adolescentes gitanas embarazadas, en el que existe un abordaje curricular más flexible, en el que cuentan con un espacio de relación con alumnas como ellas, donde pueden apoyarse, motivarse y seguir vinculadas al proceso educativo.

Por otro lado, propuestas para trabajar específicamente en convivencia, como los programas alternativos en aula de convivencia, para continuar con el proceso educativo en grupos pequeños, acompañados por profesorado cuatro o cinco horas diarias, con un planteamiento flexible en el que, por un sistema de puntos, desarrollan aprendizajes académicos con objetivos laborales a la vez que

realizan actividades que les interesan y motivan. También son interesantes los círculos de diálogo en las prácticas restaurativas, para establecer formas de llegar a acuerdos para la reparación de las relaciones ante diferentes conflictos.

Además, se pueden destacar aquellas propuestas que se centran en la mejora de las metodologías didácticas y la estructura escolar, como los proyectos interdisciplinares, entre diferentes asignaturas y el establecimiento de dos docentes por aula y asignatura, o el sistema por puntos en el proceso educativo. Una iniciativa interesante es la instauración, mediante un compromiso conjunto de la comunidad educativa, del plan de igualdad escolar, que puede servir como excusa a partir de la que estructurar y dar sentido a muchas de las actuaciones que se venían haciendo en los centros.

Las iniciativas relacionadas con la transformación de los centros escolares en comunidades de aprendizaje combinan resultados académicos con la mejora de la convivencia y la relación con el entorno cercano, pudiendo colaborar con las familias y con la comunidad. En general, el relato pasa por la dificultad de la transformación según los criterios marcados, aunque se vienen realizando pequeñas actuaciones incluidas en este modelo pedagógico, como las tertulias dialógicas.

La catalogación del centro escolar como centro de difícil desempeño puede ayudar en el proceso educativo, aunque también podría limitarlo, ya que no ayuda a la estabilidad del profesorado y no se premia al profesorado que lo hace bien, lo que implica una mayor movilidad docente, así como la consecuente falta de continuidad de la intervención, lo que no favorece la vinculación escolar.

Se destaca la metodología de Aprendizaje-Servicio, ya que se nombra de manera frecuente para visibilizar sus beneficios en el alumnado, dándole un sentido práctico y solidario al proceso educativo. Motiva al alumnado, sienten que se les da confianza, que se generan vínculos y sentimiento de pertenencia al centro.

También, se pueden distinguir aquellas que se centran en la vinculación del área familiar y el escolar, como los programas de parentalidad, para formar a las familias como alternativa a la expulsión de sus hijas e hijos, o *RadioEdu*, entrevistas a familiares en la radio escolar. Ambas acciones implican esa colaboración tan anhelada entre centro y familias, así como el compromiso familiar en la trayectoria escolar del alumnado.

Y, por último, aquellas propuestas que profundizan en la relación del sistema educativo con el área socio-comunitaria, y, sobre todo, en la futura inserción sociolaboral del alumnado, como

los programas de Formación Profesional Dual y las prácticas remuneradas en Formación Profesional Básica, el programa *Activa-T*, para la formación en habilidades personales, sociales y laborales del alumnado, jornadas de Formación Profesional, donde se invita a los centros educativos de la comarca a presentar sus ciclos formativos y los programas de segunda oportunidad, en los que se favorece la continuidad del alumnado en programas formativo-laborales más flexibles y con un seguimiento personalizado. Esta mayor conexión con el mundo laboral puede conllevar una mayor motivación en el alumnado y apoyo familiar si, además, se articula en propuestas más flexibles o de baja exigencia.

4. Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados de esta investigación, se pueden destacar algunos aspectos interesantes.

En cuanto a los factores escolares de riesgo, según los resultados de esta investigación, es importante poner el foco del objeto de estudio en cómo el sistema educativo puede estar influyendo en las decisiones de abandono del alumnado, ya que puede ser una de las áreas con más alto impacto (Gutiérrez-de-Rozas *et al.*, 2023). La colaboración e implicación del profesorado, que parte de sus expectativas (UNICEF, 1996) es otro de los factores a destacar, así como el abordaje que realizan del currículum, si no tienen en cuenta su adaptación para parte del alumnado (OEI, 2010).

Además, una intervención educativa segregadora puede estar afectando negativamente a la vinculación escolar, dando muestras de un sistema educativo cerrado y poco flexible (OEI, 2010). Si se tienen en cuenta los resultados del área socio-comunitaria, la influencia del grupo de amistades puede favorecer la desvinculación escolar, aunque, por otro lado, su apoyo puede suponer una ayuda para el mantenimiento escolar (Bianchi *et al.*, 2021). Es de destacar el impacto de las expulsiones como medida ante los conflictos de convivencia, factor expresado por algunos informantes en esta investigación, que puede estar favoreciendo un alejamiento del sistema educativo para el alumnado en riesgo de abandono (Narváez, 2021).

En torno a las buenas prácticas, todas las propuestas realizadas por las y los participantes en la investigación cumplen algunos aspectos como la colaboración escolar, la flexibilidad y la permeabilidad de los itinerarios educativos, el refuerzo del vínculo entre los sistemas educativo y de formación y el mundo del trabajo, el fomento de las actividades extracurriculares después del horario escolar y fuera del centro escolar

(Virtanen *et al.*, 2021), así como actividades artísticas, culturales y deportivas, que pueden mejorar la autoestima y la capacidad de aguante del alumnado en situación de riesgo, reforzando las metodologías de aprendizaje personalizado; que coinciden con las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2011).

Además, también son necesarios los programas de segunda oportunidad fuera del sistema educativo formal (García, 2013), tal como se propone en el discurso grupal de esta investigación y coincidiendo con la introducción al ámbito laboral y de acuerdo con metodologías didácticas más adecuadas. Cercanía y atención más personalizada es lo que aportan tanto estos programas como los programas de tutorías entre iguales o mentorías, también nombrados en los discursos de las personas informantes, coincidiendo con otras investigaciones que promulgan sus bondades para la ayuda al alumnado en riesgo de exclusión social al responsabilizarles de su proceso de aprendizaje (No-Gutiérrez *et al.*, 2020).

También aparece el Aprendizaje-Servicio de forma frecuente en esta investigación como estrategia interesante, coincidiendo con Batlle (2011) en que puede tener múltiples beneficios para el alumnado, uniendo éxito en los procesos educativos con un servicio a la comunidad que aporta el sentimiento de ser útiles al territorio donde habitan.

En torno a las comunidades de aprendizaje (Consejo de la Unión Europea, 2011), los resultados de la investigación coinciden con otros estudios en que conllevan una transformación social y educativa importante (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010), con un gran esfuerzo en consensuar unos principios pedagógicos compartidos por toda la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002), por lo que a veces su desarrollo puede verse limitado por múltiples complicaciones.

Además, muchas de las buenas prácticas mencionadas coinciden en principios y metodología con el programa Check y Connect

(Christenson *et al.*, 2012), que implica un acompañamiento individualizado del progreso del alumnado, una intervención que mantenga la relación con la escuela y la relación con las familias. Así mismo, otros estudios corroboran la importancia de la colaboración familiar con los centros educativos (Alonso-Domínguez *et al.*, 2024), lo que reduciría las consecuencias de los problemas familiares en la vinculación escolar.

Las estrategias y acciones socioeducativas de éxito identificadas en esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de articular propuestas preventivas que eviten las situaciones de abandono escolar, promoviendo un sistema educativo que realmente garantice el derecho a la educación que tanto se pretende conseguir.

Las limitaciones de esta investigación vienen dadas por la subjetividad de las y los informantes clave, que tienen la visión propia del contexto en el que desarrollan su labor, aunque se haya intentado compensar esta subjetividad aportando cinco visiones en contextos sociales, económicos y culturales diferentes.

Como futuras líneas de investigación, se propone profundizar en las diferencias de género encontradas entre los porcentajes de abandono escolar temprano en chicos y chicas, con una cifra siempre mayor en los primeros tanto en España como en el conjunto de países europeos. De este modo se puede desarrollar una investigación en torno a si ser chico, socializado en una masculinidad caracterizada como patriarcal (Bernardos *et al.*, 2023), tiene alguna relación con el hecho de abandonar los estudios de manera prematura en mayor medida (Suberviola *et al.*, 2024).

Para ello se deberá aplicar una perspectiva feminista y sociocrítica, que aporte, no sólo una mirada diferente a los estudios sobre la organización del sistema educativo, si no a las intervenciones socioeducativas en el contexto escolar, como las pedagogías feministas “para la transformación de la ciudadanía en clave de igualdad, equidad y justicia social” (Martínez, 2016, p. 129).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Domínguez, A., González-Arias, R., Escudero-Castillo, I., y Mato-Díaz, F. J. (2024). La contención del abandono escolar temprano: una evaluación cualitativa del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en Asturias. *Acciones e investigaciones Sociales*, (45), 83-102. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/accionesinvestig-soc.2024459656
- Arredondo, R., y Narváez, M. C. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. *EH-QUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (16), 81-102. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0015>
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. ASEDES. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, (972), 49-54. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3aditca1.pdf>
- Bernardos, A., Solbes, I., y Martínez, I. (2023). Conocimiento y naturalización de los estereotipos de género en estudiantes de secundaria y su relación con la aceptación en el grupo de iguales. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 857-868. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80172>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., y Alivernini, F. (2021). School dropout intention and self-esteem in immigrant and native students living in poverty: the protective role of peer acceptance at school. *School Mental Health*, (13), 266-278. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>
- BOE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022.
- BOE (1996). Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 17 de enero de 1996, páginas 1225 a 1238.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- BOE (2020). Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- Capriati, A. J. (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (69), 131-150. <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3638>
- Caride, J. A. (2006). Da escola e da Educação Social como espaços y tiempos para el encuentro entre el profesorado y los educadores sociales. En Castro, M. M., Malheiro, X. M., y Rodríguez, X., *La escuela, ¿punto de encuentro entre el profesorado y educadores/as sociales?* (pp. 27-32). Nova Escola Galega-CESGA.
- Caride, J. A., Gradaílle, R., y Caballo, M. R. (2015). De la pedagogía como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016
- Castillo, M., Paredes, L., y Bou, M. (2016). *Educación social y escuela. Necesidades, contextos y experiencias*. UOC.
- Chen, B. -B., Wiium, N., Dimitrova, R., y Chen, N. (2019). The relationships between family, school and community support and boundaries and student engagement among Chinese adolescents. *Current Psychology*, 38(3), 705-714. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9646-0>
- Christenson, S. L., Stout, K., y Pohl, A. (2012). *Check & connect manual: Implementing with fidelity*. University of Minnesota; Institute on Community Integration. https://www.imdetermined.org/wp-content/uploads/2017/10/check_and_connect_dc.pdf
- Community of Research on Excellence for All [CREA]. (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 1: Introducción y bases científicas de las comunidades de aprendizaje*. CREA; STEP4SEAS. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/593/d701c76af5c7758c0bfb69293e22b4fe.pdf>

- Consejo de la Unión Europea. (2011, 28 de junio). *Recomendación del Consejo. Relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Diario oficial de la Unión Europea C 191/01 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN)
- Consejo de la Unión Europea. (2018, 22 de mayo). *Recomendación del Consejo. relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario oficial de la Unión Europea C 189/1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Cortes Generales. (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado 311. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Díez-Palomar, J., y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24-1(67), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Fernández, S. J. (2024). Estrategias propuestas desde la educación social para prevenir el abandono escolar temprano. *Revista de Humanidades*, (51), 181-206. <https://doi.org/10.5944/rdh.51.2024.38655>
- Ferreira, M. N. D., Scortegagna, P. A., y Peloso, F. C. (2025). A educação social escolar como espaço de emancipação do sujeito e transformação do locus social e comunitário: um olhar para a experiência da Escola Secundária Comunitária Sagrado Coração de Amatongas, Moçambique. *Quaderns d'animació i educació social*, (41), 1-20. https://quadernsanimacio.net/index.htm_files/A%20Educacao%20social%20escolar.pdf
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279/285>
- Galán, D., y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, (38), 121-133. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165590/371725>
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Síntesis.
- González, E. M., Bernárdez, A., Rodríguez, M. J., y Cutanda, M. T. (2025). La metodología de aula como factor de protección frente al abandono escolar temprano: análisis de medidas de apoyo educativo en Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 18(1), 1-20. <https://doi.org/10.32457/ejep.v18i1.3020>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Lopez-Martín, E., y Carpintero, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- Hernández, M. A., y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2136/2165>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Encuesta de población activa (EPA). Cuarto trimestre de 2024*. Instituto Nacional de Estadística.
- Jiménez-Jiménez, R., Martín-Cuadrado, A. M., y Pérez-Sánchez, L. (2025). La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (46), 153-173. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.09
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60 (4), 65-77. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28869/15390>
- Molano, M., Valencia, A. M., y Apraez, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Semillas del Saber*, 1(1), 18-27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Torrecilla-Sánchez, E., y Zangrando, V. (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society*, (21), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Noorani, S. (coord.) (2015). *Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://repositori.ujj.es/xmlui/bitstream/handle/10234/187842/abandono_eurydice_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI. <https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peña-Martínez, J., Mampaso, J., Moraleda, A., y Ruiz-Vicente, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (46), 243-258. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.14

- Pérez, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Perspectivas metodológicas*, 23(27), 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Plaza, J., Uriguen, P., y Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista ARJÉ*, (11), 352-357. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Quintanal, J. (2019). *La educación social en la escuela: un futuro por construir*. CCS.
- Suberviola, I., Navaridas, F., y González, A. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del Niño*. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K., y Lerkkanen, M. -K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, (86), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Fernández-Ortega, S. J. (2025). Factores escolares de riesgo y buenas prácticas en abandono escolar desde la perspectiva de un grupo de educadoras y educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 69-82. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Sergio Jorge Fernández Ortega. Facultad de Educación - CRFP. Universidad Complutense de Madrid. Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040 Madrid. Despacho 3000. E-mail:sergiojf@ucm.es

PERFIL ACADÉMICO

SERGIO JORGE FERNÁNDEZ ORTEGA

<https://orcid.org/0000-0003-3911-8308>

Educador social y pedagogo, Máster en “Intervención educativa en contextos sociales”, especialidad en “Infancia y adolescencia en dificultad social” por la UNED.

Colegiado y Presidente del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid (CPEESM) durante dos mandatos, actualmente miembro de Junta de Gobierno. Colaborador del CGCEES y la AIEJI en diferentes comisiones y proyectos.

En la actualidad, Profesor de Secundaria de Intervención Sociocomunitaria en los ciclos formativos de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, así como Profesor Asociado en el Grado de Educación Social de la UCM en Madrid.

Sus líneas de docencia e investigación son la educación social escolar, la infancia y adolescencia en dificultad social y la igualdad y diversidad de género.

Ha participado en varios proyectos de innovación docente y de transferencia del conocimiento, así como en varios congresos y seminarios; autor de varios artículos académicos y capítulos de libro académicos.

