

Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula?

Students at risk: how do students' perception of socio familiar characteristics condition their attitudes and behaviour in the class?

Sara Conde Vélez ¹ 
M.^a del Pilar García Rodríguez ¹ 
M.^a de la O Toscano Cruz ^{*1} 

¹ Universidad de Huelva, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: maria.toscano@dedu.uhu.es

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Conde Vélez, S., García Rodríguez, M.P., & Toscano Cruz, M.O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por lo estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? [Students at risk: how do students' perception of socio familiar characteristics condition their attitudes and behaviour in the class?]. *Educación XX1*, 26(2), 267-298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33279>

Date received: 25/02/2022
Date accepted: 02/03/2023
Published online: 13/06/2023

RESUMEN

El abandono escolar temprano supone un importante problema social al que hay que hacer frente dadas las consecuencias negativas que produce para el individuo, así como los altos costes sociales que conlleva. Combatir el abandono es uno de los indicadores de Desarrollo Sostenible de Europa y un reto para muchos centros educativos. Presentamos los resultados del proyecto “Alumnado en riesgo de abandono” desarrollado en Andalucía (España). Esta comunidad presenta una tasa de abandono muy alta (21.6% de media) si la comparamos con la media europea (en torno al 10%). Analizamos los factores de riesgo de abandono escolar del alumnado de esta comunidad relacionando sus actitudes y comportamientos en el aula respecto a las características sociofamiliares. La metodología empleada ha sido cuantitativa. Se aplicaron dos escalas a una muestra representativa de 1426 estudiantes: una mide las percepciones de los estudiantes sobre las características sociofamiliares y la otra, la percepción de los estudiantes sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula; ambas elaboradas a partir de los trabajos de Fortin et al. (2006) y Lessard et al. (2008). Los principales resultados apuntan a la relevancia que las características familiares tienen sobre los comportamientos y actitudes del alumnado, no teniendo tanta influencia la implicación familiar como un predictor de dichas conductas. Como principal conclusión extraemos que las características sociofamiliares influyen en las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula percibiendo como principal característica la importancia de la educación en el seno familiar.

Palabras clave: estudiantes en riesgo de abandono, abandono escolar temprano, educación secundaria obligatoria, características sociofamiliares, validez de constructo

ABSTRACT

Dropping out of school early is a major social problem that needs to be addressed, given the negative consequences for the individual, as well as the high social costs involved. Combatting early school leaving is one of Europe’s Sustainable Development Indicators and a challenge for many schools. We present the results of the project “Pupils at risk of dropping out” carried out in Andalusia (Spain). This community has a very high dropout rate (21.6% on average) compared to the European average (around 10%). We analysed the risk factors for school dropout among pupils in this community by relating their attitudes and behaviour in the classroom to their socio-family characteristics. The methodology used was quantitative. Two scales were administered to a representative sample of 1426 students: one measuring students’ perceptions of socio-familial characteristics and the other gauging pupils’ perceptions of student attitudes and behaviour in the classroom, both based on the work of Fortin *et al.* (2006) and Lessard *et al.* (2008). The main results point to the relevance of family characteristics in student behaviours and attitudes, with family involvement not being as influential as a predictor of such behaviours. The main conclusion we draw is that socio-family characteristics influence the attitudes and behaviour of pupils in the classroom, perceiving the importance of education within the family as the main characteristic.

Keywords: students at risk, dropout, compulsory secondary education, socio familiar characteristics, construct validity

INTRODUCCIÓN

El absentismo escolar, las conductas disruptivas, las dificultades familiares y personales, los suspensos y repeticiones de curso (fracaso repetido), son la antesala del abandono escolar prematuro (en adelante AEP). Este es un proceso de desenganche progresivo. No es algo que suceda de repente (Robin & Burger, 2020). Desgranando los conceptos mencionados, el término fracaso escolar es reiteradamente objeto de discusión. Para Fernández Enguita et al. (2010), fracaso tiene un valor denotativo y connotativo. El denotativo se debe a que no hay una definición clara del mismo, pues para unos consistiría en no terminar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y para otros, en no terminar la educación secundaria postobligatoria, a la vez que cabría incluir todas las formas de suspenso, repetición o retraso; es decir, los fracasos parciales pueden jalonar un difícil camino hacia el éxito. Por ejemplo, en términos de repetidores en Andalucía que suponen un 33.3%, valor muy por encima de la media de los países de la OCDE con un 11.4% (PISA, 2019). El connotativo conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución. Este fracaso, en ocasiones es debido a procesos graves de absentismo. Este se refiere a la falta de asistencia regular y continuada del alumnado de educación básica y obligatoria a los centros docentes donde se encuentran escolarizados, sin motivo de enfermedad o causa mayor que lo justifique. Según los datos del Informe PISA 2015 (OCDE, 2016), el porcentaje de alumnos que dice haber faltado al menos 1 día sin justificación al centro educativo está en el 25% de España frente al 19% del promedio de los países de la OCDE y de la Unión Europea. El fracaso escolar, suspender y en ocasiones no promocionar, faltar a clase, son factores que contribuyen al proceso de “desenganche”, que muchas veces acaba con el abandono de los estudios, tal y como recogemos en estudios anteriores (González Losada et al., 2015). Los términos “desenganche”, “descuelgue” o desafección, han sido ampliamente empleados en trabajos del ámbito anglosajón (“disengagement”). Prueba de ello son multitud de artículos científicos que lo emplean. En concreto, para González y Bernárdez-Gómez (2019), hay estudiantes que se van desenganchando y terminan abandonando. Este fenómeno está bien documentado, poseyendo una naturaleza compleja y multifacética, en el que interrelacionan múltiples contextos (centro educativo, aula, familias, comunidad) y personas (alumnos, docentes, compañeros, familiares) y en el que intervienen factores de muy diferente naturaleza (personales, sociales, culturales, económicos, académicos,

escolares...). Estos autores se basan en trabajos previos como el de Patton y Price (2010) en el que diferencian entre estudiantes “visiblemente desenganchados” (disruptivos, apáticos y desinteresados), y estudiantes que lo están, pero no de modo patente (son alumnos expertos en obtener calificaciones altas, pero sin intereses ni aspiraciones). En términos similares, Sodha y Guglielmi (2009) distinguen entre desenganche activo (visible y manifiesto en bajo logro, actitudes negativas, mal comportamiento o en evitar participar) y pasivo (estudiantes que se alejan pasivamente de su educación, distanciándose cognitiva y emocionalmente, siendo menos visibles). Junto a estos trabajos, destacar el de Fredricks et al. (2019) en el que hacen una revisión sobre el enganche /compromiso escolar.

Una vez clarificadas estas diferencias entre conceptos, debemos abordar el AEP. Según las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 28 de julio de 2009 (Consejo de la Unión Europea, 2011) relativas a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, especifican textualmente que: “La expresión abandono escolar prematuro se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria...” (p. 1). La tasa de abandono se calcula a partir de datos facilitados por la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) teniendo como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE; ISCED en inglés), garantizándose la comparabilidad con los resultados de otros países (INE, 2015). Por tanto, abandonan según la EPA, el porcentaje de ciudadanos de entre 18 y 24 años, cuyos estudios más altos realizados corresponden a uno de los niveles CINE 0 (Educación Infantil), 1 (Primaria), 2 (Secundaria Obligatoria) o 3 (Posobligatoria), de ciclo corto y que no están estudiando o formándose en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta (quedan fuera por tanto los niveles 3.A, Bachillerato; 3.B, Ciclos Formativos de Grado Medio; y 3.C, Formación Ocupacional que busca la especialización en destrezas laborales) (INE, 2015). Igualmente encontramos esta misma definición en el Eurostat (2020). Uno de los objetivos prioritarios de la Estrategia *Europa* 2020 es que el valor de este indicador no supere el 10%. España, en 2019, presentó una tasa de AEP del 17.3% (21.4% hombres y 13% mujeres) superando ampliamente las tasas de otros países europeos. En este sentido, “el nivel de abandono escolar temprano se ha mantenido en niveles muy altos (en torno al 30%) entre los años 2000 y 2008, sin haber registrado ninguna mejora hasta el año 2009, año en el que el indicador ha comenzado a disminuir” (Bayón-Calvo, 2019, p.50). En el caso del presente estudio, la tasa de abandono es de 21.6% de media (siendo de 16.9% en mujeres y de 26.1% para los hombres) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a). Dada la magnitud del problema, dentro de los indicadores de Desarrollo Sostenible, se hace un seguimiento de la problemática. En concreto, dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (INE, 2021), se incluye el Objetivo de Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de

aprendizaje permanente para todos, y el correspondiente indicador (4.1.2. Índice de finalización para Primaria y Secundaria).

Paralelamente, los resultados de estudios como el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), que evalúa la competencia matemática y científica de los estudiantes de Educación Primaria (EP) y de 2º de ESO, o los del Programme for International Student Assessment (PISA), realizado por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), destacan el peor desempeño del alumnado español respecto a la media de los países de la OCDE (OECD, 2018, 2019).

Todas estas circunstancias tienen serias consecuencias individuales y sociales (Lessard et al., 2010); por ejemplo, estos estudiantes tienen menos posibilidades de acceso al mercado laboral, peores salarios y más riesgo de exclusión (Latif et al., 2015; UNESCO, 2015). Ello genera altos costes, una tasa alta de población sin formación especializada y una menor productividad, dada la escasa formación. Esta vulnerabilidad, victimización y exclusión en los jóvenes que han abandonado prematuramente es mayor que en otros grupos de edad, según indican estudios internacionales (Escudero et al., 2013; European Union, 2013; Sañudo Guerra, 2022).

En este marco es necesario que analicemos las escuelas secundarias españolas, ya que son el objeto de nuestro estudio y el nivel de enseñanza donde se dan más riesgos de abandono. Investigaciones previas identifican problemáticas que influyen enormemente sobre el riesgo de AEP: el profesorado abusa de las metodologías tradicionales (Rué, 2006); el alumnado no re/conoce la utilidad de los estudios y suele aburrirse en sus clases (Moeller et al., 2020); cree que las notas no son importantes (González-Losada et al., 2015; Tarabini y Curran, 2015); el alumnado no se siente incluido y ello condiciona las conductas respecto a las normas del centro (Strayhorn, 2019; Johnson et al., 2020); no reconoce el centro como lugar propio y se identifican problemas de relación entre iguales (González-Falcón et al., 2016); su compromiso es bajo y ello condiciona su desempeño (Fredricks et al., 2019) y las relaciones con el profesorado (Martin & Collie, 2019; Skinner et al., 2008).

Janosz et al. (1997) identificaron como los principales factores predictores del abandono escolar en el último cuarto del siglo XX, las variables escolares, familiares, conductuales, sociales y de personalidad que se pueden englobar en tres grandes factores: personales, sociofamiliares y escolares. Estas conclusiones se reafirman en estudios posteriores, la mayoría también de corte cuantitativo y otros basados en una metodología cualitativa (Aristamuño, 2009; Calero, 2006; Janosz et al., 2008; Lessard et al., 2008; Suberviola, 2021). En el ámbito personal, las investigaciones identifican las capacidades, necesidades, intereses y motivaciones como influyentes en el riesgo de abandono. Un menor compromiso y participación escolar están directamente relacionados con una mayor probabilidad de abandono. Montecinos (2018) enfatiza la falta de participación

escolar y la ausencia de itinerarios alternativos para continuar estudios. McGrath y Van Bergen (2015), centrándose en las conductas y temperamento del alumnado, afirman que estudiantes que son disruptivos, agresivos o antisociales en clase tienen un alto riesgo de abandono.

Janosz et al. (2008), considera que historiales escolares de compromiso bajo e inestable tienen alto riesgo de abandono y suele coincidir con problemas personales, familiares o sociales. Gubbels et al. (2019), por su parte, identifican factores de riesgo relacionados con las características de los jóvenes como la edad (a más edad, más riesgo de absentismo y, consecuentemente, de fracaso y abandono).

El segundo grupo de factores de riesgo está ligado a la familia: niveles socioeconómicos bajos (Andalucía tiene una de las mayores tasas de desempleo a nivel nacional -INE, 2022-), factores psicosociales de la familia y las relaciones familia-ámbito educativo (Suberviola, 2021), la actitud de los padres hacia los estudios, el tipo de lenguaje y comunicación existente entre ellos; el fomento de la lectura, las expectativas futuras o el valor que dan a la educación (Janosz et al. 2008; Marchesi, 2003; Vitaro et al., 2001). Es de esperar que la familia favorezca el desarrollo óptimo de los hijos, dada su influencia educativa como agente de socialización (Torío López, 2004 y Fajardo Bullón, et al., 2017). Peña et al. (2016) afirman en su estudio que la despreocupación de los padres es el elemento más importante en la deserción escolar. En el caso de alumnado poco motivado y comprometido, sus padres disminuyen aún más su implicación en la educación que les ofrecen, y sus profesores tienen más dificultades en establecer relaciones positivas con ellos. Estos problemas se deben, entre otras variables, a las trayectorias que el estudiante ha seguido. Por tanto, son fundamentales la implicación de las familias y el respaldo y apoyo de la institución escolar cuando el alumnado está en riesgo. De ahí la importancia de establecer conexiones entre familia y centro educativo (Álvarez y Martínez, 2016).

Otros estudios destacan cómo el incremento del nivel de estudios de los padres disminuye la probabilidad de abandono (Cerruti & Binstock, 2004; Binstock & Cerruti, 2005). En investigaciones como las de Battin-Pearson et al. (2000) o Fortin et al. (2004) se concluye que tanto los niños que perciben poca cohesión, conflictos, problemas de comunicación, falta de organización en la familia o que proceden de familias rotas muestran más riesgos de abandono que otros estudiantes. Gubbels et al. (2019) amplían estas problemáticas a las características de los padres, refiriéndose a problemas psicológicos o a dificultades laborales.

El tercer grupo de factores son los sociales y escolares. Estos últimos suelen estar centrados en el papel de los profesores (Janosz, et al., 2008; Lessard et al., 2008, 2010, Sancho & Esteban, 2007). También se identifican algunas de las causas que intervienen más claramente en el rendimiento de los alumnos, como es el nivel socioeconómico medio del centro, o la repetición en cursos anteriores. En el estudio de Gubbels et al. (2019) identifican como determinantes las características de sus

centros escolares (ratios muy altas, altas tasas de repeticiones, calidad baja del profesorado); o las características de su grupo de iguales (conductas antisociales, absentistas, delincuentes).

Por todo lo descrito y dada la alta tasa de abandono y desempleo que hay en la comunidad andaluza, nos planteamos este estudio para profundizar sobre algunos de los factores de riesgo de abandono. En este trabajo, analizamos las características sociofamiliares y su influencia sobre los comportamientos y actitudes del alumnado de Secundaria andaluces, presentando los resultados de validación de dos escalas de un instrumento construido *ad hoc*.

MÉTODO

La investigación que se presenta es cuantitativa, hipotética deductiva, método encuesta y diseño transversal. Aunque la investigación fue más amplia (se aplicaron dos cuestionarios: uno para profesorado y otro para alumnado). El objetivo general de este trabajo es confirmar la influencia de las características sociofamiliares sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula. Como objetivos específicos se proponen:

- Analizar la percepción de los estudiantes de educación secundaria sobre sus características sociofamiliares, actitudes y comportamiento en el aula.
- Evaluar la validez de constructo de las escalas “características sociofamiliares” y “actitudes y comportamiento del alumnado en el aula”.
- Confirmar la influencia de las características sociofamiliares sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula.

La hipótesis inicial fue formulada de la siguiente manera: las características sociofamiliares influyen en las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula.

Muestra

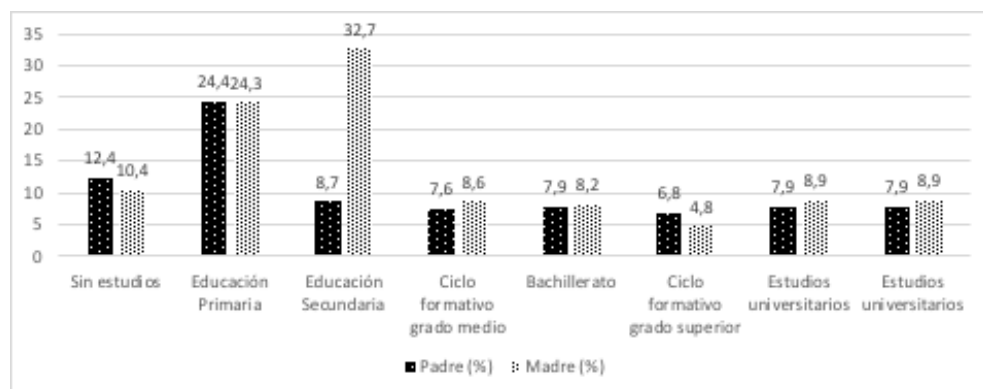
La muestra utilizada se centra en la comunidad educativa de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Andalucía. Dicha muestra se compone de un total de 1426 alumnos/as (N: 160.000; $p < 0,01$; error muestral: + 4%) pertenecientes a 16 centros de ESO de difícil desempeño. La selección de los centros fue intencional y realizada por la Consejería de Educación andaluza. Los criterios de selección fueron: tasas de absentismo y fracaso escolar por encima de la media de los centros andaluces y altas tasas de sanciones por conductas disruptivas. Ello facilitó a los investigadores el acceso a los centros, así como la identificación de los mismos, ya que estos datos no son públicos.

Respecto a las características de la muestra, el 94.7% pertenece a centros públicos (1350 centros) frente a un 5.3% (75 centros) pertenecientes a centros concertados, es decir, centros cuya administración es mayoritariamente pública, pero su gestión es privada. La muestra seleccionada cursa 3º (52.5%) y 4º (47.5%) de la ESO. En relación con el sexo, el 49.2% son hombres y el 50.5% mujeres, por lo que se consigue una representación equilibrada en ambos grupos. Con una media de edad de 14.98 años y una desviación típica (DT) de 0.96.

Se realizaron pruebas t-test para estudiar las diferencias de distribución en la muestra obteniendo los siguientes resultados: en cuanto al nivel educativo de los padres y madres, en general, no se encuentran diferencias significativas entre el tipo de estudios de los padres y de las madres ($p=.38$). No obstante, sí se observa una tendencia superior del nivel de estudios de las madres conforme a estudios universitarios (Figura 1). No ocurre lo mismo con el Grado Superior, siendo la presencia mayor en los padres que en las madres.

Figura 1

Niveles de estudios de los padres y madres



Con relación a la situación laboral, como se puede observar en la Figura 2, sí se obtienen diferencias significativas entre la situación laboral de los padres y de las madres ($p\leq.001$), siendo superior el porcentaje de padres con trabajo remunerado (76.5%) que el de madres (48.3%) dedicándose estas en mayor proporción a las tareas del hogar (41.5%), que los padres (0.6%). También se observa un porcentaje superior de padres desempleados (15.5%) que el de madres (7.5%).

Por último, haciendo alusión a algunos indicadores de rendimiento del alumnado, hay que señalar que el 58.9% (840 alumnos/as) nunca ha repetido ningún curso, el 27% ha repetido un curso (385 alumnos/as), el 12.3% dos cursos (176 alumnos/as), el 0.9% tres cursos (13 alumnos/as) y el 0.1% cuatro cursos (1 alumno/a). La media de asignaturas suspendidas en el curso anterior es de

1.27 (DT= 2.08) observándose bastante variabilidad en cuanto a las respuestas emitidas en este ítem. En cuanto al tipo de asignatura que se ha repetido (Tabla 1), los porcentajes mayores se acumulan en Matemáticas (23%), Inglés (18.9%), Lengua Castellana y Literatura (18%), Biología y Geología (15.5%), Ciencias Sociales (15.2%), Física y Química (10.5%), Tecnología (9.7%) y Francés (6.5%). Los porcentajes más pequeños se han concentrado en las asignaturas de Plástica y Visual (3.2%), Ética Cívica (3%), Música y Educación Física con un 2.6% e Informática (0.8%).

Figura 2

Situación laboral de los padres y madres

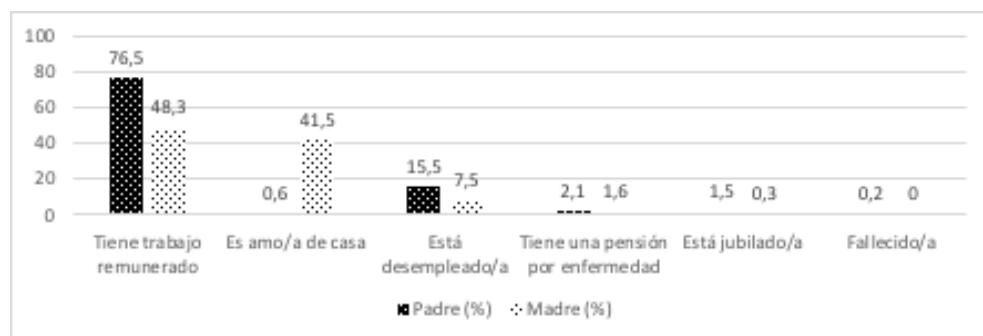


Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de asignaturas repetidas

Asignaturas suspensas	Sí		No	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Matemáticas	328	23	1098	77
Inglés	270	18.9	328	81.1
Lengua Castellana	257	18	1169	82
Educación física	37	2.5	1389	97.4
Plástica y visual	45	3.2	1381	96.8
Biología y geología	221	15.5	1205	84.5
Física y química	150	10.5	1276	89.5
Ciencias sociales	217	15.2	1209	84.8

Tecnología	138	9.7	1288	90.3
Música	37	2.6	1389	97.4
Ética Cívica	43	3	1383	97
Informática	12	0.8	1414	99.2
Francés	93	6.5	1333	93.5

Instrumento

A la hora de diseñar nuestro instrumento tuvimos en cuenta otras escalas ya validadas. Revisamos los trabajos de Fortin et al. (2006), que estudian los factores de riesgo en torno a tres grandes dimensiones: personal, familiar y escolar, con estudiantes de 7º grado (equivalente a 1º de ESO); los trabajos de Lessard et al. (2008; 2010), centrados en los factores escolares, con estudiantes que habían abandonado. El trabajo de Janosz et al. (2000), que analizan los factores escolares, familiares y las relaciones con iguales para predecir el riesgo de abandono; Vitaro et. al (2001), que emplean cuestionarios para analizar los factores familiares; y los de Archambault et. al. (2009a, 2009b) con el que estudian la relación entre la participación y compromiso del alumnado con la institución escolar en centros de secundaria. Todas estas investigaciones han sido nuestros referentes a la hora de recabar la información sobre la incidencia de los factores de riesgo. Lo que sí muestran todos ellos es la complejidad de la problemática del abandono, la heterogeneidad de los sujetos en riesgo, así como el diferente peso que cada uno de los factores tiene en el proceso de abandonar la escuela.

En nuestro estudio se aplicaron dos escalas: una mide las percepciones de los estudiantes sobre las características sociofamiliares (Anexo I) y la otra, la percepción de los estudiantes sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula (Anexo II).

Las escalas fueron evaluadas por un grupo de expertos que valoraron la pertinencia sobre el contenido y claridad en la redacción de los ítems realizando algunas modificaciones en la redacción de estos. Posteriormente, se realizó un estudio piloto en un centro de secundaria de Huelva capital, que atiende a una población en situación de desventaja social y que desarrolla diferentes acciones para garantizar el acceso, promoción y permanencia de este alumnado, en el sistema educativo. Los resultados obtenidos respecto a la validez de constructo de las escalas “características sociofamiliares” y “actitudes y comportamiento del alumnado en el aula” se muestran en el bloque de resultados.

La escala sobre las características sociofamiliares queda conformada por 12 ítems, obteniendo un Alfa de Cronbach de .52, un valor inicial bajo pero aceptable en las primeras fases de estudios exploratorios (Nunnally, 1987). No obstante, se revisaron los ítems a través de la correlación total corregida, no identificando ningún ítem cuya eliminación aumentara el Alfa de Cronbach de manera significativa al obtenido. La escala sobre comportamiento del alumnado en el aula obtuvo un Alfa de .78 para 20 ítems. Cada uno de estos ítems se mide a través de una escala tipo Likert del 1 al 5 (siendo 1 nunca y 5 siempre).

Procedimiento

Dado que la Administración Educativa (Delegación General de Educación de la Junta de Andalucía, máximos responsables de este ámbito en esta comunidad), llevó a cabo la selección de los centros con los criterios especificados anteriormente y les notificaron su participación en el proyecto, el procedimiento para la aplicación del instrumento fue sencilla. Contactamos con ellos y concertamos las citas con los centros, siendo la aplicación presencial. Los cuestionarios se aplicaron en papel. El equipo de investigación se desplazó a las distintas provincias andaluzas y centros seleccionados. En el mismo día se aplicaban y recogían los cuestionarios, pasando por las distintas aulas. Así garantizábamos el anonimato y la protección de datos.

Antes de la aplicación y para obtener el visto bueno desde el punto de vista ético del proceso, se mantuvieron dos reuniones con la Delegación General de Educación. En la primera, se expuso el proyecto, sus objetivos y procedimiento que se deseaba aplicar. Se les dejó el instrumento, que fue estudiado por el Comité de ética de dicha Delegación. Tras ello y en una segunda reunión, se nos dieron los permisos para la aplicación del mismo, así como el listado de centros seleccionados.

Para el análisis de datos se ha realizado un análisis factorial exploratorio de cada variable atendiendo a las dos escalas propuestas en este estudio, con la intención de analizar la percepción de los estudiantes sobre las características sociofamiliares y sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula. Se han obtenido de cada una de las variables las medias, desviaciones típicas, se ha estudiado la homogeneidad a través de la correlación ítem-total corregida, permitiendo analizar si los ítems están relacionados entre sí, es decir, miden la misma variable, así como su capacidad de discriminación de los ítems. Y se ha realizado una reagrupación de las opciones de respuestas de los ítems tipo Likert, en tres niveles, bajo (1-2), medio (3) y alto (4-5) con la finalidad de obtener sus porcentajes.

Para recabar evidencias de la validez de constructo de las escalas “características sociofamiliares” y “actitudes y comportamiento del alumnado en el aula” se ha realizado un estudio exploratorio, utilizando como método de estimación de

máxima verosimilitud y rotación Varimax, para analizar la estructura factorial de cada una de ellas. Se analiza la consistencia interna de la escala completa y de las subescalas resultantes, del análisis factorial, a través del Alfa de Cronbach.

Todos los análisis se hicieron con el programa estadístico de datos SPSS, versión 17.

Por último, con la intención de confirmar la influencia de las características sociofamiliares sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula se recurre a ecuaciones estructurales a través del programa AMOS v.18, incluyendo en el modelo los factores extraídos en el análisis exploratorio, adoptando como referencia los criterios marcados por Byrne (2010) y Kline (2010) (CMIN/DF entre 2 y 5, CFI e IFI > .9, RMSEA < .06 y HOELTER > 200).

RESULTADOS

Se presentan los resultados dando respuesta a los objetivos que se han planteado en este estudio.

Objetivo 1. Analizar la percepción de los estudiantes sobre las características sociofamiliares, y sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula

En las tablas 2 y 3, se muestran los ítems que conforman las escalas características sociofamiliares, y actitudes y comportamiento del alumnado en el aula de cada uno de los ítems, se analiza la media y desviaciones típicas, la homogeneidad a través de la correlación ítem-total corregida y los porcentajes de respuesta atendiendo a los tres niveles de agrupación, bajo (1-2), medio (3) y alto (4-5).

Existe suficiente variabilidad para todos los ítems, ya que en todos se han alcanzado los valores mínimo y máximo disponible. A continuación, se describen los resultados obtenidos (tablas 2 y 3).

Respecto a las características sociofamiliares, se perciben como principales aquellas relacionadas con la importancia de la educación en el entorno familiar, como son: “mi familia considera que estudiar es muy importante” (95.9%), “mi familia se preocupa por mis notas” (91.7%), “mi familia confía en mi capacidad para tener éxito en los estudios” (85.9%), “mi familia habla bien de los profesores/as y del Instituto” (77.3%), “tengo tiempo suficiente para estudiar” (64.4%).

Por el contrario, hay poca presencia de aquellos ítems relacionados con la falta de implicación familiar, tales como “mi familia acude al Instituto para hablar con los/as profesores/as” (37.1%) o “mi familia me ayuda a hacer los deberes que me mandan” (20.1%) y tampoco se percibe presencia sobre aquellas características del entorno social, como pueden ser que “muchos de mis amigos/

as piensan dejar de estudiar” (18.2%) o “en mi barrio hay malas relaciones entre los jóvenes” (8.2%).

Tabla 2

Análisis descriptivo de la escala características sociofamiliares

Ítems	\bar{X}	D.T.	Cr-IT	Bajo 1-2	Medio 3	Alto 4-5
D7. Mi familia considera que estudiar es muy importante	4.84	.58	.31	1.9%	2.2%	95.9%
D2. Mi familia se preocupa por mis notas	4.67	.76	.34	3.8%	4.5%	91.7%
D9. Mi familia confía en mi capacidad para tener éxito en los estudios	4.45	.95	.30	7%	7.2%	85.9%
D8. Mi familia habla bien de los profesores/as y del Instituto	4.16	1.07	.35	10.3%	12.5%	77.3%
D1. Tengo tiempo suficiente para estudiar	3.78	1.07	.28	14%	21.6%	64.4%
D6. Mi familia se enfada cuando falto a clase	3.14	1.71	.06	43.6%	6.8%	49.5%
D4. Mi familia acude al Instituto para hablar con los/as profesores/as	3.05	1.32	.25	44.9%	18%	37.1%
D10. Mi familia me pide que les ayude en su trabajo	2.36	1.28	.03	64.5%	14.5%	21%
D5. Mi familia me ayuda a hacer los deberes que me mandan	2.35	1.26	.25	68.1%	11.8%	20.1%
D12. Muchos de mis amigos/as piensan dejar de estudiar	2.34	1.25	.17	62.5%	19.2%	18.2%
D11. En mi barrio hay malas relaciones entre los jóvenes	1.63	1.08	.21	85.3%	6.5%	8.2%
D3. Algún miembro de mi familia tiene problemas importantes de drogas, justicia...	1.28	.89	.23	93.4%	1.3%	5.3%

Nota. Todos los ítems alcanzan el valor mínimo (1) y máximo (5). X = Media; D.T.= Desviación Típica; Cr-IT= Correlación ítem-total corregido.

En cuanto al índice de homogeneidad, se observa correlación elemento-total corregida, positivas en todos los ítems, tras invertir los ítems: D3, D11, D12 y D10, para que contribuyan en el mismo sentido en la medición por parte del cuestionario. Se encontraron ítems cuyos valores son inferiores a <0.2, D6, D10 y D12, decidiéndose eliminar estos ítems, siguiendo las recomendaciones teóricas (Frías-Navarro, 2019).

Tabla 3*Análisis descriptivo de la escala actitudes y comportamiento del alumnado en el aula*

Ítems	\bar{X}	D.T.	Cr-IT	Bajo 1-2	Medio 3	Alto 4-5
B13. Creo que es muy importante tener buenas notas	4.51	.92	.44	5.9%	6.9%	87.2%
B8. Me llevo bien con mis compañeros/as	4.47	.92	.44	5.6%	4.2%	90.1%
B14. Me siento bien conmigo mismo/a	4.13	1.06	.20	10.2%	12.4%	77.4%
B11. Pienso que soy uno/a más, tengo las mismas posibilidades de aprobar que mis compañeros/as	4.13	1.26	.39	14.6%	9.6%	75.8%
B9. Me llevo bien con mis profesores/as	4.13	.99	.49	8%	12.9%	79.1%
B2. Atiendo en clase	3.96	.97	.61	8.6%	15.5%	75.9%
B19. Los profesores/as me animan al estudio y valoran el esfuerzo que realizo	3.48	1.33	.42	28.8%	16.1%	55.1%
B12. Me gusta estudiar	2.67	1.28	.31	47.7%	23.6%	28.7%
B15. Me siento capaz de influir en los demás	2.63	1.32	.07	51.8%	19.7%	28.5%
B18. Me gusta el Instituto	2.56	1.30	.49	51.3%	21.5%	27.2%
B20. Mis profesores/as creen que mi clase es de las peores	2.53	1.45	.28	61.1%	10.9%	28%
B3. En clase me siento nervioso, tenso y estresado	1.99	1.06	.35	78.6%	10%	11.4%
B6. Mis compañeros/as me molestan	1.89	.95	.21	84.5%	8.2%	7.3%
B10. Pienso que estudiar es una pérdida de tiempo	1.60	1.01	.53	88.5%	3.7%	7.8%
B1. Llego tarde a clase	1.60	.87	.37	90.1%	3.6%	5.4%
B16. Me siento aislado/a	1.44	.89	.29	90.4%	4.7%	4.8%
B17. Suelo faltar a clase sin justificación	1.36	.77	.24	94.2%	2%	3.8%
B4. Altero voluntariamente la clase siendo incorrecto con el profesor/a	1.33	.68	.42	94.6%	3.1%	2.3%
B5. Molesto a mis compañeros/as	1.31	.61	.38	96.2%	2.4%	1.4%
B7. Me expulsan de clase	1.23	.59	.42	96.7%	1.8%	1.4%

Nota. Todos los ítems alcanzan el valor mínimo (1) y máximo (5). X = Media; D.T.= Desviación Típica; Cr-IT= Correlación ítem-total corregido.

En cuanto a las actitudes y comportamiento en el aula, hay una baja proporción de actos de disrupción en el aula. Los ítems relacionados en esta dimensión

alcanzan todas puntuaciones muy bajas (“me expulsan de clase” (1.4%); “molesto a mis compañeros/as” (1.4%); “altero voluntariamente la clase” (2.3%); “suelo faltar a clase” (3.8%); “me siento aislado” (4.8%); “llego tarde a clase” (5.4%).

El alumnado puntúa alto en aquellos ítems que resaltan el valor de la educación (B13, B11, B14, B9, B2) en todos ellos más del 50% ha puntuado de forma alta (4-5).

Por otro lado, se observan diferentes opiniones respecto a las actitudes positivas hacia la educación, “me gusta estudiar” (bajo: 47.7%; medio: 23.6%; alto: 28.7%); “me gusta el instituto” (bajo: 51.3%; medio: 21.5%; alto: 27.2%).

La correlación elemento-total corregida, es positiva en todos los ítems. Para ello se invirtieron los ítems: B1, B10, B16, B3, B20, B4, B7, B17, B6, B5, B15, contribuyendo, de esta manera, en el mismo sentido en la medición. Se decide eliminar el ítem B15 cuyo valor es inferior a <0.2 (Frías-Navarro, 2019).

Objetivo 2. Evaluar la validez de constructo de las escalas “características sociofamiliares” y “actitudes y comportamiento del alumnado en el aula”

Para el análisis factorial se han suprimido los ítems que presentaban dificultades en el análisis anterior y se han eliminado los ítems cuyas cargas factoriales son inferiores a .30, ya que se considera que estos ítem discriminan débilmente (Nunnally y Bernstein, 1995). Los análisis han sido pertinentes dado los altos índices KMO de las escalas, comprendidos entre .707 y .842, lo que permite la conveniencia de realizar el análisis factorial. Por otro lado, la prueba de esfericidad de Bartlett muestra la aplicabilidad del análisis factorial de las escalas (índice de significación <.001). En la tabla 4 se presenta la estructura factorial resultante.

Tabla 4

Estructura factorial exploratoria de la escala características sociofamiliares

KMO: .707; Bartlett, $\chi^2 = 1109.455$; gl= 36; P<0.001			
Ítems	Factor		
	1	2	3
D7	.548		
D8	.476		
D9	.461		
D2	.451		
D5		.606	
D4		.535	
D1			
D11			.559
D12			.535

Para la escala “características sociofamiliares” los resultados arrojaron un total de 3 factores que explican el 51.77% de la varianza. Un primer factor hace referencia a la “importancia” que la familia le da a la educación de sus hijos, explica un 25.11% de la varianza y está conformado por cuatro ítems (D7, D8, D9, D2). Un segundo factor “implicación” conformado por dos ítems (D5, D4) que hacen referencia a la disposición de la familia en ayudar en las tareas educativas de sus hijos e hijas, así como a la asistencia al centro educativo para hablar con el profesorado, explica el 15.05% de la varianza. El tercer factor hace referencia a aspectos “sociales” explica el 11.59% de la varianza (ítems D11 y D12).

Tabla 5

Estructura factorial exploratoria de la escala actitudes y comportamiento del alumnado en el aula

KMO: .842; Bartlett, $\chi^2 = 5375.337$; $g_l = 171$; $P < 0.000$				
Ítems	Factor			
	1	2	3	4
B8	.671			
B11	.532			
B2	.519			
B10	.517			
B13	.516			
B16				
B3				
B19				
B20				
B4		.629		
B7		.628		
B5		.540		
B1				
B17				
B12			.816	
B18			.672	
B9				
B14				
B6				.679

El Alfa de Cronbach para la escala completa es de .53 (8 elementos). El Alfa para cada uno de los factores extraídos es de .53 para F1, .47 para F2 y .45 para F3. Estos valores Alfa, aunque sean más bajos, se consideran suficientes en las primeras fases de estudios exploratorios (Nunnally, 1987). Se identifican dos ítems menos consistentes (D11 y D12) cuya eliminación hace aumentar el Alfa en .6 para 6 elementos. No obstante, decidimos mantenerlos en el estudio ya que sus correlaciones con el resto de ítems son significativas ($p < .001$) y arrojan unas cargas factoriales superiores a .5; ambos aspectos son buenos indicadores de validez del constructo. Por otro lado, queremos estudiar la forma en que estos dos ítems relacionados con un tipo de característica sociofamiliar (aspectos sociales) se relacionan con las actitudes y el comportamiento del alumnado en el aula.

Para la escala de actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, el análisis factorial arrojó un total de 4 factores que explican el 48.27% de la varianza.

El factor 1 está conformado por los ítems B2, B10, B13, B11, y B8, explican un 24.40% del total de la varianza y vienen a medir el valor de la educación percibido por el alumnado. El factor 2 está conformado por aquellos ítems que miden los actos de disrupción en el aula (B4, B7 y B5) y explican el 8.96% del total de la varianza. El factor 3 explica el 7.78% de la varianza, satura a ítems relacionados con tener una actitud positiva hacia la educación (B12 y B18).

El factor 4 no se puede explicar con propiedad de dimensión subyacente; para ser una dimensión debe expresarse de varias maneras, no con un solo ítem.

Respecto el Alfa de Cronbach se obtuvo un índice de .64 (10 elementos) para la escala completa. Para cada uno de los factores se obtuvieron los siguientes índices: F1: .75 (5 elementos), F2: .65 (3 elementos) y F3: .72 (2 elementos).

Objetivo 3. Confirmar la influencia de las características sociofamiliares sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula

El modelo de ecuaciones estructurales representado en la Figura 3 refleja los tres tipos de características sociofamiliares percibidas por el alumnado (sociales, importancia de la educación en el ámbito familiar, implicación familiar) y su influencia sobre los comportamientos del alumnado en el aula (actos de disrupción, valor de la educación, actitud positiva hacia la educación). En este sentido, en el modelo se representan las correlaciones entre los tres tipos de características sociofamiliares percibidas y regresiones o influencias de estas sobre las actitudes y comportamientos del alumnado en el aula.

Inicialmente se exploraron dos modelos (tabla 6): el modelo 1, planteaba la relación de influencia entre las características sociofamiliares y las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula. El modelo 2 (Figura 3), mejoraba los índices de ajustes al establecer una relación de influencia entre el valor de la educación sobre disrupción y valor de la educación sobre actitud positiva.

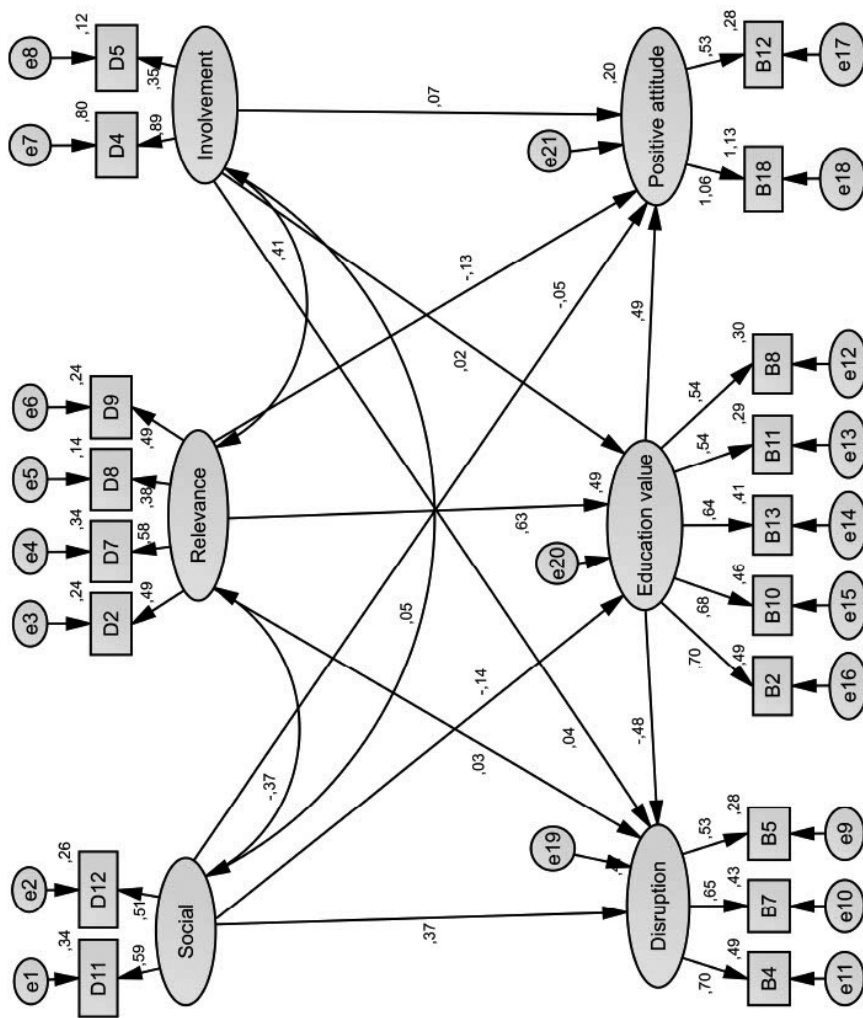
Tabla 6*Índices de bondad de ajuste*

Modelo	Chi-square/df	CFI	IFI	NFI	TLI	RMSEA	HOELTER
1	885.62/124 ($p > .05$)	.85	.85	.83	.79	.07	243
2	777.380/121 ($p > .05$)	.87	.87	.85	.81	.06	271

Nota. df= grados de libertad.

Los índices de bondad de ajuste indicaron que los datos se ajustaron discretamente bien al modelo planteado; por otro lado, los índices elevados de varianza explicada en los factores de interrupción (47%), valor de la educación (49%) y actitud positiva hacia la educación (20%), así como los índices de regresión y correlación admiten la conformidad del modelo (Figura 1).

Figura 3 Modelo de ecuación estructural, influencia de las características sociofamiliares sobre las actitudes y comportamiento de alumnado en el aula



En la tabla 7 se presentan las estimaciones del modelo identificando las relaciones exploradas con valores estandarizados y no estandarizados.

Tabla 7
Estimaciones del modelo

Relaciones Exploradas			Estimaciones	
			Estandarizadas	No Estandarizadas
Valor_educación	<---	Social	-.140	-.112
Valor_educación	<---	Importancia	.629	.855
Valor_educación	<---	Implicación	.019	.008
Disrupción	<---	Social	.375	.194
Actitud_positiva	<---	Social	-.047	-.051
Disrupción	<---	Importancia	.030	.027
Actitud_positiva	<---	Importancia	-.133	-.246
Disrupción	<---	Implicación	.045	.012
Actitud_positiva	<---	Implicación	.073	.042
Disrupción	<---	Valor_educación	-.483	-.314
Actitud_positiva	<---	Valor_educación	.489	.664
D11	<---	Social	.586	1.000
D12	<---	Social	.508	1.005
D2	<---	Importancia	.485	1.000
D7	<---	Importancia	.580	.922
D8	<---	Importancia	.378	1.098
D9	<---	Importancia	.491	1.271
D4	<---	Implicación	.894	1.000
D5	<---	Implicación	.350	.372
B5	<---	Disrupción	.530	1.000
B7	<---	Disrupción	.654	1.192

Relaciones Exploradas			Estimaciones	
			Estandarizadas	No Estandarizadas
B4	<---	Disrupción	.700	1.460
B8	<---	Valor_educación	.545	1.000
B11	<---	Valor_educación	.541	1.360
B13	<---	Valor_educación	.642	1.183
B10	<---	Valor_educación	.682	1.375
B2	<---	Valor_educación	.701	1.358
B12	<---	Actitud_positiva	.531	1.000
B18	<---	Actitud_positiva	1.061	2.019
Social	<-->	Importancia	-.370	-.087
Implicación	<-->	Importancia	.415	.182
Implicación	<-->	Social	.049	.037

En primer lugar, con relación a las correlaciones entre las características sociofamiliares percibidas se señala un elevado nivel de correlación entre “Importancia de la educación” e “Implicación” ($r = 0.41$, $p < 0.001$); de manera inversa entre “Importancia de la educación” y “características sociales” ($r = -0.37$, $p < 0.001$); y, en menor medida, entre “características sociales” e “Implicación” ($r = 0.15$, $p = 0.262$).

Respecto al análisis de regresión entre factores, se observan en el modelo los siguientes resultados: de un lado, la importancia percibida por el alumnado, que la familia le da a la educación tiene efectos tanto directos como indirectos y significativos sobre la mayoría de las actitudes y comportamientos del alumnado en el aula. Las características de tipo social, influyen en menor medida sobre los actos de disrupción en el aula. La implicación familiar no llega a tener una influencia clara sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, los índices de regresión, en ninguno de los casos, resulta significativo.

De otro lado, la importancia percibida por el alumnado que la familia le da a la educación parece ejercer una influencia directa y significativa sobre el “valor de la educación” ($\beta = 0.63$, $p < 0.001$). Esta a su vez, influye de manera directa y significativa sobre la actitud positiva del alumnado ($\beta = 0.49$, $p < 0.001$) y de manera inversa sobre los actos de disrupción en el aula ($\beta = -0.48$, $p < 0.001$); es decir, cuanto más importancia el alumnado perciba de la familia sobre la educación más valor le dará, generando actitudes positivas hacia la educación, disminuyendo los actos de

disrupción en el aula. Respecto a los actos de disrupción en el aula, se confirma el efecto directo que ejercen los problemas de tipo social que percibe el alumnado ($\beta=0.37, p<0.001$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio ha sido confirmar la influencia de las características sociofamiliares sobre las actitudes y comportamiento del alumnado andaluz en el aula como factores determinantes del abandono escolar temprano. En este sentido, los principales resultados obtenidos apuntan como principal característica, la importancia de la educación en el seno familiar. Estos hallazgos van en la línea de lo que se plasma en los estudios de Janosz et al. (2008), Marchesi (2003), Suberviola (2021) y Vitaro et al. (2001), donde se identifica el valor de la educación por parte de las familias como determinante respecto al riesgo de abandono escolar resaltando, al mismo tiempo, el papel que juega el contexto familiar como grupo primario de socialización (Torío López, 2004). Cabe destacar como principales características sociofamiliares las de tipo social, la importancia de la educación en el ámbito familiar y la implicación familiar. En este sentido, los resultados arrojados en este estudio, dando respuesta al primer objetivo de este trabajo (analizar la percepción de los estudiantes sobre las características sociofamiliares, actitudes y comportamiento en el aula), muestran que las familias se preocupan y otorgan un valor positivo a los estudios, es decir, sus hijos perciben el apoyo académico por parte de sus padres; sin embargo, la supervisión, el seguimiento y facilitar recursos y apoyo para su aprendizaje (en términos de Reschly & Christenson, 2019) parecen ser no percibidos por el alumnado.

Respecto al alumnado, un amplio grupo le confiere valor a la educación y son escasas las conductas disruptivas, lo cual son buenos indicadores de éxito escolar; aunque, por otra parte, la diversidad de opiniones respecto a que no les gusta estudiar ni el instituto, resultado coincidente en otras investigaciones en el mismo contexto (González-Losada, et al., 2015), hace que debamos vigilar estos factores de riesgo. Aunque existe correlación entre los comportamientos inadecuados y el riesgo de abandono escolar de este alumnado, en este estudio se observa, como decimos, muy baja proporción de la presencia de conductas disruptivas o mal comportamiento en el aula (expulsión [81.4%], molestar [1.4%], llegar tarde a clase [5.4%]), desde la percepción de los estudiantes. Esta cuestión, puede deberse al factor protector de las familias.

En cuanto al segundo objetivo, evaluar la validez de constructo de las escalas “características sociofamiliares” y “actitudes y comportamiento del alumnado en el aula”, se corrobora la estructura factorial realizada contando con 3 factores (la *importancia* que la familia proporciona a la educación de sus

hijos, la *implicación* de la familia a la hora de ayudar a sus hijos y la asistencia al centro para hablar con el profesorado y los *aspectos sociales*) en la escala “características sociofamiliares”. En la escala de actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, el análisis factorial proyectó 3 factores: valor de la educación percibido por el alumnado; actos de interrupción en el aula y tener una actitud positiva hacia la educación.

Con referencia al tercer objetivo, confirmar la influencia de las características sociofamiliares sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, resaltamos la evidencia de que las características sociofamiliares influyen sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, tanto de manera directa como indirecta. Directa, porque los problemas sociales (como malas relaciones entre los jóvenes y querer dejar de estudiar) predicen los actos de interrupción en el aula. Coincidiendo con Torío López (2004) y Suberviola (2021), la importancia que la familia le da a la educación predice que el alumnado otorgue valor a la educación. E indirecta, porque el valor de la educación predispuesto por la importancia que le da la familia, tiene un efecto moderador influyendo sobre los actos de interrupción; es decir, cuanto más valor percibe el alumnado sobre la educación parece que hay menos presencia de actos disruptivos en el aula. El valor de la educación también ejerce efecto moderador sobre las actitudes positivas del alumnado.

En el modelo se pone de relieve la proximidad de las tres características sociofamiliares a través de la fuerza y el valor significativo de la correlación. Así, se manifiesta un gradual aumento de la distancia entre las distintas características, de tal manera, que la importancia que la familia otorga a la educación queda más próxima a la implicación familiar, y la implicación familiar, a la vez, más lejos de los problemas sociales, y en este mismo sentido, la importancia que la familia otorga a la educación queda más cerca de la ausencia de problemas sociales.

Por tanto, se muestra cierta disposición entre las diferentes características sociofamiliares que muestran una ajustada naturaleza entre sí. Por un lado, la implicación parece estar asociada a la importancia y, por otro, un aumento de la importancia parece disminuir los problemas de tipo social. En este sentido, la implicación, en la ecuación, no aparece como un predictor sobre las actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, pero sí parece estar asociada a la importancia.

Como limitaciones, destacamos en primer lugar, algunos valores de ajuste del modelo (CFI=.87; IFI=.87; NFI= .85; TLI= .81) que se encuentran por debajo de los mínimos y por lo tanto es susceptible de mejora. No obstante, estos índices son medidos en un rango de 0-1, considerándose valores aceptables cuando se sitúan próximos o superiores a .9, siendo estos los que muestran un mejor ajuste del modelo. En nuestro caso, aunque estamos en valores límites al recomendado, pensamos que es importante plantear un modelo explicativo,

que sirva, aunque sea de forma exploratoria, para conocer con más precisión el fenómeno planteado.

Queremos entender el modelo más allá de la interpretación aislada de índices de ajuste, ya que nos permite examinar las relaciones establecidas, que, aunque no alcanzan un buen ajuste, sí presenta valores iniciales de aceptación dentro de los límites establecidos, acomodándose, además, a los fundamentos teóricos revisados.

En segundo lugar, otra limitación se basa en la necesidad de contrastar la opinión del alumnado con el profesorado y las familias, de manera que nos ayude a ajustar los objetivos planteados. Por otro lado, el empleo del cuestionario nos aporta resultados cuantitativos, por lo que sería interesante plantear nuevas investigaciones con otros instrumentos cualitativos para complementar y triangular los resultados, como se plantean en estudios como el de Janosz et al. (2000) o González-Losada et al. (2015), entre otros. Junto a ello, debemos recordar el sesgo de las respuestas del alumnado debido a la “deseabilidad social”, y que la selección de la muestra fuera intencional (definida por los responsables educativos de la comunidad andaluza). Ambas cuestiones han condicionado los resultados y lo tendremos en cuenta en futuras investigaciones.

Finalmente, coincidiendo con las aportaciones de Hernández Prados y Alcaraz Rodríguez (2018), Janosz (1997) y Suberviola (2021), el presente estudio nos ha permitido conocer más a fondo los factores de riesgo ante el abandono escolar relacionados con las características sociofamiliares, las actitudes y comportamientos del alumnado en el aula. En esta línea, proponemos que los centros educativos planteen el abordaje del abandono escolar desde las etapas educativas más tempranas y cuiden las transiciones entre etapas educativas para garantizar el compromiso de todo el alumnado con sus estudios (Fredricks et al., 2019). Estas intervenciones se pueden abordar desde varios enfoques: por un lado, han de promover el diseño y desarrollo de proyectos educativos con carácter preventivo que incidan en profundizar en contenidos específicos relacionados con el desarrollo personal (autoestima, autoconocimiento, autoconcepto, autocontrol, habilidades sociales, habilidades de vida, resiliencia, toma de decisiones...) y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (técnicas de trabajo intelectual, motivación, aprender a aprender, metodologías activas de aprendizaje...). Estas acciones deben estar reflejadas en los planes de orientación y acción tutorial de los centros educativos en los que se debe contar con la participación de las familias para que las propuestas se desarrollen de forma coordinada dentro y fuera del contexto educativo.

Las características socioeconómicas en Andalucía son complejas y tienen consecuencias sobre los estudiantes en su compromiso, motivación y en la mejora académica. Se trata de una variable de difícil intervención; sin embargo, para paliar estas realidades, es necesario que los centros educativos, junto a las familias, definan y aúnen vías para trabajar las expectativas positivas y apoyar el proceso educativo

tanto académica como motivacionalmente. La influencia familiar, de gran importancia en el éxito escolar, ha sido estudiada y contrarresta las malas influencias de los iguales (Reschly & Christenson, 2019). En este sentido, el profesorado debe recibir formación para mejorar estas estrategias de trabajo con las familias, ya que tienen dificultades y lagunas en este ámbito de intervención (Epstein & Sanders, 2006).

Otra línea de trabajo fundamental a desarrollar debe centrarse en la desmotivación y bajo compromiso del alumnado. En este sentido, en la comunidad andaluza encontramos diferentes programas y acciones. Entre ellos, los denominados Programas de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje (PMAR) aprobados en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, aunque Márquez e Indarramendi (2022) apuntan que estos programas están teniendo baja eficacia como estrategia para prevenir el fracaso escolar. Y las Escuelas de Segunda Oportunidad, “... recurso educativo que ha adoptado estructuras organizativas flexibles y procedimientos proactivos, basados en la atención individualizada, el diálogo y la implicación de agentes externos al propio centro” (Prieto, 2015, p. 110).

En definitiva, coincidimos con Bayón-Calvo (2019) en que España, y en especial Andalucía, cuenta con un alto índice de abandono escolar temprano que es necesario reducir, seguir profundizando en el análisis de los factores que inciden en él y en la evaluación de los programas que se ponen en marcha para prevenirlo. Junto a ello, hay que enfatizar la complejidad del problema, dados los múltiples factores implicados y la necesidad de movilizar políticas educativas globales con el fin de ofrecer respuestas más integrales ante esta situación tan preocupante.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar este agradecimiento a nuestro compañero Sebastián González Losada (actualmente jubilado), por haber contado siempre con nosotras en sus proyectos. Financiación: Proyecto PRY 102/11 “Alumnado en riesgo de abandono: Análisis de los factores contextuales en la Comunidad Autónoma Andaluza”. Investigador Principal: Dr. Sebastián González Losada. Universidad de Huelva. Financiado por el Centro de Estudios Andaluces en convocatoria competitiva de 2011.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L., & Martínez, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>

- Archambault, I., Janosz, M., Fulli, J., & Pagani, L. (2009a). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of School Health*, 3(32), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizont, J., & Pagani, L. (2009b). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 9(79), 408-415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Aristamuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: Un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 182-197. <https://cutt.ly/Q88CQP2>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Binstock, G., & Cerrutti M. (2005). *Pathways to social exclusion: High school dropout in Argentina. Comparative Perspectives on Adolescent Development in a Globalizing World*. [Ponencia de congreso]. Stanford University Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences (CASBS), Stanford.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS (2ª ed.)*. Taylor and Francis Group.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, n. 83/06*.
- Cerrutti, M., & Binstock G. (2004). *Camino a la exclusión: Determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. [Ponencia de congreso]. Primer Congreso de la Asociación Latinoamericana de Demografía, Caxambú, Brasil.
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (Texto pertinente a efectos del EEE) 2011/C 191/01*. <http://bitly.ws/sPYQ>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for schools, family, and community partnerships. *Pedagogy Journal of Education*, 81, 81-120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- 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.
- European Union. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publication Office of the European Union.

- Eurostat. (2020). *Early leavers from education and training by sex*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#A_higher_proportion_of_early_leavers_are_men_.E2.80.93_analysis_by_sex
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., & Polo 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., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Frías-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://cutt.ly/B889zX8>
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Poyer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 4(21), 363-383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Fredricks, J. A., Renshly, A. L., & Christeson, S. L. (Eds.) (2019). *Handbook of student engagement interventions. Working with disengaged students*. Elsevier.
- González, T., & Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19. <https://cutt.ly/A889EOw>
- González-Falcón, I., Coronel, J. M., & Correa, R. I. (2016). School counsellors and cultural diversity management in Spanish secondary schools: Role of relations with other educators and intervention model used in care of immigrant students. *Intercultural Education*, 27(6), 615-628. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1259462>
- González-Losada, S., García-Rodríguez, M. P., Ruiz, F., & Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo de abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 19(3), 226-245.
- Gubbels, J., Van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence* 48, 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hernández Prados, M. A., & Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <https://cutt.ly/l88Nlsu>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Abandono temprano de la educación-formación. <http://bitly.ws/sPZF>

- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://cutt.ly/S88NMN7>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). Tasas de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma. <https://cutt.ly/288N3Ri>
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762. <https://doi.org/10.1023/A:1022300826371>
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Johnson, R. M., Strayhorn, T. L., & Parler, B. (2020). "I just want to be a regular kid:" A qualitative study of sense of belonging among high school youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 111(104832), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104832>
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling* (3^a ed.). The Guilford Press.
- Latif, A., Choudhary, A., & Hammayun, A. A. (2015). Economic effects of student dropouts: A comparative study. *Journal of Global Economics*, 3(2), 2-5. <http://dx.doi.org/10.4172/2375-4389.1000137>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, E. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9033-z>
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1636-1643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Márquez, C., & Indarramendi, C. (2022). La prevención del fracaso escolar en educación secundaria desde el Programa de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 157-173. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.009>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020a). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Secretaría General Técnica. <http://bitly.ws/sPZL>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020b). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias Informe español. Versión preliminar*.
- Moeller, J., Brackett, M. A., Ivcevic, Z., & White, A. E. (2020). High school students' feelings: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study. *Learning and Instruction, 66*(101301), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101301>
- Montecinos, C., Castro, G., Díaz, R., Manríquez, L., & Edwards, A. (2018). Trabajo interprofesional en los centros escolares: Cambiando trayectorias de vulnerabilidad a la deserción en estudiantes secundarios. *RELIEVE, 24*(2), Artículo M4. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13386>
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. Trillas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). A growing number of children and adolescents are out of School as aid fails to meet the mark. *UNESCO Institute for Statistics and the Education for All Global Monitoring Report*, July, 1–13. <https://cutt.ly/h882eFY>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing <https://cutt.ly/n881cIE>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes. Resultados PISA 2018*. <https://cutt.ly/Q881Rg5>
- Patton, A., & Price, D. (2010). *Learning Futures: The Engaging School, principles and practices*. <https://cutt.ly/8881mZ>
- Peña, J. C., Soto, V., & Calderón, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 881-899.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(3), 110-125.

- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). The intersection of students engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. En J. A., Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christeson (Eds.), *Handbook of Student Engagemnt Interventions. Working with disengaged students*. Elsevier.
- Robin, S., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000406>
- Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Octaedro.
- Sancho, M. A., & De Esteban, M. (Eds.) (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en les Illes Balears: diagnóstico y tipología de los grupos de Riesgo. Documento de trabajo*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Sañudo Guerra, L. (2022). Del abandono a la permanencia escolar en secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 213-233.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sodha, S., & Guglielmi, S. (2009). *A stitch in time: Tackling educational disengagement. Interim report*. Demos.
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2ª ed). Routledge.
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25-52. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Tarabini, A., & Curran, 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.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52. <http://hdl.handle.net/10651/26953>
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 4(21), 401-415. <https://doi.org/10.1080/01443410120090795>

ANEXO I. ESCALA CARACTERÍSTICAS SOCIOFAMILIARES

Ítems
D1. Tengo tiempo suficiente para estudiar
D2. Mi familia se preocupa por mis notas
D3. Algún miembro de mi familia tiene problemas importantes de drogas, justicia...
D4. Mi familia acude al Instituto para hablar con los/as profesores/as
D5. Mi familia me ayuda a hacer los deberes que me mandan
D6. Mi familia se enfada cuando falto a clase
D7. Mi familia considera que estudiar es muy importante
D8. Mi familia habla bien de los profesores/as y del Instituto
D9. Mi familia confía en mi capacidad para tener éxito en los estudios
D10. Mi familia me pide que les ayude en su trabajo
D11. En mi barrio hay malas relaciones entre los jóvenes
D12. Muchos de mis amigos/as piensan dejar de estudiar

ANEXO II. ESCALA ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO EN EL AULA

Ítems
B1. Llego tarde a clase
B2. Atiendo en clase
B3. En clase me siento nervioso, tenso y estresado
B4. Altero voluntariamente la clase siendo incorrecto con el profesor/a
B5. Molesto a mis compañeros/as
B6. Mis compañeros/as me molestan
B7. Me expulsan de clase
B8. Me llevo bien con mis compañeros/as
B9. Me llevo bien con mis profesores/as
B10. Pienso que estudiar es una pérdida de tiempo
B11. Pienso que soy uno/a más, tengo las mismas posibilidades de aprobar que mis compañeros/as
B12. Me gusta estudiar
B13. Creo que es muy importante tener buenas notas
B14. Me siento bien conmigo mismo/a
B15. Me siento capaz de influir en los demás
B16. Me siento aislado/a
B17. Suelo faltar a clase sin justificación
B18. Me gusta el Instituto
B19. Los profesores/as me animan al estudio y valoran el esfuerzo que realizo
B20. Mis profesores/as creen que mi clase es de las peores