

Factores determinantes en el abandono escolar temprano.

Jesús Ariel Alemán Falcón. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

María Ascensión Calcines Piñero. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

José Alexis Alonso Sánchez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

1. Introducción.

El fenómeno del Abandono Escolar Temprano (AET) engloba a aquellos estudiantes entre 18 y 24 años que no han conseguido finalizar la enseñanza secundaria postobligatoria (Enguita et al., 2010).

La tasa actual en nuestro país, España, es del 16%, lo que la convierte en una de las más elevadas de la Unión Europea (Eurostat, 2021). Estos datos indican un alto porcentaje de alumnado que abandona la escuela sin ningún tipo de titulación lo que hace que tengan dificultades para insertarse en el mercado laboral (Pascual y Amer, 2013). Ream y Rumberger (2008) señalan que el AET puede derivar en problemas de adaptación social lo que, junto a estilos de vida poco saludables, puede desembocar en la exclusión social.

Conviene subrayar que el alumnado que está en riesgo de AET se caracteriza por tener un perfil muy concreto, existiendo un mayor riesgo de abandono en los chicos que en las chicas. Estos jóvenes se caracterizan al principio por su absentismo escolar, ya que comienzan a faltar a clase de forma esporádica durante la secundaria para posteriormente ir incrementando esta frecuencia hasta llegar al abandono total de los estudios. Por lo general, estos chicos suelen tener un bajo rendimiento académico en las materias básicas de lengua y especialmente matemáticas, según Lee y Burkam (2003) aunque también en otras asignaturas como ciencias naturales, etc. El fenómeno del AET se asocia a la repetición de curso, debido a que muchos de estos individuos han repetido una o varias veces a lo largo de su historia escolar. Por tanto, a medida que disminuye el rendimiento aumenta el riesgo de abandono escolar. Según Rumberger (2011), un bajo rendimiento constituye un fuerte predictor del abandono escolar.

Con respecto al grado de conflictividad, este difiere significativamente entre el alumnado con riesgo de AET del alumnado sin riesgo. Según Marchena et al. (2014 CONSEJ.) la mayoría del alumnado suele presentar un nivel de conflictividad bajo. Sin embargo, en aquellos alumnos que presentan niveles medio y niveles alto de conflictividad, la proporción de alumnado en riesgo de AET siempre es mayor. Asimismo, estos autores afirman que una gran proporción de alumnos/as en riesgo afirma que nunca se sienten solos, ya que les resulta muy fácil hacer amigos, pero son muy poco selectivos a la hora de elegir a sus amistades. De hecho, un gran porcentaje de alumnado en riesgo desea tener un mayor número de amigos íntimos. Por otro lado, el alumnado con riesgo de AET presenta un menor desarrollo en todas sus competencias personales, es decir, disponen de un menor desarrollo personal y resiliencia, menor competencia moral, menor competencia en salud, menor competencia cognitiva así como para las relaciones interpersonales. Además, el alumnado en riesgo de AET informa de tener una menor motivación extrínseca e intrínseca al conocimiento así como una mayor amotivación (Marchena et al., 2015). Por otro lado, las competencias para el desarrollo personal y resiliencia y la competencia cognitiva son imprescindibles para la disminución del

riesgo de AET, según Martín et al. (2015 a) además de tener un mayor peso para predecir el rendimiento académico.

En relación al ámbito familiar, el alumnado informa que tienen una mayor comunicación violenta con ambos padres, así como una menor comunicación abierta con la madre (Martín et al., 2015 b). Además, estos alumnos perciben que en su hogar el clima familiar es conflictivo y violento, no siendo un espacio en el que puedan expresar sus sentimientos y opiniones. Por su parte, los padres y las madres de los/las hijos/as que están en riesgo de AET, tienen menos competencias en desarrollo personal y resiliencia y en organización del escenario educativo familiar, así como en competencia educativa; de hecho ejercen una menor supervisión educativa sobre sus hijos/as.

El objetivo de esta investigación es dar a conocer los factores que son determinantes en el Abandono Escolar Temprano con el fin de reducir su incidencia y promover la continuidad escolar de los estudiantes.

2. Método.

La metodología utilizada en esta investigación se caracterizó por el uso de diversas fuentes primarias, concretamente de datos estadísticos tomados de Eurostat, esto es, procedentes de la Oficina Europea de Estadística.

Asimismo, se emplearon informes de organismos internacionales que se centran en el ámbito del Abandono Escolar Temprano, como, por ejemplo, el National Center for Education Evaluation and Regional Assistance de Estados Unidos. Igualmente, se analizaron numerosos artículos científicos publicados en diferentes bases de datos como Scopus o la Web of Science. Dichos artículos debían centrarse en el contexto escolar teniendo en cuenta el perfil de aquellos jóvenes que estuvieran en riesgo de AET. Para ello, se utilizaron, como criterio de búsqueda, diferentes términos en lengua inglesa tales como *school dropout* o *early school leaving*.

Tras la búsqueda bibliográfica se inició la lectura de los diversos artículos, especialmente los títulos y resúmenes con el fin de valorar su posible inclusión en este estudio. Finalmente, una vez seleccionados, se procedía a leer el texto entero.

3. Resultados.

Podemos afirmar sin lugar a duda que el éxito escolar depende de las características de los centros educativos y de la eficacia con la que se imparten sus enseñanzas. Asimismo, la composición social de las escuelas es un elemento predictor del abandono escolar temprano, incluso una vez controlados los efectos que provienen de las características individuales de los estudiantes. De hecho, las escuelas con altas concentraciones de alumnado procedentes de minorías étnicas suelen tener una mayor tasa de abandono escolar. De igual manera, hay autores (Rumberger y Thomas, 2000) que afirman que además sobre dicha tasa ejerce una gran influencia los recursos escolares del centro educativo, la estructura escolar y los procesos educativos. En este sentido, los recursos humanos de los que dispone el centro escolar y la cualificación del profesorado son determinantes en la tasa de abandono.

En relación a las características estructurales de las escuelas, se ha podido constatar que existen diferencias en función al tamaño de la escuela y de si esta es o no urbana. En este mismo sentido, otros autores (Lee & Burkam, 2003) citan distintas investigaciones en las que se señala que los estudiantes aprenden más en escuelas de menor tamaño y que, incluso aquellos con bajo nivel socioeconómico, obtuvieron mejores logros académicos en escuelas pequeñas, esto es, en aquellas que tenían entre 600 y 900 alumnos/as. Estos mismos autores

señalan además que este tipo de escuelas favorecen no solo el aprendizaje del alumnado sino que también facilitan la existencia de actitudes positivas por parte del profesorado hacia el alumnado. Así el profesorado de centros pequeños asume una mayor responsabilidad hacia el aprendizaje del alumnado que aquellos otros en centros con gran número de estudiantes. Hay que mencionar además que esta tipología de centro escolar permite crear equipos docentes que puedan trabajar de forma conjunta, compartiendo un mismo grupo de alumnos/as. Para ello se requiere una visión compartida de lo que significa el centro educativo que ha de ser asumida por todos sus componentes (Edmunds et al., 2013), estableciendo asimismo canales de comunicación con el alumnado. Por tanto, se aprende mejor en entornos pequeños ya que hay mayor atención hacia el alumnado, facilitando así el seguimiento y el apoyo personalizado (Rumberger et al., 2017) lo que permite reducir los problemas de comportamiento y de violencia entre el alumnado. Por consiguiente, se precisa organizar los institutos de secundaria en unidades menores, esto es, que sean más pequeños, así como en mejorar la cultura escolar fomentando la confianza y las relaciones interpersonales entre el profesorado y el alumnado. Incluso estudiantes procedentes de familias en situación de vulnerabilidad tienen mayor probabilidad de permanecer en la escuela cuando perciben que sus interacciones con el profesorado y con el personal de la escuela son positivas.

En cuanto a los procesos educativos, estos tienen que ver con las medidas organizativas, la práctica docente y el clima de aprendizaje. El nivel de logro de los estudiantes está relacionado con la toma de decisiones que se hace en la propia escuela, especialmente en lo relativo a la asignación de los recursos (Summers & Johnson, 1996). Asimismo, la práctica docente es determinante en este sentido, ya que en aquellas escuelas en las que el profesorado y el alumnado se caracteriza por trabajar juntos de forma estrecha, los estudiantes obtienen un rendimiento escolar más alto y una distribución más equitativa del rendimiento entre ellos. Sin embargo, Black (2002) afirma que los alumnos procedentes de minorías étnicas suelen destacar, como causas del abandono, factores internos al centro educativo, especialmente la existencia de un bajo nivel de relaciones con el profesorado. Así, se ha podido constatar en determinadas prácticas de escuela que la suspensión y la expulsión del alumnado coloca a éste a las puertas del abandono escolar. Esta autora señala además que el profesorado actúa como representante de la institución y envía señales a los estudiantes sobre quiénes o no pertenecen a la escuela. Así, hay profesores que centran toda su atención en los problemas de comportamiento de los estudiantes, quizás de forma inconsciente, pero constituye una importante causa del abandono de muchos estudiantes. A su vez, el alumnado percibe que tanto el profesorado como el equipo directivo no les quiere seguir teniendo en el centro escolar. Por ello, comienzan a ser más disruptivos, empiezan a faltar a clase y empeoran su rendimiento académico; finalmente terminan abandonando los estudios.

En este mismo sentido, Archambault et al., (2009) afirman que un estado emocional negativo, la poca motivación hacia el aprendizaje y la falta de interés mostrada hacia el centro educativo generan un mal comportamiento en el alumnado. Como consecuencia, estos reciben sanciones, lo que a su vez produce que dichos alumnos vuelvan a tener otra vez nuevas percepciones negativas hacia la institución escolar. Poco a poco se van distanciando de la escuela hasta que esta separación se convierte en abandono escolar. Por ello, se precisa crear un buen clima escolar en el que se fortalezcan las relaciones entre los estudiantes y el profesorado. Según NESSE (2011), se consigue reducir el AET cuando el profesorado apoya a sus alumnos y estos confían en sus profesores.

Igualmente, Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández (1989) realizaron un importante estudio en el que recogieron datos de catorce escuelas secundarias seleccionadas sobre la base de desarrollar con éxito programas para la prevención del AET. Estos autores concluyeron

que las escuelas que tienen éxito se caracterizan por crear un ambiente de apoyo al estudiante que ayuda a superar las dificultades de pertenencia a la escuela y de compromiso con ella. En estos programas se parte de los intereses y de los puntos fuertes del alumnado, aceptando el profesorado de estos centros una responsabilidad moral proactiva en la educación de los jóvenes en riesgo de AET. Asimismo, plantean la necesidad de un enfoque sistemático para la reforma de la escuela y el establecimiento de estrategias de asociación con la comunidad. De igual modo, identifican la participación en la escuela con el sentimiento de ser miembro de ésta; así, aquellos/as alumnos/as que no desarrollan conexiones sociales con sus iguales y con las autoridades y personal de la escuela son los que presentan mayor riesgo de abandonar de forma temprana el sistema educativo.

Asimismo, las escuelas que generan la implicación y el esfuerzo continuo por parte de todos los estudiantes hacen que estas tengan un bajo nivel de abandono. Aquellas materias en las que se implica al alumnado y en las que se genera un esfuerzo continuo por parte de todos benefician no solo al alumnado de alto rendimiento sino también a los que están en riesgo. Por tanto, el alumnado que muestra dificultades en su rendimiento ha de recibir además apoyo académico para superarlas. Por consiguiente, es importante que las comunidades educativas puedan monitorizar el progreso de los alumnos en lo referente al comportamiento en el centro educativo, a su rendimiento escolar y a la asistencia a clase. Rumberger et al., (2017) señalan la necesidad de concienciar a la comunidad educativa para que la asistencia a clase sea un elemento importante en la cultura del centro escolar, ya que a partir del diez por ciento de faltas a clase se genera retraso en el trabajo diario de aula además de que el alumno se desconecta de las diferentes asignaturas.

Según los resultados que se obtuvieron de la investigación realizada por Marchena et al. (2015) se pudo constatar que los centros con una baja tasa de AET se caracterizaban por tres elementos: una actitud de cooperación, el funcionamiento del equipo directivo y los recursos materiales. El primer elemento consiste en una mayor cooperación entre el profesorado del centro, existiendo entre ellos buenas relaciones y ayudándose mutuamente cuando no se sabe cómo actuar cuando existe un problema dentro del aula. Justamente en otra investigación se ha podido constatar la situación contraria, esto es, que aquellos institutos de secundaria que presentan altos niveles de conflicto entre el personal docente ofrecen tasas de abandono más altas (Bryk & Thum, 1989). Por tanto, un componente importante de dicha cooperación reside en el hecho de que el profesorado del centro educativo asuma las decisiones que se han tomado en el claustro de la escuela. Según la investigación de Marchena et al. (2015), el segundo elemento que caracteriza a los centros que presentan una baja de tasa de abandono radica en el buen funcionamiento del equipo directivo. Es por esto que el equipo directivo escucha y atiende las peticiones que realiza el profesorado, además de fomentar que los docentes participen en la toma de decisiones y que las soluciones que estos plantean a los distintos problemas sean tenidas en cuenta. Es evidente que en la toma de decisiones se ha de practicar un liderazgo distribuido, cuyas características principales se basan en que las responsabilidades individuales como de equipo estén acordadas y asumidas por todos los miembros de la escuela. Ello exige que la coordinación del equipo sea adecuada, con una gestión correcta de la carga de trabajo y con un buen nivel de motivación (Alemán, 2013). Asimismo, el equipo directivo de esta tipología de centros suele caracterizarse por ofrecer información exhaustiva sobre el funcionamiento de la escuela y por dar ejemplo al profesorado con su propia práctica profesional. Además, la clave de todo ello está en que exista una buena coordinación entre el equipo directivo y el profesorado. De este modo, cuando hay cualquier novedad o cambio organizativo, el equipo directivo se encarga de que la información llegue rápidamente a todo el profesorado. El tercer elemento que se derivó del estudio tiene que ver con los recursos materiales existentes en la escuela. Así, las aulas han de

estar dotadas del material necesario para la docencia así como de disponer de los espacios necesarios para el ejercicio de la docencia además de contar con los recursos económicos suficientes para realizar actividades complementarias fuera del aula.

Por otro lado, Black (2002), citando diversas investigaciones realizadas en la Universidad de Chicago, afirma que las pruebas finales de graduación, que están establecidas al terminar la educación secundaria, incrementan la probabilidad de que los alumnos con bajo rendimiento abandonen los estudios, en torno a un 25 por ciento. Se trata de niveles muy altos de abandono escolar. Esto nos lleva a una reflexión sobre una de las medidas estrella que estableció en su día en España la LOMCE y que afortunadamente nunca llegó a implementarse, como es el establecimiento de pruebas reválidas una vez terminado el último curso de la educación secundaria obligatoria. Uno de los objetivos que perseguía teóricamente la ley era la reducción de la tasa de AET. Sin embargo, se puede constatar, tal como señalan las investigaciones desarrolladas en EEUU, que dichas pruebas no sólo no iban a reducir la tasa de abandono, sino que incluso la hubiesen incrementado, tal como pronosticaban muchos especialistas españoles.

Se debe agregar que una preocupación constante de muchos especialistas es conseguir cambiar la dinámica de funcionamiento de los centros con altas tasas de AET. En este sentido y partiendo de los resultados de una investigación realizada por Knesting & Waldron (2006) en EEUU con alumnos en riesgo de abandono, estos señalan que existen tres factores que son determinantes para conseguir la continuidad del alumnado en la escuela; en primer lugar, la orientación hacia la meta que en este caso es la finalización y titulación de los estudios, en segundo lugar, la disposición a asumir la cultura de la escuela y seguir sus normas y, en tercer lugar, las conexiones significativas establecidas con el personal de la escuela, esto es, con el profesorado y el equipo directivo, quienes han de caracterizarse por confiar en que sus estudiantes puedan titular y graduarse, brindándoles apoyo y atención.

Con respecto a la orientación hacia la meta, en dicha investigación se constató que los alumnos con éxito escolar intentaban centrarse en titular en los estudios más que en los problemas que surgían a diario en la escuela. Estos estudiantes disponían de un nivel de conciencia y de comprensión de la realidad que les permitió ver qué acciones tenían que realizar para poder graduarse. Así fueron conscientes de que para tener éxito tendrían que empezar por cambiar su propio comportamiento. Una vez que los estudiantes comenzaban a orientar todo su trabajo hacia esa meta y comenzaban a asumir la cultura de la escuela (especialmente en lo referente al respeto de las normas establecidas por la institución), el personal de la escuela comenzaba a proporcionarle apoyo tanto práctico como emocional, en base al establecimiento de relaciones significativas con ellos. Una vez que estos tres factores estuvieron presentes en la vida escolar de los estudiantes, estos comenzaban a mostrar un cambio real en su comportamiento y a progresar en la escuela.

Por tanto, conforme hay una mayor orientación hacia la meta, así como una buena disposición a aceptar la cultura de la institución, los estudiantes se van abriendo más a aceptar la ayuda del profesorado. Finalmente, cuando estos tres factores interactúan y están presentes, el alumnado comienza a experimentar más éxito escolar asistiendo regularmente al centro educativo y continuando en él hasta finalizar sus estudios.

En relación al primer factor mencionado, la orientación hacia la meta, los estudiantes comienzan a creer que algo beneficioso resulta de esforzarse y trabajar duro, según se señala en el estudio de Knesting & Waldron (2006). En cuanto a los motivos que apuntaron estos alumnos, el primero se basaba en la creencia de alcanzar una vida mejor así como que finalizar las enseñanzas les proporcionaría independencia financiera así como la capacidad de

conseguir un buen trabajo. Asimismo, estos alumnos querían vivir de forma autónoma y no ser dependientes de sus familias. Para otros estudiantes, el principal motivo era continuar con su formación después de graduarse en la escuela secundaria y poder llegar así un día a la universidad. Otro motivo que indicaban era evitar las consecuencias que genera el abandono escolar. La mayoría de los estudiantes habían visto abandonar a sus amigos íntimos y tener luego que sufrir las consecuencias de las decisiones que habían tomado.

Finalmente, es importante destacar que los estudiantes no deciden por sí solos seguir estudiando. Las experiencias que vivieron en el aula también influyeron en el desarrollo de su orientación hacia la meta. Muchas de estas experiencias tenían que ver con el papel desarrollado por el profesorado en el aula, ya que estos reforzaban la conexión entre finalizar los estudios y alcanzar metas futuras. Así, algunos de estos profesores abordaban en clase las posibilidades de trabajo y de oportunidades que existían una vez finalizados los estudios. Asimismo, el profesorado resaltó durante la investigación que las experiencias que el alumnado había disfrutado relacionadas con la observación de diversos empleos y oficios fueron determinantes en el alumnado, ya que había influido mucho en el desarrollo de sus metas para su futuro.

De todo ello se infiere que el papel del profesorado en la orientación hacia la meta del alumnado es decisivo, ya que influye de forma positiva en que estos puedan establecer sus propios objetivos en la vida. Mostrar una actitud positiva en clase mostrando un futuro lleno de esperanza y dando a conocer todas las posibilidades laborales y de estudio existentes tras la finalización de esa etapa de la enseñanza, puede motivar de forma decisiva al alumnado. Esto coincide con lo planteado por Kemple y Willner (2008), que señalan la necesidad de introducir la orientación profesional en el currículum escolar realizando visitas a entornos laborales además de la combinación de planes de estudio tanto académicos como técnicos. La motivación del alumnado aumenta cuando ve que lo que aprende en el aula es importante para su futuro personal y profesional, lo que a su vez genera relaciones positivas con el profesorado y con sus compañeros de clase, sintiéndose así miembros activos de la escuela. Por tanto, se hace preciso replantear la orientación profesional del alumnado. Tal como se concluye del estudio, la observación de los diversos oficios y el conocimiento de las ocupaciones existentes en los distintos ámbitos profesionales es vital de cara a la orientación hacia la meta. Conseguir que el alumnado reflexione sobre su futuro profesional es decisivo de cara al establecimiento de sus metas personales futuras. Para ello es necesario que la orientación profesional no se realice de manera puntual al finalizar la enseñanza secundaria, sino que es importante que se desarrolle un trabajo continuo de conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales a lo largo de toda la enseñanza secundaria. El acceso a todo tipo de material audiovisual, así como las visitas escolares a diversos oficios constituyen una gran ayuda.

Según Knesting & Waldron (2006) establecer conexiones significativas implican no solo apoyo emocional sino también la realización por parte del profesorado de comentarios positivos hacia el alumnado. Como resultado de la investigación, estos autores señalan que los comentarios tenían que ver sobre lo bien que estaba cumpliendo el alumnado con las demandas y exigencias que establecía la escuela. Estas interacciones se basaban en conversaciones entre el profesorado y el alumnado que se desarrollaban antes y después de las clases así como en charlas breves que realizaban en el pasillo o en los momentos de descanso. El contenido de estas interacciones versaba sobre las actitudes y los comportamientos que estaban obstaculizando el éxito del alumno en la escuela. Posteriormente, el profesorado les mostraba cómo cambiar esos comportamientos y les proporcionaba feedback sobre ellos. Pero quizás lo más importante es que además el

profesorado proporcionaba apoyo crítico, aliento y, sobre todo, mostraba aceptación hacia los estudiantes.

Es importante que los estudiantes perciban que el profesorado les sigue brindando apoyo a pesar de los errores que aquellos hayan cometido en el pasado. Esto hace que el alumnado hable de forma positiva sobre el profesorado, ya que ven que estos confían en que puedan hacerlo mejor en el futuro y puedan tener éxito en los estudios. Estos mismos autores señalan la importancia que tiene la comprensión por parte del personal docente sobre la vida que desarrolla el alumnado fuera del centro escolar y cómo esta puede influir sobre su rendimiento educativo. Este conocimiento de las experiencias que ha vivido el alumnado sirve a muchos profesores para entender el comportamiento de estos en la escuela.

Frente a aquellas personas que desaniman al alumnado a seguir estudiando, estos pueden encontrar refugio en personas o en lugares donde se sienten bien con ellos mismos. Un refugio importante son aquellas aulas en las que el profesor hace que se sientan como un participante en el proceso de aprendizaje en clara igualdad con el resto de la clase, mostrándoles respeto y confianza. Se trata de personas a quién poder recurrir durante la jornada escolar en el caso de que tengan algún problema o simplemente cuando necesitan algún tipo de estímulo para poder continuar estudiando.

4. Conclusiones.

El fenómeno del AET hace que el alumnado que abandona la escuela sin titulación alguna tenga dificultades para insertarse en el mercado laboral, pudiendo derivar en graves problemas de adaptación social e, incluso, de exclusión social.

Estos alumnos suelen alcanzar a lo largo de su vida escolar un bajo rendimiento académico en las asignaturas de lengua y de matemáticas, por lo que se hace necesario abordar estas materias empleando metodologías innovadoras que despierten el interés del alumnado. Además, el alumnado con riesgo de AET presenta un menor desarrollo en todas sus competencias personales, por lo que se precisa trabajar dichas competencias mediante programas de desarrollo personal durante la jornada escolar.

Asimismo, los padres y madres de dichos alumnos también muestran un bajo nivel de competencias, en este caso, parentales, por lo que deben promoverse programas de formación en este tipo de competencias, especialmente para familias en situación de vulnerabilidad social, ya que hay constancia de experiencias exitosas de escuelas de padres y madres.

Se ha podido demostrar también que los estudiantes aprenden más y mejor en escuelas de menor tamaño y que incluso aquellos alumnos procedentes de familias con bajo nivel socioeconómico, obtienen mejores logros académicos en escuelas pequeñas. Además, esta tipología de centros educativos permite monitorizar el progreso de los estudiantes en lo referente al comportamiento en el centro educativo, a su rendimiento escolar y a la asistencia a clase. En relación a este último aspecto, se precisa concienciar a la comunidad educativa para que valore la asistencia a clase como un elemento esencial en la cultura del centro escolar.

Otro rasgo relevante consiste en crear un buen clima escolar, fortaleciendo las relaciones entre los estudiantes y el profesorado, ya que el índice de abandono se reduce al apoyar el profesorado a sus alumnos y al confiar estos en sus profesores. Además, cuando estos dos colectivos trabajan de forma estrecha se consigue obtener un alto rendimiento académico. De ahí que el liderazgo que desarrolle el equipo directivo en este sentido es esencial. Su funcionamiento debe basarse en el liderazgo distribuido, con decisiones que sean acordadas

y asumidas por todos los miembros de la escuela. Asimismo, dicho equipo debe intentar establecer estrategias de asociación con la comunidad.

Por otro lado, la existencia de pruebas finales de graduación, especialmente aquellas establecidas al terminar la educación secundaria, deben ser eliminadas, ya que se ha podido demostrar que incrementan la probabilidad de que los alumnos con bajo rendimiento abandonen los estudios.

Finalmente, se precisa impulsar la continuidad escolar estableciendo conexiones significativas entre alumnado y profesorado mediante el apoyo emocional y mediante comentarios positivos hacia el trabajo realizado por el alumnado. También se ha de promover la orientación del alumnado hacia la meta, es decir, hacia la finalización y titulación de los estudios. Para ello, se requiere que el profesorado tenga una actitud positiva en clase mostrando un futuro lleno de esperanza y desarrollando la orientación profesional, ya que la observación de los diversos oficios y el conocimiento de las ocupaciones existentes en los distintos ámbitos profesionales es vital en la motivación del alumnado.

Referencias bibliográficas.

- Alemán, J. (2013). El liderazgo educativo en los centros de enseñanza secundaria y de formación profesional. En J. Argos y M.P. Ezquerro (coord.), *Liderazgo y Educación* (pp. 193-197). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. y Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Black S. (2002) Keeping Kids from Dropping Out. *American School Board Journal*, 189, 50-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ657243>
- Bryk, A. & Thum Y. M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal* 26, 353-383. <https://doi.org/10.3102/00028312026003353>
- Edmunds, J., Willse, J., Arshavsky, N. y Dallas, A. (2013). Mandated engagement: The impact of Early College High Schools. *Teachers College Record*, 115. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=17044>
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Fundación "Obra la Caixa".
- Eurostat (2021). *Early leavers from education and training*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/>
- Kemple J. y Willner C. (2008). Career Academies. Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood. Manpower Demonstration Research Corporation.
- Knesting K. & Waldron N. (2006). Willing to Play the Game: How at-risk Students Persist in School. *Psychology in the Schools* 43 (5), 599-611. <https://doi.org/10.1002/pits.20174>
- Lee V. y Burkam D. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal* 40(2), 353-393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>

- Marchena, R., Santana, R., Martín, J. y Alemán, J. (2014). *Resumen ejecutivo. Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Marchena R., Alemán J., Martín J.C. y Santana R. (2015). Investigación sobre el riesgo de abandono escolar temprano. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 34-38. <http://feae.eu/revista/>
- Martín, J., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015 a). Educación parental y competencias parentales para prevenir el Abandono Escolar Temprano. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (4), 73-92. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>
- Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015 b). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 246-263. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410017.pdf>
- NESSE (2011). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. <http://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf>
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776502>
- Ream, R. y Rumberger R. (2008). Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students. *Sociology of Education* 81(2), 109-139. <https://doi.org/10.1177/003804070808100201>
- Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67. <http://www.jstor.org/stable/2673198>
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Duardo, D., Dynarski, M., Furgeson, J., Jayanthi, M., Newman-Gonchar, R., Place, K. y Tuttle, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance & Institute of Education Sciences.
- Summers, A. & Johnson, A. W. (1996). The Effects of School-Based Management Plans. En E. Hanushek and D. W. Jorgenson (edit.) *Improving America's Schools: The Role of Incentives* (pp. 75-96). National Academy Press.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Falmer Press