



Universidad de La Laguna

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Grado de Pedagogía

“Cómo afecta el origen social al Abandono Educativo Temprano”

Autor: Claudia Pérez Cabrera

Correo electrónico: chantal99@hotmail.com

Tutor Académico: José Saturnino Martínez García

Correo electrónico: josamaga@ull.edu.es

Curso académico: 2015/2016

Año de defensa: junio 2016

Resumen

El objetivo de este trabajo, es buscar respuestas sobre las causas más determinantes del abandono educativo temprano y la mejor forma de reducir este fenómeno perjudicial para el futuro de nuestra sociedad. Para ello, delimitaré primero qué es el abandono escolar temprano, y cómo afecta a España, ya que hoy día, es el país donde más abandono educativo hay, en comparación a los demás países de la Unión Europea, después, adentrándome más en el tema, se nombrarán diversos factores, explicando el por qué de este fenómeno, y a su vez, dando varias propuestas que se deberían llevar a cabo para disminuir el abandono educativo temprano.

PALABRAS CLAVE: Abandono educativo temprano, agenda 2020, origen social, origen cultural, familia.

Abstract

The aim of this paper is to seek answers about the most crucial causes of early school leaving and the best way to reduce this harmful to the future of our society phenomenon. To do this, I first outline is early school leaving, and how it affects Spain, since today is the country where most educational neglect there, compared to the other countries of the European Union, then getting further into the subject , several factors will be name , explaining the reason for this phenomenon , and in turn, giving several proposals to be carried out to reduce early school leaving.

KEY WORDS: early school leaving, social background 2020, social origin, cultural background, family.

Índice

1. Introducción.....Página 1
2. ¿Qué es el abandono educativo temprano?.....Página 3
 - 2.1 Comparación UE.....Página 4
 - 2.2 Comparación CCAA.....Página 6
 - 2.3 Debate en España.....Página 7
3. ¿Por qué es importante el abandono educativo temprano?.....Página 9
 - 3.1 Mercado de trabajo.....Página 9
 - 3.2 Cohesión social.....Página 12
4. ¿Por qué hay abandono educativo temprano?.....Página 13
 - 4.1 Factores no cognitivos. Inteligencia emocional.....Página 13
 - 4.2 Factores cognitivos.....Página 14
 - 4.3 Origen socio-cultural.....Página 16
 - 4.4 Métodos de crianza.....Página 18

4.5	Mercado de trabajo y economía.....	Página 19
5.	Propuestas contra el abandono educativo temprano.....	Página 21
6.	Conclusiones.....	Página 24
7.	Referencias bibliográficas.....	Página 25
8.	Referencia de siglas y abreviaturas.....	Página 30

1. Introducción

Actualmente España se sitúa como el país líder de la Unión Europea (UE) en abandono educativo temprano (a partir de ahora AET). La Europa 2020 es la estrategia de crecimiento de la UE para la década 2010-2020, cuya finalidad no solo es superar la crisis que hoy día continúa azotando a muchas de nuestras economías, sino también subsanar los defectos de nuestro modelo de crecimiento y crear las condiciones propicias para un tipo de crecimiento distinto, más inteligente, sostenible e integrador.

Para ello ha fijado cinco objetivos clave que la UE debe alcanzar al final de la década en los ámbitos de empleo, educación, investigación e innovación, integración social y reducción de la pobreza, y cambio climático y energía. Con respecto a la educación, quiere conseguir que se reduzca al menos al 15% en el año 2020, y que al menos el 40% de las personas de 30 a 40 años tenga estudios superiores completos. No obstante, a pesar de haber logrado reducir la tasa de AET en los últimos años, y estar más cerca del objetivo fijado, sigue estando lejos de la media de la UE.

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG), gira en torno al abandono educativo temprano (AET). Realmente, el concepto de abandono escolar temprano queda asignado como indican Casquero y Navarro (2009) a toda aquella población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa y no siguen ningún tipo de formación reglada.

El grave problema que envuelve a esta situación es la gran cantidad de conceptos que le rodean y la inmensidad de factores que lo pueden determinar, por lo que disponer de unos planes de actuación exitosos para reducir este problema se convierte en una ardua tarea para todo el sistema educativo. Actualmente existen multitud de procesos en constante cambio que tratan de paliar este suceso en aquellos individuos que están predispuestos al AET y se aplican programas que integren a toda la comunidad educativa.

En las sucesivas páginas de este documento, podremos encontrar una comparación del AET en España con respecto a los diferentes países de la UE, y según las CCAA,

siendo Baleares la que se sitúa con un mayor AET, también se puede ver el porqué es importante el AET, ya que las personas que se encuentren en esta situación tienen mayor probabilidad de estar desempleados o de acceder a trabajos precarios y poco remunerados. Igualmente, se podrán observar las posibles causas del AET, y las posibles propuestas para su disminución. Finalmente, también se habla de fracaso escolar y AET, ya que se encuentran en la primera línea de debate en las políticas educativas en la esfera española.

2. ¿Qué es el abandono educativo temprano?

En primer lugar, disminuir el abandono temprano de la educación y formación, se ha ido convirtiendo en uno de los desafíos principales de los sistemas educativos europeos, junto con el de asegurar a todos los jóvenes la adquisición de las competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Consejo Europeo del 2006, en sus conclusiones sobre ciencia y equidad en educación y formación, reconoció que la reducción del AET puede incrementar la empleabilidad, contribuir a la cohesión social y fortalecer el modelo social europeo (Consejo de la Unión Europea, 2006). El Informe de 2009 sitúa la reducción del abandono temprano en el capítulo que dedica a la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa (*European Commission, 2009*), y subraya así la importancia de las políticas encaminadas a la reducción del abandono para la consecución de dichos objetivos.

El informe *Network of Experts in Social Sciences of Education and Training* (NESSE) Red de expertos europeos en ciencias sociales de educación y formación, 2011), realizado por expertos educativos por encargo de la UE, entienden el abandono como fruto de la interacción entre, por un lado, las experiencias y los procesos escolares, y, por otro, el contexto familiar y socioeconómico.

La tasa de abandono educativo temprano se define como el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no tienen un título *International Standard Classification of Education Level 3* (ISCED3). En España, (Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio) o/y no están cursando ningún tipo de estudios (ya sean reglados o no). Esto puede llevar a la situación, de que una persona sin la ESO que esté haciendo un cursillo de manipulador de alimentos no consta como AET, mientras que una persona que sí la terminó satisfactoriamente, pero no sigue cursando ningún tipo de estudios, sí cuenta como abandono. Una persona que a los 20 años esté cursando la ESO, tampoco cuenta como AET.

Para comprenderlo un poco mejor, a continuación se verá reflejado en una tabla el abandono educativo: por un lado quienes terminaron la ESO y por otro lado quienes no

terminaron. El grupo en el que disminuye claramente el abandono entre 2007 y 2013 es el de las personas con título de ESO que no siguen estudiando, que cae del 17,5% al 12,5%, mientras que el de quienes no terminaron la ESO se mantiene mucho más estable, pasando del 13,5% al 11,0%.

Tabla 1. Tasa de abandono educativo temprano, distinguiendo entre quienes terminaron y no terminaron la ESO.

	Año	
	2007	2013
Terminó la ESO y no cursa estudios	17,5%	12,5%
No terminó la ESO y no cursa estudios	13,5%	11,0%
Abandono educativo temprano (total)	31,0%	23,5%

Fuente: Martínez García (2015).

Lo que nos aporta este concepto estadísticamente hablando como indica Garrido (2009, pp. 87) “es un indicador educativo. La Unión Europea lo emplea para comparar la formación de los jóvenes de los países miembros”.

El problema del AET es que es muy difícil cómo determinar qué alumnos son potencialmente propensos a este hecho porque todo lo que rodea a este suceso es muy amplio y en el no solo está involucrada la escuela. Realmente como corrobora González González (2006) este fenómeno es muy complejo de diagnosticar porque en él influyen múltiples factores y condiciones de diversa índole como sociales, económicas, escolares y políticas.

2.1 Comparación UE

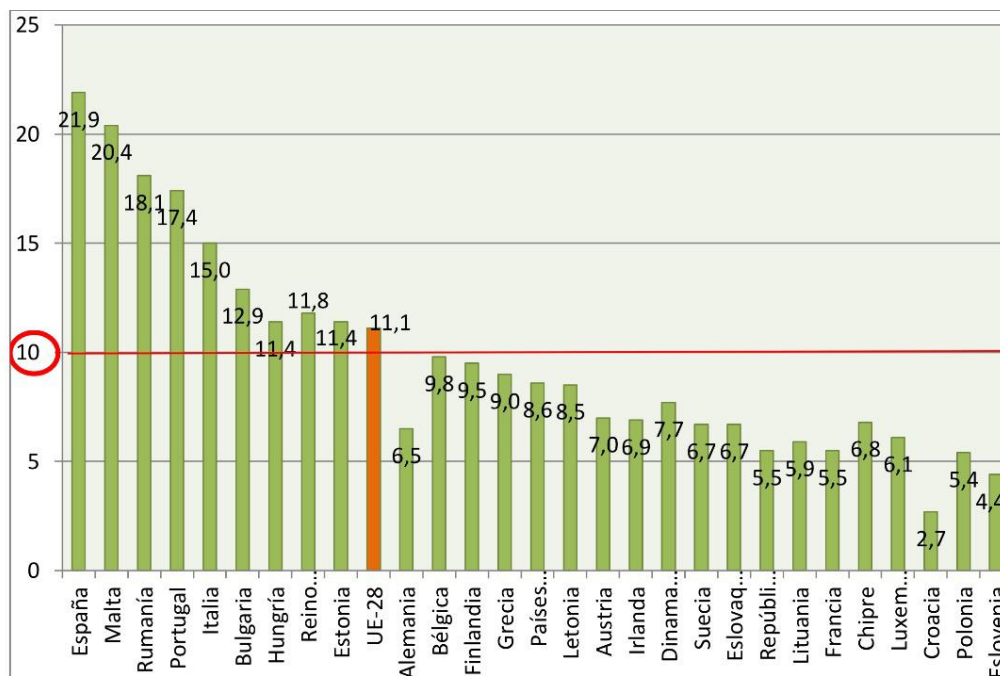
En la Gráfica 1, vemos que el conjunto de la Unión Europea no se sitúa muy lejos del objetivo 2020, incluso hay bastantes países que se encuentran bastante por debajo de la cifra deseada, como es el caso de Croacia (2,7%), Eslovenia (4,4%), Polonia (5,4%), Francia (5,5%), Lituania (5,9%)... estos son los que mejores resultados presentan.

Pero frente a estos hay otros muchos países que se encuentran bastante por encima de la media Europea y además se encuentran bastante lejos del porcentaje que se está

buscando para el año 2020. Entre estos países se encuentra España (21,9%), Malta (20,4%), Rumania (18,1%), Portugal (17,4%) e Italia (15%).

El caso de España, concretamente, es bastante alarmante el dato, ya que se sitúa como el país líder de la Unión Europea en AET, con una tasa del 21,9% de jóvenes entre 18 y 24 años que en 2014 han abandonado prematuramente el sistema educativo habiendo completado como mucho el primer ciclo de secundaria en 2014. Este porcentaje duplica la media comunitaria (11,1%) y está todavía muy lejos del objetivo para España de reducir el AET al 15% de aquí a 2020. Sin embargo, ha logrado reducir la tasa de AET desde el 30,3% que registraba en 2008 al 21,9% en 2014, señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). A pesar de los datos mencionados anteriormente, hay que resaltar, que al terminar 2015, la tasa de AET en España se situó en el 19,97%. Además de España, Malta, Rumania, Portugal e Italia, hay otros 4 países miembros que aún se sitúan por encima de la media Europea pero cuentan con unos mejores datos como son: Bulgaria, Hungría, Reino Unido y Estonia.

Gráfica 1: Tasa de abandono escolar en la UE en el 2014

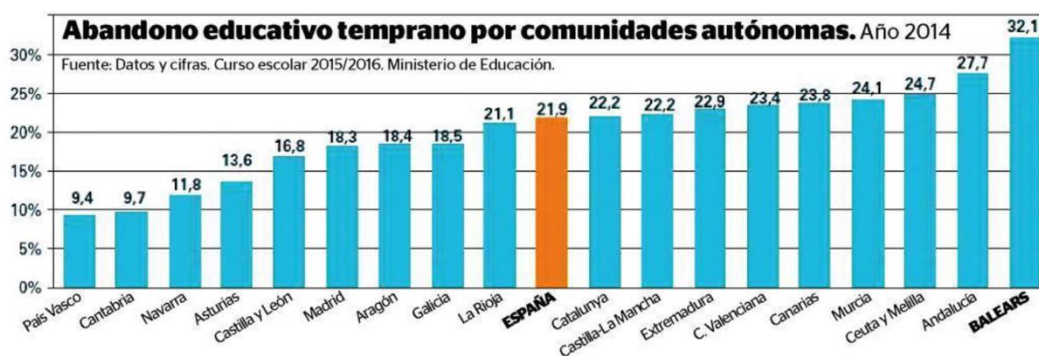


Fuente: Elaboración propia con datos de la Oficina Europea de Estadística (Eurostat).

2.2 Comparación CCAA

Según un análisis más detallado sobre España, en la Gráfica 2, se refleja que Baleares se sitúa como la comunidad autónoma con mayor AET. La comunidad que sigue al Archipiélago en AET es Andalucía, con un 27,7%. Justo en el extremo contrario encontramos al País Vasco (9,4%) y a Cantabria (9,7%). Los datos estadísticos han sido elaborados por el Ministerio de educación en 2014.

Gráfica 2: Abandono educativo temprano por comunidades autónomas. Año 2014.



Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016. Ministerio de Educación.

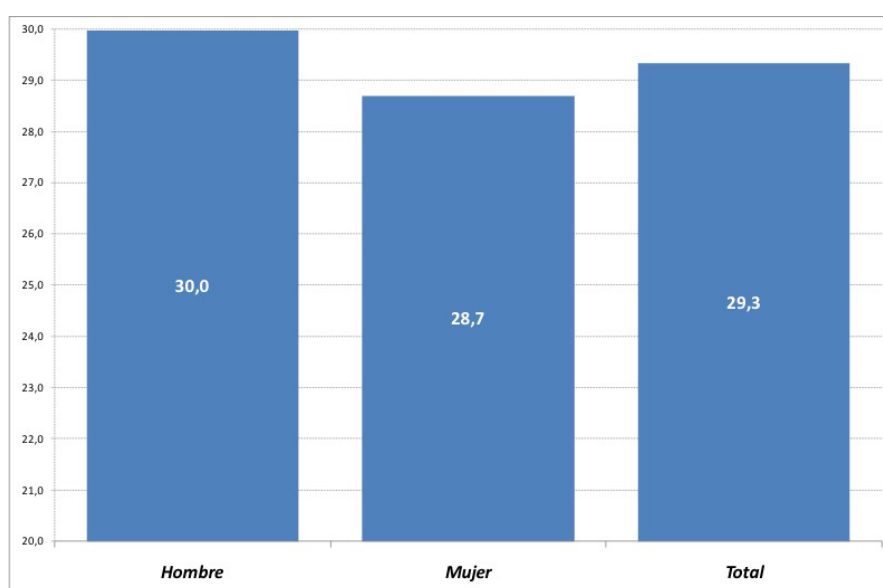
En este estudio, se va a hacer un énfasis sobre las Islas Canarias y explicar cómo afecta el AET. Previamente se observó que Canarias se sitúa como una de las CCAA a la que afecta mucho el abandono escolar temprano. Sin embargo se puede apreciar su notable reducción con el paso de los años, aunque aún así se sitúa lejos del objetivo 2020.

Como se muestra en la Gráfica 3, la EJC'2012, (Encuesta de Jóvenes de Canarias) sitúa el abandono escolar en el 29,3% lo que significa una reducción considerable respecto a la anterior EJC de 2010 (era del 33,9%).

Fue a partir del curso 2007/2008, que la crisis y sus efectos negativos en el empleo, han propiciado un incremento a las aulas por parte de la población joven que ya estudiaba, por lo que en este sentido se observa un descenso significativo del AET durante estos dos últimos años.

Se constata un aumento considerable de estudiantes, sobre todo entre los hombres, colectivo que con anterioridad registraba las mayores tasas de abandono educativo. En este contexto vemos como la distancia entre hombres jóvenes y mujeres se van reduciendo en esta cuestión.

Gráfica 3: ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO SEGÚN SEXO (Base: Población de 18 a 24 años)



Fuente: EJC'2012. Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria de Segunda etapa o equivalente, y no sigue ningún tipo de educación-formación.

2.3 Debate en España

Actualmente, en España existe una gran disparidad en el concepto de AET y fracaso escolar. Se alude a fracaso escolar el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos, tal y como se define en los estudios del *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Martínez García, 2009) aunque, es un concepto muy ambiguo del que cada autor tiene su propio aporte. Sin embargo el concepto AET ha sido desde el año 2000 una de las preocupaciones básicas de las actuaciones educativas en el marco de la UE.

Otra definición es la aportada por (Calero 2010; Martínez García 2009), que denominarían fracaso a situarse en un nivel inferior a 2 en las competencias medidas por PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE).

3 ¿Por qué es importante el abandono educativo temprano?

Las consecuencias del fracaso escolar son graves, ya que las personas que no se gradúan en ESO encuentran dificultades para la inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con niveles retributivos inferiores y, cuando pierden su empleo, tardan más tiempo en encontrar otro (Calero et al., 2010, 227).

Según *Network of Experts in Social Sciences of Education and Training* (NESSE (2011)), las personas en situación de fracaso o AET tienen mayor probabilidad de estar desempleadas o de acceder a trabajos precarios y poco remunerados. Además el fracaso y el abandono provocan costes sociales (baja cohesión) y económicos (menor productividad y menor recaudación de impuestos).

3.1 Mercado de trabajo

España es el país de Europa con más jóvenes que ni estudian ni trabajan. Uno de cada cinco jóvenes españoles, en edades comprendidas entre 15 y 29 años, son “ninis” (ni estudian ni trabajan), una etiqueta que no ha dejado de crecer desde 2008, con el estallido de la crisis, y en la que España aventaja a la media de la OCDE, del 15%, según un informe de esa organización (OCDE, 2014).

Sobre el alto porcentaje de "ninis", Montserrat Gomendio, Secretaria del Estado de Educación (Madrid, 9 Europa Press, 2014) ha advertido de que en la actualidad, quienes dejan de estudiar se enfrentan a una realidad "mucho más dura" de la que se encontraron los que, antes de la crisis, lo hicieron por un empleo bien remunerado en el sector de la construcción.

Mientras tanto, Dirk Van Damme (Director del Departamento de Innovación e Indicadores de Progreso de la OCDE, 2015) refleja que un mayor nivel educativo reporta mejores perspectivas laborales, mejores niveles promedio de ingresos y se asocia con una mejor autopercepción de salud, capital social y participación política.

Año tras año, la publicación *Panorama de la educación* proporciona evidencias de que el rendimiento educativo se relaciona con los resultados económicos y sociales, y la crisis económica ha puesto de manifiesto la relevancia de estos resultados. El coste social de la crisis, en términos de desempleo, ha sido especialmente alto para aquellas personas que carecían de la seguridad que la educación parece garantizar a aquellos con altos niveles educativos. El dato más reciente de desempleo procedente de la OCDE (2014) muestra que las tasas de desempleo permanecen prácticamente estables en los niveles altos y que hay pocas posibilidades de una mejora significativa.

El informe de *Panorama de la educación* (2015), que incluye datos de 2013, muestra que el riesgo relativo de desempleo continúa siendo muy alto entre los adultos con un nivel educativo bajo. En promedio, en los países de la OCDE, el 13,7% de aquellas personas que no alcanzaban el nivel de secundaria superior estaban desempleados, comparado con el 5,3% correspondiente a los individuos con educación terciaria y el 8% entre aquellos con educación secundaria superior o post-secundaria no terciaria. A la luz de estos datos, podemos comprender la amplitud del problema: en promedio, en los países de la OCDE con datos disponibles, el 16,8% de las personas de 25 a 34 años empiezan la vida laboral sin un nivel mínimo de cualificación; al menos uno de cada seis jóvenes en 13 de los países de la OCDE -incluidos Dinamarca, Francia, Italia, Noruega, Nueva Zelanda y Países Bajos- carece de cualificación, lo que supone un grave riesgo para las sociedades y sus mercados laborales.

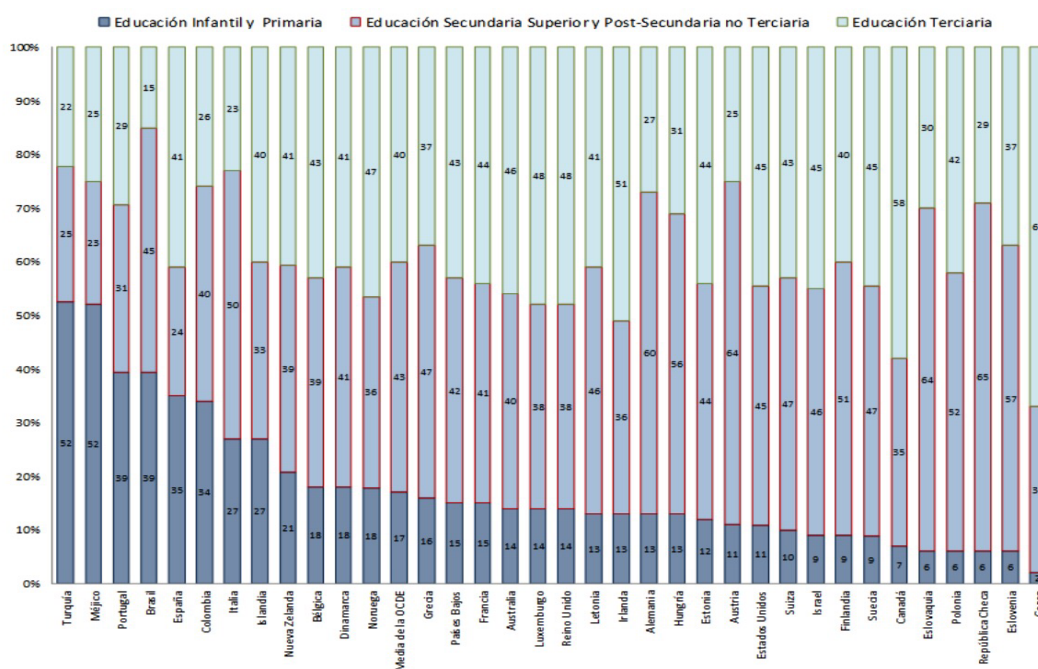
En la Gráfica 4, se puede observar como en muchos países el porcentaje de personas entre 25 y 34 años que alcanzan la educación terciaria ha ido aumentando a lo largo de los años, aunque el porcentaje de personas jóvenes con nivel educativo bajo no ha disminuido de manera semejante.

Podemos encontrar algunos ejemplos de países con altas tasas, tanto de jóvenes con educación superior como jóvenes con un nivel educativo bajo. En el caso de España, el 41,1% de jóvenes entre 25 y 34 años han alcanzado el nivel educativo terciario y el 34,9% de los individuos de esta edad no tienen una cualificación de secundaria superior.

Austria, Eslovenia, República Checa y República Eslovaca tienen un perfil opuesto con una proporción baja de jóvenes con niveles educativos inferiores, alta proporción de

jóvenes con educación secundaria superior y una proporción comparativamente inferior de jóvenes con nivel educativo terciario.

Gráfica 4. Nivel educativo de la población entre 25 y 34 años (2013)



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Sin lugar a dudas, esto supone un progreso: el grupo de gente joven sin cualificación disminuye con el paso del tiempo, pero este progreso es lento y está desigualmente distribuido entre los países. En Grecia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido y Turquía, la tasa de gente joven sin ninguna cualificación ha decrecido 1,2 puntos porcentuales de media entre 2005 y 2013; por el contrario, en Dinamarca, Estonia, Noruega y Suiza, el porcentaje de gente joven en edad laboral que no tiene cualificación se incrementó durante el mismo período.

3.2 Cohesión social

Por un lado el Consejo de Europa (2005) considera que la cohesión social es “la capacidad de una sociedad para asegurar el bienestar de todos sus miembros, minimizar las disparidades y evitar la polarización: una sociedad cohesionada es una comunidad de apoyo mutuo compuesta por individuos libres que persiguen estos objetivos comunes por medios democráticos.” A mayor cohesión, mayor bienestar económico y satisfacción con la vida.

La educación es, reconocidamente, un factor importante para la cohesión social. Se ha demostrado que personas más educadas tienden a generar más capital social, en términos de redes sociales y confianza en otras personas. También tienden a tener más tolerancia y menos prejuicios sobre personas de otras nacionalidades, culturas, niveles sociales y religiones; y a valorar más fuertemente las instituciones democráticas y el respeto a los derechos individuales (Gradstein and Justman 2002; Green and Preston 2001; Heyneman 2000; Lipset 1960).

Existen tres modos mediante los cuales la educación contribuye a relacionarse con la cohesión social. El primero es por la propiedad que tiene la educación de transmitir valores y desarrollar el sentido de pertenencia a una determinada comunidad. Una segunda perspectiva está relacionada con la capacidad de la educación para crear capital humano. La tercera se refiere a los beneficios que reporta la educación para el grupo privilegiado que tiene acceso a ella (Simon Schwartzman, 2008).

Shapiro (2000), ha señalado que un buen nivel de lectura, no solo presenta un logro académico importante, sino una herramienta culturalmente fundamental que la persona se ve obligada a utilizar para alcanzar el éxito social. Este autor enfatiza que los problemas en lectura deben ser atendidos en los inicios de la escolarización, y no concierne solo al ámbito de la psicopedagogía, sino que debe abarcar a las políticas educativas y la salud pública.

4 ¿Por qué hay abandono educativo temprano?

El conjunto de factores que pueden determinar un AET en cada sujeto es muy relativo, son muchos y no todos influyen de la misma manera. No obstante, veremos a continuación algunos de ellos:

4.1 Factores no cognitivos. Inteligencia emocional

El tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), supone un riesgo considerable para el alumnado que, en algunas ocasiones, da lugar al abandono de sus estudios. Esta etapa educativa coincide con la adolescencia, lo cual puede estar caracterizado por los cambios físicos y psicológicos que va a sufrir el adolescente, por sus alteraciones cognitivas y emocionales, así como por el inicio en un nuevo proceso de socialización.

Con el fin de eliminar todos los factores mencionados anteriormente y evitar el AET, por parte del alumnado que cursa la ESO, será necesario que desde los Institutos de Educación Secundaria, con la colaboración de las familias, se desarrollen determinadas acciones que garanticen el éxito académico de los adolescentes.

Tras un estudio elaborado por las expertas de la Universidad internacional de Valencia (VIU), M^a Estrella Alfonso y Cristina Gabarda (2015), sostienen que las limitaciones en el desarrollo emocional del alumno se asocian a un bajo rendimiento académico, a procesos de fracaso y abandono escolar.

En este sentido defienden la “necesaria” implantación de la formación emocional en los planes de estudio por sus “múltiples beneficios” no solo sobre la configuración de la personalidad sino también por su efecto sobre el rendimiento y la motivación ya que permite al alumno conocerse mejor, regular sus emociones y capacidades y mantenerse conectado con lo que realiza.

Según un estudio realizado por Jiménez y López (2013) sobre el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, se pone de manifiesto que los estudiantes con actitudes prosociales y más competentes socialmente (mayores índices de empatía, sensibilidad y colaboración) obtienen un mayor rendimiento académico que los estudiantes con comportamientos asociales y antisociales. Unos valores que, “junto al autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para automotivarse pueden ser aprendidas gracias a la educación emocional” repercutiendo en la capacidad de aprendizaje.

Tanto es así que zonas como EE.UU, Reino Unido, Hong Kong, Japón, Corea, Australia, Nueva Zelanda y algunos países latinoamericanos y africanos llevan años incorporándola a su sistema educativo, lo que ha permitido incrementar las tasas de motivación y reducir el fracaso escolar, M^a Estrella Alfonso y Cristina Gabarda (2015).

Por el contrario, en España “sólo se hace una aproximación a la disciplina emocional pero no una verdadera incursión” porque “no está integrada en el currículo”, M Estrella Alfonso y Cristina Gabarda (2015), de manera que de momento únicamente son los centros escolares de carácter privado los que aplican este tipo de formación.

4.2 Factores cognitivos

Según un estudio de Martínez García (2014), sobre “*clase obrera, genero y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica*” menciona que existe un gran debate en referencia al papel de la inteligencia en la sociología de la educación, pues la sociología crítica considera que simplemente es un constructo que mide la adecuación a la cultura escolar, ya que los test de inteligencia no son más que otra forma de medir lo que espera la escuela del alumnado (Bowles y Gintis, 2002; Bourdieu, 1999). Sin embargo, frente a eso, está quienes consideran que la inteligencia sí aporta un valor genuino a la comprensión de los fenómenos educativos (Colom, 2002).

Carabaña (2012) considera que el peso asignado al origen social es en buena medida espurio, pues estudios como PISA, al que podemos añadir PIRLS y TIMSS, no tienen

en cuenta medidas de capacidad de los jóvenes. Si estas se considerasen, tal y como se ha realizado en otras investigaciones para España (cita, por ejemplo, Carabaña (1988) o Jiménez (1988)), el peso de las características socioeconómicas y culturales de las familias descendería notablemente. En esta misma línea y con resultados similares está el trabajo de Marks (2014) que critica a la sociología de la educación por no tener en cuenta que el nivel de inteligencia varía por origen social, por lo que el efecto atribuido a la clase social es en buena medida espurio.

No obstante, a través de diversos estudios se ha llegado a observar que a mayor estatus social, mejor es el resultado de las pruebas de inteligencia, sin que podamos distinguir si es resultado de la capacidad cognitiva del alumnado, de la familiaridad del alumnado con los supuestos necesarios para realizar adecuadamente estas pruebas o de una combinación entre ambas cuestiones.

Hay un estudio que está llevado a cabo por un equipo de expertos liderados por científicos *del King College* de Londres (2014), que ha experimentado con gemelos y muestra la elevada 'heredabilidad' de la inteligencia. Con ayuda de miles de gemelos y mellizos, investigadores británicos creen poder explicar el peso de los genes en la inteligencia y otras características que diferencian a los buenos de los malos estudiantes.

Los investigadores partían de una premisa básica en este estudio. Se presupone que los dos hermanos comparten el mismo entorno tanto doméstico como, en este caso, educativo. Sus padres ponen el mismo empeño en las tareas de los dos, van al mismo colegio y, en muchos caso, la misma clase... Igualados en lo ambiental, las diferencias entre las calificaciones entre gemelos y mellizos deberían ser de origen genético.

Según dice la investigadora del *King College* y principal autora del estudio, Eva Krapohl, que; "Lo que mostramos en nuestro estudio es que la heredabilidad de estos logros van más allá de la inteligencia. Es una combinación de otros muchos rasgos, todos heredables en mayor o menos medida". Cuando habla de otros muchos rasgos, se refiere a la confianza en las propias capacidades, su personalidad, salud general, bienestar, posibles problemas de conducta o cómo se percibían el entorno doméstico y el educativo. En este entonces fue cuando vieron que, al menos el 62% de las

diferencias entre las calificaciones es de origen genético. No obstante, de ese porcentaje, el principal culpable es la inteligencia. Pero no es la única. El resto de rasgos considerados, encabezados por la confianza en las propias capacidades, también tienen su papel.

Es por ello que los autores de esta investigación recalcan que la inteligencia es muchas veces considerada de origen genético y otros factores como la confianza o la salud más ambientales.

4.3 Origen socio-cultural

El medio familiar o entorno en el que se desenvuelve el ser; que nace y crece, delegando en una clase acomodada o en una familia desfavorecida, con características económicas y culturales desiguales, limitará o favorecerá su desarrollo personal y educativo. El clima familiar, es un factor relevante para medir el rendimiento colegial. La actitud enfocada a la educación, la cultura y la escuela, será infundada por los padres que sean capaces de transferir a sus hijos, lo cual ejerce una gran influencia en el proceso de la enseñanza.

El AET en España muestra un comportamiento claramente diferenciado según la capacidad económica de las familias. El AET resulta mucho más intenso en el caso de las familias con menores rentas. Por el contrario, las familias en mejor situación económica presentan ya tasas de AET compatibles con los objetivos propuestos por la Unión Europea en su estrategia 2020 (Encuesta de Condiciones de Vida, ECV).

En este sentido, Ladrón de Guevara (2000), explica que la privación de estímulos, atribuido al déficit sociocultural de diversos entornos, provoca diferencias en el rendimiento: en las familias de mayor nivel sociocultural, se ofrece al alumno una serie de repertorios educativos mayor que en las de estratos más bajos, lo que permite una mejor adaptación a contextos escolares.

Martínez García (2014), sostiene que de la clase social sobre el logro educativo, Goldthorpe (2010) y Raymond Boudon (1983), aguarda que la desigualdad de

resultados educativos se explique por las diferencias de recursos materiales y de capacidades cognitivas (efectos primarios) y por las decisiones sobre si seguir estudiando o no, que los estudiantes y sus familias toman de forma racional, en función de los costes directos, indirectos y de oportunidad de estudiar, de los beneficios esperados del título educativo y de las posibilidades de ascenso o descenso en lo posición social con respecto a la familia de origen (efectos secundarios).

Además, también nombra los llamados efectos techo y suelo, que por motivos estrictamente psicológicos, si el nivel educativo de la familia es alto, sí se hará un sobre-esfuerzo para mantener el nivel educativo de los hijos, lo que se denomina efecto techo.

Sin embargo, el efecto suelo es la situación en la que se encuentran las familias de bajo nivel educativo, que al no poder descender más, no le dan tanta importancia a que los resultados educativos de los hijos no sean buenos.

Por otro lado, estarían las corrientes de sociología crítica, entre las que se pueden destacar varios autores, como Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 2001) o Bernstein (1989), que consideran más importantes las distancias entre la cultura escolar y la cultura de las familias. Para estos autores, la cultura imperante en la escuela es la de las clases medias, y por ello los estudiantes de orígenes populares se enfrentan a más dificultades para poder lograr su título educativo. Por tanto, para estos autores las diferencias de clase social operan por diferencias culturales (capital cultural y habitus para Bourdieu o diferencias de códigos lingüísticos para Bernstein).

Según un estudio llevado a cabo por Martínez García, *"Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu un intento de aclaración"*, sostiene en este caso que, Pierre Bourdieu, mantiene que el capital cultural puede presentarse en tres formas: incorporado a las disposiciones mentales y corporales, objetivado en forma de bienes culturales, y por último, institucionalizado, al estar reconocido por las instituciones políticas, como ocurre con los títulos académicos.

4.4 Métodos de crianza

Son muchos los padres que sueñan con que sus hijos se formen y puedan dedicarse en un futuro a lo que más les gusta, con un sueldo digno y un trabajo estable, pero muchas veces la realidad se manifiesta de otra manera, es decir, existen ocasiones en las que los niños llegan de clase una tarde y aseguran que no volverán a ir nunca más a la escuela.

No siempre el error viene motivado por el sistema educativo, muchas veces el problema viene desde casa. Si los padres tienen la actitud correcta, los niños pueden encontrar la motivación que les falta, y no dejar el colegio. No obstante, hay veces que el problema viene enfocado por la escasa motivación por seguir estudiando y es debido a que los niños no encuentran los factores positivos que deberían de encontrar en su colegio.

Es por ello que siempre es bueno que los padres conversen con sus hijos sobre qué es lo que les gusta, como les va en el colegio, que han aprendido hoy, etc. Es importante por parte de los padres ayudar a sus hijos en sus deberes, así como también enseñarles a ser independientes y a resolver sus propios problemas, y escuchándoles en todo momento y fomentando una comunicación efectiva entre padre e hijo.

Los niños deben notar que la familia se implica al máximo en sus estudios y que están ahí para celebrar sus triunfos y para animarles cuando los resultados no sean los esperados. Ya que si un niño se siente solo en sus estudios, puede desmotivarse. Varios autores destacan en sus teorías que la crianza que recibe el niño en casa es muy determinante para lograr el éxito educativo y no caer en el AET.

La implicación parental es un término que engloba muchas actividades tales como actividades parentales en casa, ayuda con las TPC (tareas para casa), hablar con los profesores, tomar parte en el funcionamiento escolar, etc. Es relativamente fácil describir lo que los padres hacen con relación a la implicación, pero es mucho más difícil establecer si esa actividad ejerce influencia en los resultados escolares (Desforges y Abouchar, 2003).

Para Grolnick y Slowiaczek (1994), la implicación comportamental de los padres incluye tanto estrategias de implicación en el trabajo en casa como implicación escolar.

Algunas de estas formas de implicación son la comunicación activa entre casa y Escuela, la participación voluntaria en actividades escolares y la asistencia con las TPC.

También es importante la implicación cognitivo-intelectual que incluye el rol parental de exposición de los niños a actividades y experiencias educacionales estimulantes y la implicación personal que incluye las actitudes y expectativas hacia el colegio y la educación.

La participación de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica, tal y como se reconoce en nuestra constitución (Sarramona y Roca, 2002). Esta expresión de democracia recibe el nombre de implicación parental en la educación y está adecuadamente definida como “interacciones de los padres con los colegios y con sus hijos para mejorar el éxito académico” (Hill *et al.*, 2004, p. 1491).

Un amplio rango de métodos fueron empleados para explorar el ajuste y rendimiento de los niños. Se desarrolló la idea de “ambiente de aprendizaje en casa” para abarcar un amplio abanico de provisiones en el hogar manifestadas por los padres. Entre ellas, leer, visitar la biblioteca, jugar con letras y números, pintar y dibujar, enseñar las letras del abecedario mediante el juego, enseñar rimas y canciones, etc. Melhuish *et al* (2001) concluyeron que un ambiente de alto aprendizaje en casa estaba asociado con elevados niveles de cooperación y conformidad, sociabilidad con los iguales, menor comportamiento antisocial y de preocupación o decepción y altas puntuaciones en desarrollo cognitivo.

4.5 Mercado de trabajo y economía

Primeramente, el mercado de trabajo es un factor es muy relevante y se considera trascendental en España ya que años previos a la crisis hubo un “boom inmobiliario” de demanda de empleo en el sector de la construcción y campos vinculados al gremio, esto hizo que aquellos jóvenes que no manifestaban interés académico vieran una salida fácil y de buena remuneración en el mercado laboral de ese entonces.

Sin embargo, con el paso de los años venideros se encontraron con la cruda realidad, a causa de la crisis económica incentivada por el declive del “ladrillo” y del mercado laboral que rodeaba al sector. La situación actual de este círculo de la sociedad ha hecho que muchos jóvenes que abandonaron los estudios a edad temprana vuelvan a retomarlos.

Con respecto a la economía, el AET en España muestra un comportamiento claramente diferenciado según la capacidad económica de las familias (ECV, 2011). El AET resulta mucho más intenso en el caso de las familias con menores rentas. Por el contrario, las familias en mejor situación económica presentan ya tasas de AET compatibles con los objetivos propuestos por la Unión Europea en su estrategia 2020.

Para Bronfenbrenner (1986) se puede delimitar el estilo de vida, las actitudes y valores y el nivel de vida de las familias estudiando las características socioeconómicas del entorno en el que viven: cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayores probabilidades hay de que los padres mantengan relaciones volubles e inestables entre sí, muestren desinterés por las tareas académicas, infravaloren las actividades culturales y escolares y, como consecuencia, no estimulen, motiven ni ayuden adecuadamente al alumno que, con frecuencia, verá disminuido su rendimiento.

Las autoras Petrengolo y San Segundo (2000, p.364) argumentan que los estudiantes de educación secundaria toman sus decisiones relativas a continuar con sus estudios en función de las tasas de paro locales. Por consiguiente, el comportamiento de las variables asociadas al mercado de trabajo es un aspecto clave en el estudio de las transiciones entre el sistema educativo y el mercado laboral.

También, varios estudios apuntan a que existe una mayor predisposición a fracasar (Calero *et al.*, 2009, p.225) y abandonar el sistema educativo (Mora, 2009, p.178) por parte del alumnado de origen inmigrante.

5. Propuestas contra el abandono escolar temprano

Son muchas las medidas que se han tomado para tratar de paliar el AET que el sistema escolar español viene sufriendo en los últimos años de una manera más acusada. La intención es generar una “escuela comprensiva e inclusiva” (De la Fuente, 2009, pp. 178).

Las propuestas para reducir el abandono escolar que se plantean en nuestro país giran en torno a cuatro líneas de actuación (Cuesta, 2010; Vázquez-Reina, 2008):

➤ **Administraciones educativas**

Los planes previstos por las autoridades educativas para reducir el abandono escolar en España se centran en dos ejes. Por una parte, en crear una oferta educativa más amplia para aquellos escolares susceptibles de abandono, ya sea a través de la ampliación de plazas en Formación Profesional Básica (FPB), o del aumento de la oferta en los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional, artes plásticas y diseño o enseñanzas deportivas. El siguiente eje se basa en el desarrollo de medidas, planes y programas especiales preventivos dirigidos a los grupos en los que se producen mayores tasas de AET.

➤ **Centros educativos y profesorado**

La actuación tanto de los colegios como de los docentes es fundamental para reducir la tasa de AET. La ampliación de la formación de los profesores en técnicas de aprovechamiento del potencial de los alumnos, diagnóstico precoz o atención educativa y seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono, así como la dotación de recursos de apoyo para ello, puede resultar beneficioso. Además, los centros escolares en el ámbito de su gestión pueden crear y promocionar medidas y programas de refuerzo para favorecer el descenso del AET.

➤ **Familias y jóvenes**

Los estudiantes son los actores principales del sistema educativo, pero sus familias ocupan también un papel relevante en éste, ya que su implicación es un factor esencial en la motivación de los alumnos. En este sentido, una de las medidas para reducir el AET se centra en promover y fomentar la comunicación entre padres y centros educativos, de modo que se puedan implicar y seguir más de cerca la educación de sus hijos. Por otra parte, entre las medidas dirigidas a los jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin ninguna cualificación destacan: el reconocimiento del aprendizaje no formal, la promoción de servicios de orientación y seguimiento que les aporten mayor información sobre las posibles vías a seguir o la ampliación de la oferta formativa a distancia o virtual.

➤ **Ámbito laboral**

En el terreno laboral el primer cambio tendría que aplicarse en la cultura educativo-laboral que impera en nuestro país, de modo que una titulación en Educación Secundaria o una cualificación profesional inicial primen a la hora de acceder los jóvenes a un puesto de trabajo. De esta manera, ellos serán conscientes de la importancia de alcanzar estos niveles. Asimismo, el establecimiento de medidas que facilitan que los trabajadores jóvenes compatibilicen el empleo y la formación o el fomento de las relaciones entre los centros educativos y el entorno laboral son medidas que favorecen el retorno de los estudiantes al sistema educativo.

Para finalizar, aparte de las propuestas ya nombradas anteriormente, quería nombrar alguna otra, que pienso que son básicas e importantes para evitar un futuro AET. El ambiente familiar, considero que es importantísimo, ya que los niños necesitan un ambiente familiar rico en estímulos, donde capten una verdadera implicación de la familia en su vida escolar. También se le debe dedicar tiempos de atención «exclusiva» a los estudios en casa.

La autoestima, es crucial tenerla en cuenta, ya que cuando los niños y niñas tienen una baja autoestima académica, tenderán al AET. Las malas notas, hacen que se perciban

como menos competentes, como más tontos, incapaces de alcanzar el nivel, esto conlleva desinterés y prefieren no intentarlo por no fracasar.

Para finalizar, la motivación, también es importante, ya que si no hay motivación por el aprendizaje académico, se hará más cuesta arriba alcanzar un rendimiento adecuado, es decir, es conveniente darles una imagen positiva de lo académico.

6. Conclusiones

Tras analizar en profundidad el impacto del AET en España, se ha llegado a la conclusión de que es un tema muy importante, y que aunque en los últimos años, se ha apreciado una notable mejora, sigue situándose como la tasa más alta de AET con respecto a la media de la Unión Europea. Los jóvenes son el fruto de nuestro país y son por lo tanto los que tienen que tener una mejor formación para que la situación española no empeore.

El perfil de los jóvenes que abandonan tempranamente la educación, está asociado en muchas ocasiones a todo un conjunto de situaciones de desventajas, como pueden ser; causas intelectuales, falta de apoyo familiar y/o pobres expectativas en la educación de sus hijos, que sean pertenecientes a una baja clase socio-cultural, que vivan en situaciones económicas limitadas, etc.

En ocasiones, se piensa que el AET no es una situación permanente sino algo temporal que se puede prevenir: fomentando una comunicación efectiva entre padre e hijo, que los aprendizajes sean significativos y relevantes, orientación escolar, fomentar la motivación, etc., para que de esta manera puedan disminuir los casos tan numerosos de AET en España.

Además, el aprendizaje debe ser renovado continuamente promoviendo nuevas técnicas de enseñanza, involucrando en este caso por ejemplo, la asignatura de inteligencia emocional en todos los colegios, ya que aportaría enormes beneficios, como pueden ser: modular y gestionar la emocionalidad, adoptar una actitud positiva ante la vida, mejorar la calidad de vida escolar, familiar y comunitaria, entre muchas otras.

Para finalizar, se considera que todas las personas tenemos necesidades educativas diferentes, por lo que el sistema educativo debería de ser flexible, para así poder lograr una mejor cooperación para solventar de la mejor manera un problema que nos concierne a todos.

7. Referencias bibliográficas

- ALFONSO, E. (2015). “La inteligencia emocional: una herramienta clave para la motivación del estudiante y su rendimiento”. de Universidad Internacional de Valencia (VIU) Recuperado de [http://cdn2.hubspot.net/hubfs/424699/Informes/Informe_VIU -
_Inteligencia Emocional.pdf?t=1448967449375&utm_source=hs_automation&utm_medium=email&utm_content=20431597&hsenc=p2ANqtz-8WYTx3c6-
ilqjiCR9pRvnxkkhgmactBAcYlcGS4ylIGDIHapllEo5_FkzIKn6F047uU4eW8vv4XB4_DN-
t2J6X6P2pAw&hsmi=20431597](http://cdn2.hubspot.net/hubfs/424699/Informes/Informe_VIU_-_Inteligencia_Emocional.pdf?t=1448967449375&utm_source=hs_automation&utm_medium=email&utm_content=20431597&hsenc=p2ANqtz-8WYTx3c6-ilqjiCR9pRvnxkkhgmactBAcYlcGS4ylIGDIHapllEo5_FkzIKn6F047uU4eW8vv4XB4_DN-t2J6X6P2pAw&hsmi=20431597)
- BARNES, H. (10 de febrero de 2016). Por qué fracasan los estudiantes en España, según el último informe PISA. *El Confidencial*. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-02-10/informe-pisa-ocde-estudiantes-bajo-rendimiento-fracasan-en-espana_1149453/
- BAYON, S., CORRALES, H., y OGANDO, O. (2013). *Los factores del abandono escolar temprano en las comunidades españolas: un análisis con datos de papel*. Departamento de Economía Aplicada, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://2013.economicsofeducation.com/user/pdfsесiones/083.pdf>
- BOURDIEU, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, (5), 11-17.
- CRIADO, M. (6 de junio de 2014). Las diferencias entre un buen y un mal estudiante están en los genes. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2014/10/06/ciencia/1412618347_922859.html
- CUESTA, P. (2010). La reducción del abandono escolar. Recuperado de <http://www.decroly.com/digital/0510/news070510b.htm>.
- CHOZA, P. (2 de octubre de 2007). Diferencia entre fracaso y abandono. *EL PAÍS*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2007/10/02/andalucia/1191277328_850215.html

- DAMME, D. (2015). ¿Cuántos jóvenes dejan la escuela sin alcanzar ninguna titulación? Recuperado de <http://blog.educalab.es/inee/2015/01/19/cuantos-jovenes-dejan-la-escuela-sin-alcanzar-ninguna-titulacion-panorama-de-la-educacion-interim-report-2015/>

- EUROPA PRESS. (20 de abril de 2015). España, líder de la UE en abandono escolar prematuro con una tasa del 21,9%. *EL MUNDO*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/04/20/5534d3ee268e3e320e8b45ae.html>

- EUROSTAT. (Mayo 14, 2013). El abandono escolar afecta a casi en 30% de los hombres, el doble que la media europea. *20 minutos*.

- EUROSTAT. (20 de abril de 2016). España, líder de la UE en abandono escolar prematuro con una tasa del 21,9%. *Europa Press*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/04/20/5534d3ee268e3e320e8b45ae.html>

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010). Si hablamos de fracaso y abandono en general, creo que para reducirlo lo primero es abordar los catalizadores negativos: evaluación academista, repetición, falta de continuidad. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2010/11/29/mariano-fernandez-enguita-catedratico-sociologia-universidad-salamanca-4497/>

- FONTDEVILA, C. (2013). “Literatura sobre abandono escolar. Estado de la cuestión”. Documentos de trabajo ABJOVES nº 1. Barcelona, Enero 2013.

- GABARRÓ, D. (2010). *Causas del fracaso escolar, ¿Fracaso escolar?: La solución inesperada del género y la coeducación*. (pp. 23-32). Lleida, España: Boira Editorial.

- GIEDD, J. (Diciembre 9, 2007). Un estudio revela que el cerebro humano está en construcción hasta el final de la adolescencia. *La Voz de Galicia*. Recuperado de

<http://www.lavozdegalicia.es/sociedad/2007/12/10/00031197291054217670950.htm>

- GOMENDIO, M & DAMME, D. (2016). España es el país de Europa con más jóvenes que ni estudian ni trabajan. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20140909/espana-pais-europa-mas-jovenes-ni-estudian-ni-trabajan/1007981.shtml>

- GONZÁLEZ, T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 8, número 4, pp. 11-31.

- LÁZARO, FR., Y SÁNCHEZ LÓPEZ, M.C. (2014). Programa de inclusión educativa para alumnos con riesgo de abandono escolar. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/frlazar2.pdf>

- MARCHESI, A. (2000). ¿Equidad en la Educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 23, pp. 1-20.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 7, núm. 2, pp. 449-467.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2015). El abandono educativo: desenganchados y expectantes. Publicado el 16 de febrero del 2015. *infoLibre*. Recuperado de http://www.infolibre.es/noticias/luces_rojas/2015/02/14/el_abandono_educativo_desenganchados_expectantes_28323_1121.html

- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2015). Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. un intento de aclaración. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>

- MARTÍNEZ, R., & ÁLVAREZ, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26950/1/AulaAbierta.2005.85.127-46.pdf>

- MENGUAL, E. (2 de junio de 2016). La OCDE dice que el sistema educativo español no corrige las desigualdades. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/10/56ba4fe1268e3e1b538b45bd.html>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (Periodo 2014-2015). Plan para la reducción del Abandono Educativo Temprano. Abril 20,2016, de secretaria de estado de educación, formación profesional y universidades Sitio web: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reduccion-del-abandono-educativo-temprano.pdf>

- PARÍS, J. (28 de enero de 2016). La tasa de abandono escolar temprano baja del 20% por primera vez en España. *20 minutos*. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/2659262/0/abandono-escolar-temprano/baja-veinte/primera-vez-espana/>

- PASCUAL, B., & AMER, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *ACADEMIA*.

- PEREZ, J., & VALERO F. (2013). Abandono escolar temprano. Recuperado de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/articulo_investigacion_aet.pdf

- PLANAS, J. (18 de marzo de 2010). Jornada: Propuestas los retos de la escuela de hoy. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Recuperado de http://iesenricvalorsilla.edu.gva.es/Paginas/moodlelibre232/pluginfile.php/248/mod_resource/content/1/Propuestas_psicopedag_aumentar_exito.doc

- POLLS, C. (28 de septiembre de 2015). Balears, la comunidad con mayor abandono escolar temprano. *UH Noticias/ Local*. Recuperado de <http://ultimahora.es/noticias/local/2015/09/29/162781/balears-comunidad-mayor-abandono-escolar-temprano.html>

- RUIZ, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, pp.81-113.

- SCHWARTZMAN, S. (2008). Educación, Movilidad y Valores Democráticos. Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/coesion_educ.pdf

- SERRANO L., SOLER Á., & HERNÁNDEZ L. (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. IVIE (Instituto Valenciano De Investigaciones Económicas): Gobierno de España.

- SOLAZ, I. (2012). Claves para evitar el abandono escolar. Recuperado de <http://www.bekiapadres.com/articulos/claves-evitar-abandono-escolar/>

- SUÁREZ N, HERRERO E, FERNÁNDEZ R, GONZÁLEZ J, ROSARIO P, & NÚÑEZ, C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, pp.49-63.

- VAQUERO, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega do Ensino*, Núm. 47, pp.1444-1464.

- VÁZQUEZ-REINA, M. (2008). Abandono Escolar. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/12/16/182162.php>.

8. REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

- AET: Abandono Educativo Temprano
- CCAA: Comunidades Autónomas
- ECV: Encuesta de Condiciones de Vida
- EJC: Encuesta de Jóvenes de Canarias
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria
- FPB: Formación Profesional Básica
- INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- ISCED 3: International Standard Classification of Education Level 3
- NESSE: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- PISA: Programme for International Student Assessment
- TFG: Trabajo Fin de Grado
- TPD: Tareas para casa
- UE: Unión Europea
- VIU: Universidad Internacional de Valencia