



**Retos
Educativos**

**LAS TRAYECTORIAS NO
LINEALES EN LAS
TRANSICIONES EDUCATIVAS,
ABANDONO EDUCATIVO
TEMPRANO Y NUEVAS
OPORTUNIDADES
EDUCATIVAS**

**Análisis de las fuentes de datos para una propuesta
y operativización de indicadores clave.**



- 🌐 www.ferrerguardia.org
- 📞 936 011 644
fundacio@ferrerguardia.org
- 🐦 @f_ferrerguardia
- 📍 C.Avinýó 44, 1r · 08002 Barcelona

Diciembre 2024

Realización: Fundació Ferrer i Guàrdia

Dirección: Hungria Panadero Hernández

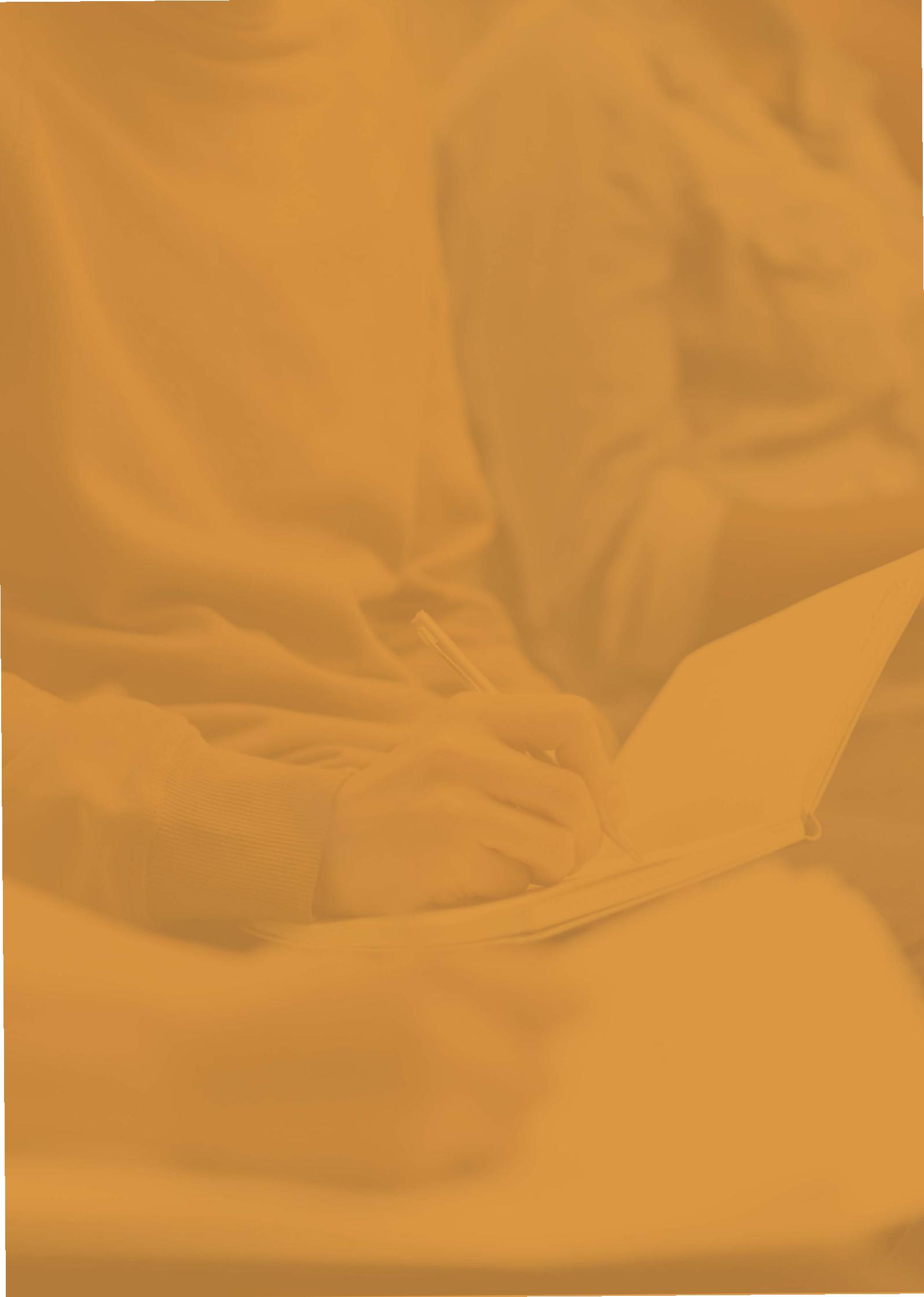
Coordinación técnica: Oriol Alonso Alsina

Técnicas de investigación: Lluís Bages Virgili, Guiem Mir Fuster, Paloma Pontón Merino

Con el apoyo de:



POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. Contexto y justificación	5
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.3. Estructura del documento	10
2. Marco teórico	11
2.1. Aproximación conceptual	11
2.2. AET y transiciones educativas	13
2.3. AET, desigualdades sociales e interseccionalidad	15
2.4. AET y género	16
3. Metodología	19
3.1. Diseño de investigación y plan de trabajo	19
3.2. Comité de personas expertas	22
3.3. Diseño del análisis de datos	23
3.3.1. <i>Prospección y construcción de bases de datos</i>	23
3.3.2. <i>Tratamiento de los datos</i>	24
3.3.3. <i>Técnicas de análisis</i>	25
3.4. Dimensiones e indicadores de análisis	27
4. Análisis de resultados	29
4.1. El abandono educativo en las comunidades autónomas	29
4.2. El abandono educativo según género	30
4.3. Factores explicativos del abandono educativo	34
4.3.1. <i>Una visión general sobre los factores explicativos del abandono</i>	34
4.3.2. <i>Dimensión socioeconómica</i>	35
4.3.3. <i>Dimensión educativa</i>	55
4.3.4. <i>Dimensión personal y familiar</i>	68
4.3.5. <i>Comparación de modelos</i>	71
4.4. Relaciones internas de las subdimensiones	71
4.5. Modelo explicativo	73
4.6. Proyección 2030	75
5. Conclusiones	77
5.1. Orientaciones para la acción política	79
6. Bibliografía	82

1. Introducción

1.1. Contexto y justificación

En 2023, el abandono educativo temprano (AET) en la Unión Europea afectó, en promedio, al 9,5% de los jóvenes de 18 a 24 años. Sin embargo, las diferencias entre países son significativas: mientras que Croacia reportó la proporción más baja (2%), Rumanía encabezó la lista con un 16,6%. Otros países con tasas inferiores al 5% incluyen a Grecia, Polonia, Irlanda y Eslovenia. En contraste, España (13,7%), Alemania (12,8%) y Hungría (11,6%) figuran entre los países con mayores niveles de abandono (Oficina Europea de Estadística, 2023). A pesar de esta disparidad, un 60% de los países de la UE ya han alcanzado el objetivo del 9% establecido para 2030.

A lo largo de la última década, la tasa de AET ha mostrado una disminución progresiva en Europa. Ejemplos destacados son España y Portugal, donde se han registrado las mayores reducciones porcentuales: 10,9 puntos en Portugal y 9,9 puntos en España desde 2012. Sin embargo, algunos países como Austria, Chipre, Eslovenia, Dinamarca y Alemania han experimentado incrementos ligeros, de aproximadamente 1 punto porcentual.

El impacto económico y social de la COVID-19 ha afectado de manera significativa a los colectivos más vulnerables, especialmente a los jóvenes. Esta crisis global ha exacerbado las desigualdades, no solo entre la población adulta y la joven, sino también dentro de este grupo, afectando diversas dimensiones de la vida juvenil: educativa, laboral, de emancipación residencial, política y psicológica. La situación ha sido comparable, en algunos aspectos, a los efectos de la Crisis Financiera Global de 2008-2010, lo que ha dejado a las nuevas generaciones y a muchas de las políticas públicas orientadas a este colectivo en una situación de vulnerabilidad relativa.

La pandemia aceleró ciertos cambios, sobre todo en el ámbito educativo, donde se produjo una adaptación rápida y, en muchos casos, precipitada a nuevas necesidades. El cierre físico de los centros educativos, así como los cambios en las preferencias de los estudiantes, con un aumento en la demanda de formaciones profesionalizadoras en áreas como el ámbito sociosanitario, tecnológico e informático, marcaron un antes y un después. A nivel educativo, el impacto de la pandemia fue particularmente negativo para aquellos jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Más allá de las limitaciones al aprendizaje, se observó un aumento del abandono educativo temprano (AET), un fenómeno en el que intervienen múltiples factores, entre los cuales destaca la desconexión de los jóvenes con los centros educativos y otros recursos de apoyo.

En el caso de España, el AET ha pasado del 24,7% en 2012 al 13,9% en 2023. Aun así, persisten diferencias significativas por género, con un 16,5% de hombres frente a un 11,2% de mujeres, lo que representa una brecha de 5,3 puntos. Este fenómeno, predominantemente masculino en toda la UE, muestra las mayores diferencias entre géneros en países como Italia (5,5

puntos) o Alemania (4,8 puntos). Ningún país registra tasas de abandono mayores para las mujeres que para los hombres.

El abandono educativo temprano se define como “el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal)” (Instituto Nacional de Estadística [INE]).

Este fenómeno es complejo y responde a múltiples causas interconectadas, que incluyen factores personales, familiares, sociales y educativos. Aspectos como el desempleo, las dificultades de aprendizaje, la pobreza, la exclusión social y el estado de salud influyen directamente en el AET. También son determinantes la organización del sistema educativo, el clima escolar y las relaciones entre profesorado y alumnado.

El enfoque territorial también revela importantes desigualdades dentro de España. Comunidades como el País Vasco (5,6%), Navarra (5,7%) y Cantabria (8,9%) tienen tasas significativamente bajas, mientras que Illes Balears y la Región de Murcia superan el 18%. Estas disparidades justifican un análisis territorial del fenómeno, que este estudio aborda al clasificar comunidades autónomas en distintos modelos según su comportamiento respecto al AET.

La reducción del AET es una prioridad para la UE debido a sus implicaciones en el desarrollo personal, económico y social. Existe una correlación clara entre un nivel educativo más alto y un mayor desarrollo económico y social. Un mayor nivel educativo contribuye a mejores niveles de salud, calidad de vida, esperanza de vida y valores democráticos, así como a una mayor participación social. Esto explica que la UE haya fijado como objetivo reducir el AET por debajo del 9% para 2030, según la Resolución del Consejo sobre el Espacio Europeo de Educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4)¹. A nivel nacional, España impulsa medidas como los programas de atención a la diversidad en ESO, programas de Diversificación Curricular y el programa PROA+ para reducir las tasas de abandono².

El mercado laboral, especialmente en sectores menos especializados como el turismo y la construcción, también afecta al AET. La crisis económica provocada por la pandemia de COVID-19 acentuó la vulnerabilidad laboral de los jóvenes. En marzo de 2020, la tasa de paro juvenil en España alcanzó el 25,2%, más del doble que la registrada entre la población de 30 a 64 años. Además, muchos jóvenes quedaron fuera del sistema de prestaciones debido a la naturaleza precaria de sus empleos. Este contexto laboral desfavorable, sumado a las

¹ Diario Oficial de la Unión Europea 66, de 26 de febrero de 2021, ref.: OUE-Z-2021-70017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C .2021.066.01.0001.01.SPA>

² Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (27/01/2023). *La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html>

desigualdades estructurales como renta, territorio y origen, afecta particularmente a jóvenes en riesgo de exclusión.

Queda camino por recorrer para alcanzar el objetivo del 9% de AET a nivel de la UE. Detrás de cada porcentaje hay personas jóvenes que necesitan apoyo del sistema educativo para integrarse plenamente en la sociedad. La especialización del mercado laboral también plantea retos para quienes abandonan los estudios, aunque es incierto cómo la recuperación de sectores menos cualificados impactará en el fenómeno. Por todo ello, es crucial implementar medidas eficientes dirigidas a los colectivos más vulnerables y garantizar que las políticas educativas sigan reduciendo las desigualdades que perpetúan el abandono educativo temprano.

1.2. Objetivos de la investigación

En la **era digital**, los avances tecnológicos han revolucionado el sector de la investigación, facilitando la generación de datos, especialmente en el ámbito de los datos abiertos. Estos tienen el potencial de transformar la sociedad al fomentar la transparencia, la innovación, la colaboración y el empoderamiento ciudadano.

Los **datos abiertos** permiten la transparencia al ofrecer acceso sin restricciones a la información, lo que fortalece la rendición de cuentas en ámbitos como el gobierno, la ciencia y la educación. Los ciudadanos y las organizaciones pueden analizar datos para monitorear actividades y evaluar decisiones basadas en evidencia. Asimismo, al poner los datos al alcance de todos, se estimula la innovación y la creatividad. Investigadores, emprendedores y desarrolladores pueden aprovechar esta información para diseñar nuevas herramientas, aplicaciones y soluciones a desafíos sociales, económicos, científicos y ambientales.

En el ámbito científico, el **acceso abierto** posibilita a los investigadores consultar estudios previos, replicar experimentos, verificar resultados y generar nuevos conocimientos. Esto no solo acelera el progreso científico, sino que también evita la duplicación de esfuerzos. Además, el acceso a datos relevantes fortalece la toma de decisiones informadas por parte de la ciudadanía, empoderando a las personas en temas clave como salud, educación, medio ambiente y transporte. Esto, a su vez, fomenta la participación cívica y refuerza la democracia.

Los datos abiertos también promueven la **colaboración interdisciplinaria e internacional** al facilitar el intercambio de conocimientos e información. Esto puede derivar en asociaciones innovadoras, proyectos conjuntos y avances tecnológicos. Al eliminar barreras para el acceso a la información, se contribuye a reducir la brecha digital y las desigualdades, beneficiando especialmente a comunidades desfavorecidas y países en desarrollo.

En este marco, el programa **Retos Educativos** tiene como propósito desarrollar una metodología que sistematice los datos relacionados con el abandono educativo temprano entre los y las jóvenes. Esto incluye la creación de una web de consulta dinámica y visual

(www.retoseducativos.ferrerguardia.org) que facilite el acceso a la información para proyectos de investigación, diseño de políticas públicas o implementación de iniciativas.

La propuesta responde a limitaciones actuales, como la falta de datos en ciertos ámbitos y la diversidad de fuentes que abordan el fenómeno del AET. Además, el programa puede sentar las bases de un **espacio abierto** donde expertos y usuarios accedan a consultas derivadas del trabajo realizado. Se parte de un análisis contextual que justifica la **necesidad de incorporar la perspectiva de género en los estudios existentes sobre el abandono educativo**. Por lo tanto, nuestro objetivo es **visibilizar** la problemática específica que este fenómeno representa para las mujeres jóvenes. También buscamos identificar los ámbitos clave de actuación para implementar políticas de formación y acompañamiento en las transiciones educativas y laborales, siempre desde una perspectiva de género.

El programa **Retos Educativos** se fundamenta en la colaboración y participación de **diversos actores**, incluyendo la transferencia de necesidades en torno a los datos y el desarrollo de propuestas conjuntas. Esto permite abordar uno de los principales retos del AET: ir más allá de las tasas y explorar las transiciones vitales de los jóvenes, vinculadas al concepto de desarrollo integral.

Asimismo, adopta un enfoque amplio que abarca datos demográficos, educativos, laborales, económicos y sociales. De esta manera, genera conocimiento relevante que responde a la complejidad del fenómeno y a la diversidad de realidades presentes en los diferentes territorios del Estado.

La reducción del AET requiere no solo **datos precisos**, sino también herramientas que faciliten su **análisis y uso**. El programa Retos Educativos contribuye a superar las limitaciones actuales y refuerza el compromiso con la transparencia, la colaboración y la generación de soluciones efectivas que impulsen las transiciones juveniles y el desarrollo integral de las personas jóvenes.

El programa define una serie de **objetivos específicos y operativos** que buscan abordar de manera integral los desafíos asociados al AET. Estos objetivos combinan la sistematización de datos, el desarrollo de herramientas innovadoras y la colaboración entre diversos agentes para generar conocimiento y soluciones prácticas. El propósito general es **revisar y analizar las fuentes de datos existentes** desde una visión amplia de las transiciones educativas y laborales de las personas jóvenes que han abandonado los estudios; así como **sistematizar los resultados para facilitar la interpretación y aplicación** de los datos. Nuestro enfoque integra tanto la perspectiva educativa como la laboral, con especial atención a **las desigualdades de género**.

El programa plantea objetivos específicos y operativos orientados a analizar y abordar el fenómeno del abandono educativo temprano desde un enfoque multidimensional y con perspectiva de género:

Objetivos específicos:

- Incorporar una perspectiva multidimensional en los datos sobre abandono educativo temprano, reflejando la diversidad de necesidades juveniles y las distintas visiones de los agentes que trabajan con estos colectivos.
- Analizar los desafíos asociados a los formatos de publicación de datos y las necesidades específicas de los diversos perfiles de agentes, desarrollando propuestas colaborativas para abordar estos retos.
- Resaltar la importancia de desarrollar dimensiones e indicadores estandarizados que faciliten la automatización y el acceso tanto a investigadores como a profesionales que implementan proyectos relacionados con el AET, avanzando en la generación de nuevo conocimiento y satisfaciendo necesidades concretas de análisis y explotación de datos.
- Proporcionar una web que sistematice datos basados en evidencias, destinada a programas enfocados en personas con necesidades educativas o de inserción laboral.
- Determinar los principales factores explicativos del abandono educativo temprano desde un punto de vista estructural, incorporando la perspectiva de género.
- Establecer las asociaciones y relaciones causales entre los diferentes factores vinculados al abandono educativo temprano y analizar su impacto diferenciando entre mujeres y hombres.
- Caracterizar las comunidades autónomas según la tasa de abandono educativo temprano y los factores explicativos relacionados.
- Ampliar el conocimiento sobre las fuentes de datos disponibles y no disponibles, relacionadas con los factores vinculados al abandono educativo temprano.

Objetivos operativos:

- Recopilar y analizar de forma sistemática la bibliografía más reciente sobre el abandono educativo temprano, para proponer un marco de análisis de datos basado en dimensiones e indicadores adaptados a las fuentes existentes.
- Formar un grupo de trabajo compuesto por referentes del ámbito académico, proyectos de nuevas oportunidades educativas y administraciones públicas.
- Diseñar y presentar una propuesta de sistematización de dimensiones e indicadores, operativizándola en una web para la consulta de datos relacionados con el abandono educativo temprano.
- Elaborar informes y documentación práctica de los resultados que sean transferibles a los diferentes agentes.
- Presentar los resultados finales y desarrollar orientaciones. Difundir ampliamente los resultados de las actividades del programa, elaborando productos específicos o focalizados para proyectos dirigidos a personas jóvenes con necesidades educativas o de inserción laboral.

1.3. Estructura del documento

El presente trabajo se organiza en seis capítulos, estructurados de forma lógica y progresiva para abordar el tema de investigación desde sus fundamentos hasta las conclusiones, organizados del siguiente modo:

En el primer capítulo, de **introducción**, se presenta el contexto que enmarca la investigación, destacando la relevancia y justificación del tema. También se formulan los objetivos principales y específicos que orientan el trabajo. Por último, se expone la organización del documento, proporcionando al lector una guía clara sobre la estructura y el contenido.

El segundo capítulo, de **revisión de literatura**, recopila y analiza el conocimiento teórico y empírico existente en torno al tema de estudio. Se examinan las principales teorías, enfoques y antecedentes relevantes, identificando vacíos de conocimiento que justifican la investigación. Este apartado sienta las bases conceptuales para el desarrollo del trabajo.

El tercer apartado está dedicado a la **metodología**, en él se describe detalladamente el enfoque metodológico adoptado, incluyendo el diseño de investigación, las fases del plan de trabajo y los métodos empleados. Se aborda la construcción de las bases de datos, el tratamiento y las técnicas de análisis de los datos, así como las dimensiones e indicadores utilizados para estructurar el análisis. Adicionalmente, se detalla el rol del comité de personas expertas como apoyo en el proceso de investigación.

En el cuarto capítulo se presenta el **análisis de los resultados**. Aquí se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos. Se organiza la información en diferentes dimensiones, como las características del AET por comunidades autónomas y género, los factores explicativos asociados y las relaciones internas de subdimensiones clave. Además, se desarrolla y compara un modelo explicativo que integra los distintos elementos analizados, aportando una comprensión integral del fenómeno.

El último capítulo está dedicado a las **conclusiones**. Este capítulo ofrece un resumen de los principales resultados obtenidos, destacando su significado e implicaciones. También incluye una discusión que compara los hallazgos con la literatura previa, identifica las limitaciones del estudio y sugiere líneas para futuras investigaciones. Finalmente, se proporcionan orientaciones concretas para la acción política y la toma de decisiones en el ámbito relacionado con la temática.

Adicionalmente, se incluye una **bibliografía**, que lista las fuentes y referencias utilizadas en el desarrollo del trabajo.

2. Marco teórico

2.1. Aproximación conceptual

Como hemos avanzado en el apartado introductorio, los datos más recientes sobre el **abandono temprano de la educación y la formación** revelan que, en 2023, España ha registrado una de las tasas más bajas de su historia. Aunque esta cifra refleja una mejora significativa, España sigue estando por encima de la media de la Unión Europea, que es del 9,6%. Este fenómeno continúa siendo un problema estructural de gran envergadura, que no solo se mide en términos cuantitativos, sino también cualitativos. En particular, afecta de manera significativa a los y las jóvenes provenientes de familias más vulnerables, lo que pone de manifiesto una desigualdad que contribuye al deterioro del derecho a la educación y perpetúa las brechas sociales existentes (Avellaneda, 2020).

En España se toma como referencia la definición de Eurostat: “En base a la Encuesta de Población Activa, el abandono temprano de la educación y la formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal)” (INE).

Una de las primeras alertas a señalar, es esta misma definición: aunque el abandono escolar temprano (**AET**) tiene un gran valor informativo y comparativo para entender la dimensión general del problema educativo, este indicador presenta ciertas limitaciones importantes. En particular, no permite identificar con precisión cómo se distribuye el abandono entre los diferentes niveles educativos, como la educación primaria, secundaria o las etapas postobligatorias. Esta carencia dificulta un análisis más detallado que podría ser clave para diseñar políticas educativas específicas y adaptadas a cada etapa del sistema educativo (Psifidou, 2007). Es importante considerar que, más allá de la diferenciación conceptual, los distintos momentos en los que se produce el abandono escolar tienen implicaciones analíticas significativas. En este sentido, los procesos de desvinculación educativa, las motivaciones y los factores que influyen en cada una de estas etapas pueden tener una naturaleza distinta y requerir enfoques específicos para su análisis (Zancajo i Bueno, 2023).

En la literatura científica y en los contextos en que se aborda este fenómeno, se pueden encontrar diversas definiciones asociadas, tales como *early school leaving*, *school failure*, *dropout*, *deserción escolar*, *fracaso escolar*, y probablemente las más habituales: *abandono educativo* o *abandono escolar*. Nuestro análisis pone el foco en un fenómeno específico que se refiere al proceso por el cual una parte de la población no logra completar una formación mínima y esencial, empleando para ello el término *abandono escolar temprano* (AET). Aunque definir el AET de manera precisa no resulta sencillo, en la literatura científica se identifican tres elementos clave sobre los cuales hay un consenso generalizado: en primer lugar, se trata de un fenómeno de **alta complejidad** que involucra una amplia variedad de factores; en segundo lugar, representa el **desenlace de un proceso de desconexión gradual con el**

sistema educativo; y, finalmente, tanto **el origen social como el capital cultural de la familia y el entorno juegan un papel determinante** en su manifestación.

Para desarrollar estos tres elementos, debemos subrayar que, en **primer lugar**, el AET es un fenómeno complejo que responde a una amplia variedad de factores, los cuales pueden agruparse en diversas **dimensiones**: social, personal, familiar, institucional, etc. Diversos estudios han categorizado estas dimensiones de maneras similares pero con matices. Por ejemplo, Suberviola (2021) identifica cuatro dimensiones principales: personal, social, contexto familiar y sistema educativo. Por su parte, Romero y Hernández (2019) dividen las causas en dos grandes tipos, endógenas y exógenas, cada una con dos dimensiones: personal/relacional y estructural/institucional. García et al. (2013) también distinguen factores sociales, personales e institucionales como determinantes del AEP. A nivel internacional, las diversas tendencias y estudios sobre el AEP en países desarrollados apuntan a las mismas dimensiones de análisis (De Witte et al., 2013; Szabó, 2018). En nuestro estudio dada la perspectiva macro y cuantitativa, hemos optado por un análisis en tres dimensiones: **socioeconómica, educativa-formativa y personal-familiar**.

En **segundo lugar**, según la literatura, el AET representa el **desenlace de un proceso de desconexión gradual con el sistema educativo**. Aunque no hemos profundizado en el análisis de la desvinculación, sí que partimos de esta base teórica, y hemos tenido en cuenta la aproximación de autores y autoras como Christenson et al. (2008), que entienden el AET como la culminación de un proceso gradual de **desvinculación** del sistema educativo, proceso que implica un alejamiento progresivo de los valores, símbolos y pautas de actuación que promueve la escuela, y puede iniciarse en la etapa de primaria o incluso antes. Por su parte, Mena et al. (2010) señalan que no todos los estudiantes se ven afectados de igual manera: a lo largo de este proceso, es común observar un deterioro en aspectos clave como el *rendimiento académico*, la *asistencia regular*, la *participación activa*, el *sentido de pertenencia* y la *integración en el entorno escolar*. Estos cambios suelen ser especialmente notorios en los niveles educativos superiores, como la educación secundaria, que muchas veces son percibidos como más exigentes y difíciles, especialmente por los sectores más vulnerables (Fernández et al., 2010).

En tercer lugar, como hemos apuntado, tanto **el origen social como el capital cultural de la familia y el entorno juegan un papel determinante**. En nuestro estudio, dada la perspectiva estructural, hemos podido contrastar esta tesis, y concretamente tanto la dimensión socioeconómica como la educativa, son las dos dimensiones que tienen mayor impacto en el AET. El impacto del origen social en el rendimiento académico y la permanencia en el sistema educativo ha sido ampliamente documentado: Carabaña (2016) señala que ya en los años cincuenta se establecieron estudios sobre la relación entre el origen social y los resultados en pruebas estandarizadas. A nivel internacional, es conocido el Informe Coleman (1966), que demostraba el impacto del origen socioeconómico familiar sobre el rendimiento escolar en Estados Unidos. Desde entonces, existe un consenso generalizado en la literatura científica sobre la relevancia de esta variable, aunque con variaciones según las definiciones y contextos analizados, y también desde una **mirada crítica**. A pesar de la persistencia de importantes barreras que limitan el acceso a la educación superior para ciertos perfiles de estudiantes en situación de desventaja social, existe un consenso creciente sobre el hecho de

que estas instituciones están ofreciendo oportunidades a una proporción cada vez mayor de la población (Collins, 2002). Es decir, sí, el origen social, el capital cultural y el entorno condicionan y afectan el AET, y aunque los y las jóvenes en peor situación social siguen encontrando barreras en la educación, especialmente en el acceso a la educación superior (ya sean financieras, geográficas o culturales), el número absoluto de alumnado en situación de desventaja social aumenta (Lehmann, 2007). El origen socioeconómico es identificado como un factor crucial tanto en el rendimiento académico (Fajardo et al., 2017) como en el proceso de abandono (Fernández et al., 2010), algo que informes internacionales como PISA confirman sistemáticamente (Bayón, 2019; Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013; Fernández et al., 2010). Estudios más recientes continúan demostrando la importancia del nivel socioeconómico y educativo de las familias, con especial énfasis en el nivel formativo de los progenitores (CES, 2020; INJUVE, 2021).

2.2. AET y transiciones educativas

Las **transiciones educativas** son momentos clave para comprender tanto las desigualdades educativas como los procesos de abandono escolar (García et al., 2013; Tarabini, 2022; Termes, 2022). En la mayoría de los países europeos, las transiciones hacia la educación posobligatoria implican una clara división y estratificación del alumnado en diferentes vías académicas y profesionales, aunque existen algunas excepciones, como Alemania o Bélgica, donde esta segmentación se produce incluso antes de llegar a este nivel educativo (Tarabini y Jacovkis, 2019b). En España, como en muchos otros países europeos, la transición hacia la educación secundaria posobligatoria representa lo que se conoce como la primera *elección real* para los estudiantes, después de haber completado 10 años de escolarización obligatoria, constituyendo un *punto de inflexión* en su trayecto educativo (Merino, Martínez y Valls, 2020; Tarabini, Castejón y Curran, 2020).

Los principales estudios que se han centrado en el análisis de estas transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria y la división entre las distintas vías académicas y profesionales, acostumbra a partir de la *teoría de la estratificación educativa*. Según esta perspectiva, las transiciones hacia la educación posobligatoria juegan un papel crucial para explicar la selectividad en los sistemas educativos, que se observa en términos de variables como la clase social, el género, la etnia y el origen migratorio. Este proceso de estratificación refleja la persistente **desigualdad en el acceso y las oportunidades educativas**. En el contexto de la educación secundaria posobligatoria, la estratificación entre vías académicas y profesionales se basa en una jerarquía educativa, que, aunque implícita, está claramente definida. En este sentido, las vías académicas suelen ser percibidas como más prestigiosas, ya que su enfoque está en el conocimiento abstracto y generalista, en contraposición con el conocimiento manual y práctico que caracteriza a las vías profesionales. Además, las vías académicas están más estrechamente vinculadas con el acceso a la educación universitaria, lo que refuerza su valor social y educativo. Esta división no solo se refleja en las características sociales de los y las estudiantes, sino también en las oportunidades laborales y vitales que cada tipo de vía ofrece (Choi, Jeong y Kim, 2019; Shavit y Müller, 2000; Tarabini y Jacovkis, 2020).

El proceso de elección de una u otra vía es altamente condicionado por múltiples factores. Entre los principales, la literatura apunta a las **características personales** del alumnado (como su clase social, género, etnia y origen migratorio), su **trayectoria educativa previa** (que incluye aspectos como el rendimiento académico y la vinculación escolar), las **circunstancias familiares** (tanto simbólicas, derivadas del capital cultural y académico familiar, como materiales, como el coste educativo y de oportunidad), y los **dispositivos de orientación escolar**, especialmente las expectativas del profesorado. También influyen factores relacionados con la **oferta educativa**, como la disponibilidad geográfica o la **accesibilidad económica** de las plazas.

Aunque nuestro estudio no se enfoca en un análisis estricto de las transiciones educativas, sí nos apoyamos en estas premisas para construir el diseño metodológico y las dimensiones de análisis. Tomamos como base algunos de los indicadores clave de esta perspectiva, en particular aquellos que hacen referencia a características personales y familiares, así como a la situación socioeconómica, el sistema educativo o el desempeño formativo. Además, la perspectiva de las transiciones nos permite mirar más allá del indicador estadístico (la tasa de AET) desde una perspectiva diacrónica, y entender el abandono como el **resultado de un proceso de desafección o desvinculación escolar** que suele gestarse a lo largo de la escolarización y se expresa en diferentes momentos de ruptura, como ya hemos señalado. En esta línea, otros estudios apuntan a la **perspectiva biográfica e interseccional**, como punto de partida para el análisis del AET. Creemos ambas miradas complementan nuestro análisis y que deben ser leídas conjuntamente.

Desde el punto de vista de la perspectiva biográfica e interseccional se sitúa la **dimensión temporal** en la intersección de las intervenciones, con el fin de garantizar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. También permite integrar en el mismo plano analítico los **factores estructurales de las desigualdades educativas** (es decir, los ejes de desigualdad estructural como son la clase social, el género, la etnia, la edad, las desigualdades espaciales y territoriales, etc.) y la capacidad de agencia personal (acción), y posibilita un análisis de género desde la teoría interseccional, que considera la confluencia o el solapamiento de estos ejes de desigualdad social que se manifiestan en relaciones de poder, opresión y dominación particulares y latentes en las relaciones sociales. En el análisis de las transiciones y los itinerarios, la perspectiva biográfica sitúa a los y las jóvenes como verdaderos protagonistas de estos procesos, en sus condiciones objetivas y en sus percepciones subjetivas, considerando la interacción de factores personales, escolares, familiares y sociales. También es una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner y Morris, 2006). El modelo ecológico de Bronfenbrenner considera necesario tener en cuenta las dimensiones personal, procesual, contextual y temporal en el despliegue de las políticas sociales, y apela a la comunidad como agente educativo susceptible de influir en el curso de la vida de los individuos (perspectiva comunitaria). También presupone la corresponsabilidad y la integralidad en las políticas educativas y el reconocimiento (Vila y Casares, 2009). La perspectiva biográfica y del ciclo de vida requiere, por tanto, articular políticas de acompañamiento educativo intersectoriales, más allá del sistema educativo reglado y sostenidas en el tiempo, desde la corresponsabilidad de los agentes socioeducativos del territorio (García Gràcia, 2012).

La bibliografía existente ha puesto de manifiesto que las transiciones postobligatorias se caracterizan por una gran diversidad y heterogeneidad de condiciones y situaciones, en función del **capital social y cultural de las familias**, y de las **desiguales expectativas de futuro** y de **trayectorias escolares previas**; pero también debemos tener presente que están condicionadas por las **oportunidades desiguales del territorio**. De manera que el contexto local cercano y la oferta formativa disponible en el entorno se convierten también en elementos clave.

2.3. AET, desigualdades sociales e interseccionalidad

A pesar de la abundancia de estudios recientes sobre el abandono educativo, son pocos los que abordan este fenómeno desde una **perspectiva interseccional**. Un ejemplo relevante es el estudio de Borgna y Struffolino (2017), donde las autoras examinan cómo el rendimiento educativo influye en las probabilidades de abandono, considerando también los niveles educativos y de calificación de los progenitores. A través de un modelo de regresión logística, los resultados mostraron lo siguiente:

1. Las probabilidades de abandono educativo se explican por el desigual rendimiento académico: a menor rendimiento, mayor probabilidad de abandono.
2. El origen social (capital económico y social de la familia) tiene un mayor impacto en el abandono que el género. A medida que se incrementan los niveles educativos de los progenitores y la calificación familiar, las diferencias de género disminuyen hasta llegar a ser insignificantes.
3. Al controlar el rendimiento educativo, la diferencia de género disminuye, aunque sigue siendo significativa, lo que sugiere que, a igual rendimiento, los chicos tienen más probabilidades de abandonar que las chicas.
4. La ventaja femenina en los resultados educativos es más pronunciada en entornos sociales vulnerables, como también muestran otros estudios (Alexander et al., 2003; Deslandes et al., 1998; Entwisle et al., 2007; Mensah y Kiernan, 2009). Investigadores como Fernández Enguita (1988) han mencionado que las mujeres emplean una *estrategia defensiva*, utilizando la escuela y las acreditaciones como recursos para obtener mejores oportunidades y condiciones en el mercado laboral y en las relaciones personales y familiares.

En cuanto a la intersección de **género y etnia** en el AET, se observa una escasez de investigaciones. Algunos estudios (Jiménez Delgado, 2012) han demostrado que las tasas de escolarización en la educación postobligatoria de chicos y chicas de familias marroquíes son inferiores a las de la población española, aunque presentan tasas más altas en comparación con otros grupos de inmigrantes, como los de habla hispana. Contra lo que podría pensarse, el estudio concluye que las chicas tienen tasas de escolarización postobligatoria superiores a las de los chicos. Algunas autoras lo atribuyen a la socialización diferencial en contextos familiares patriarcales, que inculca a las chicas mayores responsabilidades (Martín Criado et al., 2000), pero también les restringe más libertad para salir y estar con amigos, lo que, paradójicamente, les otorga más tiempo para estudiar y una mayor sensación de responsabilidad (Jiménez Delgado, 2012). Esto puede verse como una **estrategia de compensación** o defensa para lograr más autonomía en el futuro.

También se observan altas tasas de absentismo y abandono escolar entre los estudiantes de etnia gitana, especialmente entre las chicas. Este fenómeno se explica por la reproducción de roles de género, donde las chicas asumen responsabilidades familiares a una edad temprana, lo que refleja un control social patriarcal. El espacio escolar se convierte así en un campo de confrontación entre identidades culturales y de género, que están influenciadas por valores tradicionales y las normas de la sociedad dominante, representada por la escuela (López Rodríguez, 2019).

Uno de los aspectos clave en el análisis de las desigualdades educativas es cómo las **desigualdades sociales** influyen en las expectativas y decisiones de los y las jóvenes. Al considerar indicadores relacionados con aquellos estudiantes que requieren apoyo educativo, especialmente debido a contextos socioeconómicos desfavorecidos o su incorporación tardía al sistema educativo, se pueden identificar diferencias significativas en la continuidad de los estudios y en el abandono escolar. Este ha sido un punto de partida teórico base de nuestro estudio: para comprender a fondo las causas del AET es fundamental ir más allá de las capacidades individuales de los y las jóvenes, y analizar la problemática desde una perspectiva que tenga en cuenta factores estructurales (como pueden ser la renta per cápita, género, nacionalidad, origen, lugar de residencia, composición familiar, nivel educativo de los padres, necesidades especiales, entre otras). El AET es, como ya hemos subrayado, un fenómeno multicausal.

Uno de los aspectos más destacados es la relación entre los **recursos económicos** familiares y la tasa de abandono. Un estudio reciente de Curran y Montes (2022) sobre el AET en Cataluña reveló que los estudiantes que viven en entornos con mayores recursos económicos tienen una tasa de abandono inferior al 1%, mientras que aquellos en situaciones de mayor precariedad económica alcanzan casi un 20%, y los datos muestran una disminución clara de la tasa de AET conforme aumenta la renta per cápita de los hogares. Es evidente que el AET no afecta a todos los estudiantes por igual y no constituye un fenómeno generalizado, sino que se concentra principalmente en los y las jóvenes con mayor **vulnerabilidad económica y social**. Por lo tanto, el AET debe ser comprendido como un fenómeno estrechamente relacionado con las **desigualdades sociales y estructurales**, y debe ser abordado de acuerdo con ello. Asimismo lo hemos podido comprobar en este estudio, como presentaremos en los capítulos siguientes.

2.4. AET y género

Desde los años sesenta y setenta, las desigualdades en el rendimiento educativo han sido el objeto de estudio por excelencia de la sociología de la educación. Más recientemente, la investigación ha evolucionado desde el estudio del *fracaso escolar* hacia el *abandono escolar*. El concepto de fracaso escolar ha sido progresivamente abandonado debido a su connotación estigmatizante y a su arbitrariedad, ya que depende de las especificidades de los sistemas educativos (Casal, Gracia y Planas, 1998). Sin embargo, el AET va más allá del fracaso escolar administrativo, es decir, de las tasas de no graduación en la ESO, puesto que, como ya se ha

descrito, existen situaciones de fracaso y abandono también a lo largo de los estudios postobligatorios.

Tanto el fracaso escolar como el AET son fenómenos de carácter multifactorial (Alexander, Entwisle y Kabbani, 2001). Resulta complejo identificar cuál es la causa última que desencadena el abandono y el fracaso escolar, dado que están condicionados por la interdependencia de factores y contextos (escolar, familiar, personal y comunitario). La investigación muestra la influencia de las **desigualdades sociales** en las desiguales oportunidades educativas y las probabilidades de AET, mediadas por variables del contexto familiar (aspiraciones y expectativas), escolar (clima, implicación escolar, rendimiento educativo), personal y comunitario.

En muchas de las investigaciones realizadas, se constata que en la desigualdad observada en la decisión de continuar o abandonar los estudios al finalizar la educación obligatoria operan efectos primarios y efectos secundarios. Los **efectos primarios** hacen referencia al impacto del origen social sobre las desigualdades en el rendimiento educativo y han sido el objeto de estudio por excelencia de las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu, 2000). No obstante, como se verá, este paradigma presenta limitaciones importantes a la hora de explicar el papel de la institución escolar en la reproducción de las desigualdades educativas desde una perspectiva de género. También es necesario considerar el efecto directo del origen social sobre las *decisiones educativas* de los y las jóvenes una vez alcanzado cierto nivel de rendimiento educativo. Esto es lo que Boudon (1974) denomina **efectos secundarios**.

El análisis de las causas de las **desigualdades en las oportunidades educativas** se ha desarrollado desde dos marcos teóricos y conceptuales diferenciados. El primero se basa, principalmente, en los supuestos de las teorías de la **reproducción cultural** (Bourdieu y Passeron, 1981) y en las **resistencias del alumnado** hacia la escuela, especialmente en el caso de los y las chicas de origen obrero (Willis, 1977). Estas teorías ponen el énfasis en el peso de los **condicionantes estructurales**, particularmente el origen social, sobre las desigualdades educativas y en el papel de la escuela en su reproducción. Desde este marco conceptual, autoras como C. Jackson (2006) analizan las resistencias escolares de las chicas jóvenes, que adoptan estéticas masculinizadas o comportamientos estereotipados masculinos –ser ruidosas, agresivas o disruptivas–, destacando al mismo tiempo sus atributos físicos con ropa ajustada. Sin embargo, estos comportamientos refuerzan los modelos de género y conducen al fracaso escolar. Estas teorías no explican el éxito educativo de las chicas, que contradice la idea de que la escuela reproduce asimetrías sociales, ya que el rendimiento femenino es superior en todos los grupos sociales. Además, las **teorías de reproducción cultural** analizan la segregación horizontal, explicando que, por socialización diferencial, las chicas optan por estudios vinculados al cuidado (educación, sanidad) y los chicos, por áreas técnicas. Aunque la escuela fomenta la igualdad, persisten estas diferencias, influidas también por contextos externos como la familia y los medios.

El **modelo decisional** (Boudon, 1974; Breen i Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987) sugiere que las elecciones educativas dependen de **efectos primarios** (influencia del origen social en el

rendimiento) y **efectos secundarios** (influencia en las decisiones posteriores). El bajo rendimiento predice el abandono escolar, pero no lo explica completamente. Las aspiraciones y expectativas están mediadas por **factores culturales y familiares**, especialmente en **entornos vulnerables**, donde las chicas suelen construir metas educativas asociadas a **roles de género**. Además, enfrentan presiones familiares para abandonar la escuela y sobreestiman el riesgo de fracaso. En contextos minoritarios, continuar estudiando puede implicar conflictos con normas comunitarias. Estas dinámicas también condicionan la percepción del costo, riesgo y beneficio de las decisiones educativas, particularmente en mujeres jóvenes que buscan escapar de roles impuestos por la familia.

3. Metodología

3.1. Diseño de investigación y plan de trabajo

El estudio “La brecha de género en los itinerarios educativos no lineales, abandono educativo temprano y nuevas oportunidades educativas. Indicadores clave para el análisis”, enmarcado en el programa **Retos Educativos**, está basado en los elementos fundamentales del programa **ACTÍVATE**. En ediciones previas, nos hemos centrados en el desarrollo de competencias desde el ámbito no formal y el asociacionismo, en el análisis de buenas prácticas para mejorar la empleabilidad, el acompañamiento en las transiciones juveniles y la inserción laboral. También hemos trabajado en la promoción de la adquisición de habilidades y competencias en las escuelas de segunda oportunidad, un mecanismo de retorno al sistema educativo, y en la figura de los profesionales que informan, orientan y acompañan a las personas jóvenes en sus transiciones educativas y laborales. Además, hemos analizado las iniciativas adaptadas o creadas como respuesta a los efectos derivados de la crisis del COVID-19, especialmente en relación con la reducción de empleos y la desconexión del sistema educativo que afectaron a colectivos juveniles. Estas experiencias han tenido un fuerte impacto en la mejora de la empleabilidad y en la atención a los jóvenes, especialmente aquellos que han abandonado prematuramente los estudios, dando respuesta a las necesidades de capacitación y de inserción, y fortaleciendo los programas de acompañamiento y orientación.

La trayectoria de **ACTÍVATE** ha permitido adquirir conocimientos y establecer redes de colaboración, lo que facilita la continuidad del proyecto mediante el desarrollo de metodologías innovadoras adaptadas a las necesidades sociales emergentes o intensificadas. Metodologías que buscan ofrecer mejores resultados en los dispositivos de información, atención, asesoramiento y acompañamiento a los jóvenes.

En esta edición, **Retos Educativos** se ha centrado, de manera **general**, en el diseño de un proceso para la sistematización y análisis de fuentes de datos abiertas (open data), con el objetivo de ofrecer a los distintos agentes educativos una herramienta dinámica, accesible y visual para consultar información clave sobre el abandono educativo temprano. Este esfuerzo ha partido de datos agregados tanto a nivel estatal como autonómico, desagregados por sexo siempre que ha sido posible, y correspondientes a la serie temporal 2014-2023. De manera más **específica**, en “La brecha de género en los itinerarios educativos no lineales, abandono educativo temprano y nuevas oportunidades educativas. Indicadores clave para el análisis”, hemos llevado a cabo el análisis desde la perspectiva de género.

Es importante destacar que, para numerosos indicadores relevantes, no se dispone de datos que cumplan con los criterios necesarios para un análisis exhaustivo. Estos incluyen que los datos sean rigurosos, oficiales, homogéneos para todas las comunidades autónomas, desagregados por sexo, y que abarquen un periodo de tiempo lo suficientemente amplio como para identificar tendencias significativas.

Con este trabajo, buscamos no solo mejorar el acceso a los datos existentes, sino también contribuir al **debate sobre la necesidad de fortalecer los sistemas de recopilación y**

publicación de datos en el ámbito educativo. Esto es crucial para abordar desafíos como el abandono educativo temprano desde una perspectiva informada y basada en evidencias.

El **proceso de investigación y análisis** se ha basado en una colaboración activa con diversos agentes vinculados a la intervención y la investigación sobre el fenómeno del AET, tanto de administraciones públicas, de la academia, como de entidades sociales y educativas. El plan de trabajo ha establecido las bases para un proceso colaborativo que ha permitido avanzar en la generación y análisis de datos sobre abandono educativo temprano, promoviendo la colaboración entre diferentes agentes y garantizando la escalabilidad y transferencia de los resultados. El trabajo se ha desarrollado en las siguientes fases:

Fig. 01: Fases de la investigación



- 1. Prospección y análisis de fuentes de datos.** En esta fase, se han realizado las siguientes actividades:
 - Propuesta inicial de dimensiones de análisis: Se ha llevado a cabo una revisión de los datos utilizados en investigaciones previas sobre el fenómeno del AET. Se ha realizado también la prospección de bases de datos a nivel europeo, estatal y regional, que integran el nivel educativo y su relación con otras dimensiones. Se han configurado las dimensiones iniciales de análisis para el fenómeno, que incluyen variables demográficas, económicas, ocupacionales, sociales y educativas y su relación con el abandono.
 - Prospección de fuentes de datos: Se ha llevado a cabo una prospección sistematizada de las bases de datos disponibles en abierto en relación con las dimensiones propuestas, y se han sistematizado las variables e indicadores. Se ha valorado el nivel de segregación territorial y de variables clave como nivel educativo, sexo, edad, etc.
 - Análisis de las fuentes de datos: Se han analizado y cotejado los resultados obtenidos de las fuentes de datos prospectadas, evaluando la viabilidad de su utilización y la correlación entre los datos de diferentes fuentes.
- 2. Constitución del Comité de personas expertas.** En el marco del proyecto, se consideró esencial la creación de un Comité de personas expertas, compuesto por referentes de diversos sectores clave: la administración pública, el ámbito académico, proyectos innovadores en el campo de las nuevas oportunidades educativas y organizaciones del tercer sector. Esta diversidad de perfiles ha sido fundamental para garantizar un enfoque interdisciplinar que enriquezca tanto la metodología empleada como la relevancia y aplicabilidad de los resultados obtenidos. La participación de los miembros del Comité no solo ha permitido validar las dimensiones de análisis seleccionadas, sino que también ha contribuido significativamente a la sistematización de los datos y a la definición de

indicadores clave. Este enfoque colaborativo ha promovido un aprendizaje compartido y generado recomendaciones útiles para el desarrollo futuro del proyecto. El Comité ha estado compuesto por un total de **11** personas con roles diferenciados: **7** miembros principales que participaron activamente en las discusiones y decisiones del grupo, y **4** colaboradores que ofrecieron apoyo específico en momentos clave del proceso. Las actividades del Comité se estructuraron en dos reuniones plenarias, realizadas en formato virtual, complementadas con 7 entrevistas individuales también realizadas virtualmente. Estas entrevistas permitieron profundizar en aspectos específicos del análisis y recoger aportaciones cualitativas valiosas que no siempre pueden abordarse en reuniones grupales. Dos de los miembros del Comité tienen un fuerte bagaje específico en el **análisis del AET desde la perspectiva de género**.

3. **Desarrollo de la metodología y herramientas de sistematización.** En esta fase, se ha trabajado en:
 - Definición de objetivos y alcance.
 - Propuesta definitiva de dimensiones e indicadores.
 - Descripción de vacíos y retos en relación con las necesidades de los agentes en las fuentes de datos.
 - Definición de la propuesta de sistematización y consulta interactiva de datos según necesidades y perfiles.
 - Configuración de la herramienta de sistematización de datos.
 - Configuración de la herramienta de consulta y visualización de datos (web).
 - Testeo de la herramienta (web).

4. **Elaboración de documentación.** Como parte de los resultados del proyecto, se ha llevado a cabo un trabajo de elaboración de documentación que incluye, entre otros productos, el informe final del programa y una página web diseñada específicamente para centralizar y difundir todo el material desarrollado. Esta web no solo actúa como repositorio de los resultados y hallazgos obtenidos, sino que se posiciona como una herramienta clave para los agentes interesados en proyectos relacionados con el AET. La creación de la página web constituye una de las principales innovaciones del proyecto. Su diseño se ha orientado a garantizar una navegación intuitiva, accesible y visualmente atractiva. En ella se reúnen los datos analizados, las principales conclusiones, los indicadores clave desarrollados y los materiales de comunicación y divulgación elaborados durante el programa. El enfoque en la accesibilidad y la transferencia de conocimiento ha sido una prioridad en el diseño de estos productos, asegurando que los resultados del proyecto no solo sean útiles en el presente, sino que también tengan un impacto a largo plazo. Además, la web Retos Educativos aspira a consolidarse como un repositorio que aglutine los distintos proyectos que la Fundación Ferrer i Guàrdia desarrolla en el ámbito de la educación, por lo que se irá actualizando con nuevos proyectos en el futuro, ampliando su alcance y utilidad en esta materia.

5. **Difusión de resultados.** Se ha llevado a cabo una jornada pública de debate y divulgación para presentar los resultados del proyecto, con un enfoque específico en los principales retos asociados al AET. Esta jornada ha servido como un espacio de reflexión colectiva y de intercambio de ideas entre agentes clave del ámbito educativo, permitiendo

contextualizar y profundizar en los hallazgos obtenidos. El contenido de este debate está disponible en la web Retos Educativos en formato vídeo-podcast, junto con tres cápsulas-resumen que destacan algunos de los temas más relevantes tratados durante la jornada. Además, se ha planificado una estrategia de difusión amplia, que incluye la publicación de estos materiales a través de la web de la Fundación, redes sociales y otras plataformas vinculadas al proyecto. De esta manera, se garantiza que los resultados lleguen de forma efectiva a los agentes clave, fomentando su consulta, aprovechamiento y aplicación en iniciativas futuras relacionadas con el AET.

3.2. Comité de personas expertas

Como se ha mencionado en el apartado anterior, se ha considerado fundamental la creación de un Comité de Personas Expertas, compuesto por **referentes** de sectores clave y con **representación territorial** diversa dentro del Estado. Asimismo, se buscó garantizar un **equilibrio de género** entre sus integrantes, asegurando la participación tanto de hombres como de mujeres. Los objetivos principales del Comité se definieron de la siguiente manera:

- **Reflexionar, aportar y validar** la propuesta de análisis planteada en la investigación, contribuyendo a su solidez metodológica y relevancia práctica.
- **Participar** activamente en las entrevistas preliminares, en dos sesiones conjuntas de trabajo, y proporcionar *feedback* al equipo de investigación de la Fundación Ferrer i Guàrdia durante el proceso.

El Comité de Personas Expertas estuvo integrado por profesionales destacados de diversos ámbitos académicos, institucionales y sociales, con representación territorial: Salvador Avià Faure, de la Universitat de València, Comunidad Valenciana; Eva Expósito Nogué, del Servicio de Ocupación de Cataluña; Belén Gutiérrez de Rozas, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; Joffre López Oller, de la consultora *Sociological studies on housing and social exclusion* (HABITUS SCP), en Cataluña; Alejandro Montes, de la Universidad Complutense de Madrid; y Jesús Velasco Hermoso, de E2O Ortzadar Ikastetxea, en el País Vasco.

La diversidad de instituciones y territorios representados garantizó una **perspectiva plural y enriquecedora** para el desarrollo del proyecto. Adicionalmente, participaron como colaboradores en algunas de las sesiones las siguientes personas, también referentes en el ámbito de la educación: Hungria Panadero Hernández, directora de la Fundación Ferrer i Guàrdia; Oriol Homs Ferret, asesor independiente en educación, especializado en el análisis de la formación profesional y su relación con el mercado de trabajo; Francesc Colomé Montserrat, de la Fundación Catalunya Europa; Josep Francí Carreté, socio de EYSKILLS y CF2H; y Xavier Farriols Sender, antiguo subdirector general de Formación Profesional en el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

Las **actividades** realizadas en el marco del Comité de Personas Expertas incluyeron **7 entrevistas individuales** y **2 sesiones plenarias**, todas ellas celebradas de manera telemática para garantizar la máxima asistencia. El objetivo de las entrevistas individuales fue introducir el proyecto y debatir sobre cuestiones clave. Se discutieron diversos documentos y fuentes de datos de referencia sobre AET que podrían ayudar a completar el marco teórico,

así como la identificación de otras personas expertas en el ámbito. Además, se consideró el estado de la investigación en AET y se valoró el valor añadido de un estudio como este, con una perspectiva macro a nivel de CCAA, en lugar de un enfoque micro cualitativo. Las sesiones plenarios tuvieron como objetivos la presentación de la propuesta metodológica, la propuesta de indicadores de análisis y la propuesta de resultados tangibles del proyecto, así como el retorno de las aportaciones recibidas, la validación de resultados y la presentación del primer borrador de la herramienta de visualización de datos sobre AET. En estas sesiones se debatieron cuestiones como la posible inclusión de dimensiones de análisis adicionales, la posibilidad de dividir las dimensiones en subdimensiones, incluso en ausencia de indicadores específicos, y la necesidad de identificar algún indicador extra que explique o se vincule estrechamente con el AET. También se discutieron las estrategias o metodologías más apropiadas para analizar los resultados, así como las funcionalidades que debería tener una página web con datos vinculados al AET. Además, se hizo hincapié en la **importancia de la incorporación de la perspectiva de género en el análisis del fenómeno del AET**. Tras cada sesión, se envió un formulario a cada miembro, que incluía una serie de cuestiones sobre las que se solicitaba su retorno en relación con los temas tratados.

3.3. Diseño del análisis de datos

3.3.1. Prospección y construcción de bases de datos

La extracción de indicadores se ha basado en el cumplimiento de los siguientes principios fundamentales:

- Los indicadores deben tener una relación directa con factores vinculados al AET, según el marco teórico consultado.
- Los indicadores deben estar disponibles para la mayoría de las Comunidades Autónomas de España.
- Los indicadores deben abarcar la mayoría de la serie temporal comprendida entre 2014 y 2023.
- Se prioriza la recopilación de indicadores que presenten una correlación significativa con el AET.

Este proceso ha permitido recopilar un total de **162 indicadores** relacionados con factores vinculados al abandono educativo temprano. Los datos están disponibles para la mayoría de las CCAA, así como para las dos Ciudades Autónomas, el total estatal y para la mayoría de los años de la serie temporal 2014-2023. Esto implica la recolección de un total de **32.400 indicadores únicos**. Siguiendo los principios expuestos, 122 de los indicadores se extraen directamente del INE, 33 de las estadísticas del Ministerio de Educación y Deportes, y el resto de fuentes secundarias. Se han descartado portales de datos autonómicos, provinciales o inferiores, debido a la dificultad de encontrar indicadores equivalentes en otros territorios.

De los 162 indicadores, 65 hacen referencia a datos totales no desagregados por género, mientras que 24 están relacionados exclusivamente con mujeres y otros 24 con hombres. Un total de 49 indicadores mostraban datos absolutos (principalmente totales poblacionales). Estos indicadores se utilizaron para crear otros indicadores relativos, pero fueron excluidos

del análisis final por no ser comparables. Este proceso ha garantizado una recopilación de datos rigurosa y coherente con los objetivos del estudio, facilitando la construcción de un **marco de análisis** adecuado para abordar el AET desde diversas perspectivas.

3.3.2. Tratamiento de los datos

Debido a las características demográficas y sociales específicas de las **Ciudades Autónomas** de Ceuta y Melilla, estas se han excluido del análisis final. Los factores vinculados al AET en las Comunidades Autónomas pueden operar de manera diferente en estas ciudades, y la falta de contextos similares en otras regiones hace que su inclusión en el análisis sea inapropiada. Las particularidades socioculturales y económicas de Ceuta y Melilla, así como las diferencias en el acceso a recursos y políticas educativas, sugieren que su situación no es comparable con la de las CCAA, lo que podría distorsionar los resultados generales del estudio.

Por otro lado, para garantizar un análisis correcto y coherente del AET por CCAA, es fundamental que el conjunto de datos esté completo, sin datos faltantes. Aunque en la mayoría de las variables existen datos disponibles para cada CCAA y para todos los años de la serie 2014-2023, en algunos casos faltaban datos para determinados años. Para abordar esta ausencia, se ha utilizado un **proceso de imputación**, mediante el cual se han predicho los valores faltantes basándose en la tendencia lineal de cada variable para cada CCAA y año. Este procedimiento ha permitido **reconstruir un 9,7% del conjunto de datos final**. A continuación, se presenta un gráfico que ilustra este proceso, mostrando los datos originales como puntos de color negro y los datos imputados como puntos rojos, para una variable específica, de modo que se puede observar la distribución y corrección de los valores faltantes. Este enfoque asegura que el análisis sea lo más preciso y representativo posible, minimizando el impacto de los datos incompletos y permitiendo una evaluación más robusta y fiable del abandono educativo temprano en el contexto de las CCAA.

Fig. 02: Ejemplo de imputación según tendencia lineal, Gasto educativo por alumnado, según CCAA y año



3.3.3. Técnicas de análisis

Para determinar los principales factores explicativos del AET desde un enfoque estructural, se ha optado por utilizar **regresiones lineales múltiples** debido a su **capacidad predictiva** para fenómenos sociales y a su **capacidad explicativa**. Este modelo permite identificar y cuantificar las relaciones entre diversas variables independientes y el fenómeno del abandono educativo temprano, proporcionando una visión detallada de los factores que lo afectan.

Para evaluar la capacidad predictiva de cada modelo, se ha aplicado la **técnica de validación cruzada con 10 submuestras**. Este método divide el conjunto total de casos del subconjunto de datos en 10 partes o submuestras. En el caso de contar con un total de 170 casos, se generan 17 submuestras. A continuación, el modelo se entrena 10 veces, utilizando 9 submuestras en cada iteración para entrenar el modelo y 1 submuestra para probar su precisión. Este proceso permite verificar la capacidad de generalización del modelo y asegura que los resultados sean lo más fiables y representativos posible, al evitar el sobreajuste a un conjunto específico de datos.

La fórmula general de la regresión lineal se expresa de la siguiente manera:

$$y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_n X_n + \epsilon$$

- y es la variable dependiente (el AET).
- β_0 es la intersección o término constante, representa el valor cuando todas las variables independientes son cero.

- $\beta_1, \beta_2 \dots \beta_n$ representan los coeficientes de las variables independientes, resultado de cada regresión.
- $x_1, x_2 \dots x_n$ representan las variables independientes o predictores, por lo tanto, las variables que tienen impacto sobre el abandono educativo.
- ϵ es el término error o residuo, la variación de y que no se puede explicar por las variables independientes del modelo.

En cada iteración se calcula el rendimiento predictivo del modelo. Concretamente, se extrae el error absoluto medio (MAE), siendo esto la diferencia absoluta entre las predicciones y las observaciones reales. Donde n es el número total de observaciones, y_i son los valores reales y \hat{y}_i son los valores predichos.

$$MAE = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |y_i - \hat{y}_i|$$

También se extrae el R^2 ajustado, una medida que indica el porcentaje de varianza del AET explicado por las variables predictoras, teniendo en cuenta el número de estas últimas y penalizando las variables adicionales que no mejoran significativamente el modelo. Donde n es el número total de observaciones, p es el número de predictores o variables independientes del modelo y R^2 es el coeficiente de determinación original, que mide la proporción de la variabilidad total de la variable dependiente explicada por el modelo.

$$R^2_{ajustado} = 1 - \left(\frac{(1 - R^2) \cdot (n - 1)}{n - p - 1} \right)$$

También se calcula el criterio de información de Akaike, una medida de la calidad relativa de un modelo estadístico para un conjunto de datos. AIC maneja un *trade-off* entre la bondad de ajuste del modelo y la complejidad del modelo. Se basa en la entropía de información: se ofrece una estimación relativa de la información perdida cuando se utiliza un modelo determinado para representar el proceso que genera los datos. Donde k es el número de parámetros del modelo y L es el máximo valor de la función de verosimilitud para el modelo estimado. Comparando diferentes modelos, el preferido será aquel con un AIC menor. Aun así el AIC no indica nada por sí solo, tampoco si el modelo es correcto.

$$AIC = 2k - 2\ln(L)$$

Por lo tanto, si un modelo tiene un MAE de 1,5 quiere decir que el error absoluto medio de las predicciones de la tasa de AET es de un 1,5 puntos porcentuales positivo y negativo. Por otro lado, si el R^2 ajustado es de 0,88, quiere decir que las variables predictoras explican el 88% de la varianza de la tasa de AET. En el primer caso, interesará valores bajos y, en el segundo, valores altos.

Los análisis preliminares por bloques de dimensiones han dado MAE mínimos de 1,6 puntos y R^2 ajustado de 0,9 sin incluir en el modelo el año o la CCAA, esto implica que algunas de las variables contempladas en el modelo tienen una capacidad explicativa muy alta y justifica la explotación de los datos posterior.

Dada la presencia de multicolinealidad en los datos, no se ha aplicado un modelo de regresión lineal con un conjunto amplio de variables. Muchos de los indicadores analizados muestran

correlaciones significativas al estar vinculados a factores comunes, lo que afecta negativamente tanto el rendimiento de los modelos de regresión lineal como la interpretación de la dirección de los efectos y la significancia estadística.

Los datos sobre el AET, desglosados por cada CCAA y año, pueden ocultar patrones y tendencias asociados a otros factores. Para mitigar la multicolinealidad y aislar el efecto de la CCAA y el año, se realizaron 51 regresiones lineales múltiples. En cada una de estas regresiones, la tasa de AET fue la variable dependiente, y como predictores se utilizaron la CCAA, el año de referencia y una variable independiente del conjunto de datos ($variable_i$). Además, en cada modelo se incluyó la interacción entre la $variable_i$ y el año, dado que el efecto de la $variable_i$ sobre el abandono puede cambiar a lo largo del tiempo. Esto permite estimar la contribución individual de cada $variable_i$ una vez controlado el efecto de la CCAA y el año.

El modelo de regresión utilizado fue el siguiente:

$$y = \beta_0 + \beta_1 * CCAA + \beta_2 * Año + \beta_3 * Variable_i + \beta_4 * Año * Variable_i + \epsilon$$

De esta manera, se puede identificar el efecto de cada $variable_i$ tras ajustar por la CCAA y el año. A modo de contraste se ha realizado un modelo con solamente la CCAA y el año, el modelo tiene un MAE de 1,563 y un R^2 ajustado de 0,881. Los demás 51 modelos superan el rendimiento de este modelo.

3.4. Dimensiones e indicadores de análisis

Como se mencionó previamente, se ha utilizado un extenso conjunto de estadísticas públicas, las cuales incluyen factores relacionados con el abandono educativo temprano (AET). Estos datos están disponibles para cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA) y abarcan la serie temporal comprendida entre 2014 y 2023. Dicho conjunto de información ha sido clave para analizar las causas y tendencias del AET en el contexto de las CCAA.

A continuación, se detallan las dimensiones y subdimensiones consideradas, así como los nombres de las variables utilizadas, una descripción de cada una, la unidad de medida correspondiente, los enlaces públicos que permiten acceder a los datos, y el tipo de explotación aplicada para su análisis. Esta estructuración tiene como objetivo ofrecer una visión clara y accesible de las fuentes de datos empleadas, facilitando así la comprensión y el uso de la información para investigaciones y estudios relacionados con el AET.

Fig. 03: Dimensiones e indicadores de análisis

Dimensión	Subdimensión	Descripción
Personal y familiar	Población	Datos sobre volumen de población total y según género
	Población joven	% de personas jóvenes
	Población extranjera	% según nacionalidad
	NEE	% de personas con Necesidades educativas especiales

	Estructura del hogar	% de personas que no forman un núcleo familiar y hogares con dos o más núcleos familiares
	Natalidad	Tasa de natalidad, fecundidad, mujeres embarazadas actualmente y mujeres con pareja e hijos
	Tamaño municipio	% de personas viviendo en municipios según número de habitantes
	Salud y violencia	% de personas según el estado de salud auto-percibido y % de víctimas de violencia de género
Socioeconómica	Riqueza	Renta personal y PIB per cápita
	Gasto Personal	Gasto medio por personas en educación, vivienda, alimentación y transporte
	Desempleo	% de población parada según género, paro joven, personas inactivas, personas entre 18 y 24 años con padres no ocupados y jóvenes sin trabajar ni estudiar
	Pobreza	Tasa AROPE, tasa de riesgo de pobreza de toda la población según el umbral autonómico anual e índice de Gini
	Sector económico	% de personas ocupadas en el sector agricultura, construcción, servicios e industria
	Gasto publico	Presupuesto autonómico per cápita, presupuesto autonómico de Servicios sociales, gasto educativo público por persona, gasto educativo público por alumno
	Alquiler	% de personas en situación de alquiler según edad
Educativa	Nivel formativo	% de personas con primera etapa de educación secundaria o inferior, con segunda etapa de educación secundaria o superior, según género, jóvenes con padres o madres sin estudios superiores
	Rendimiento	Tasa de repeticiones en ESO según género, tasa de graduación en 4º ESO según género, tasa de graduación en 2º bachillerato según género, esperanza de vida educativa, resultados PISA, tasa de idoneidad según género
	Oferta formativa (plazas ocupadas)	Tasa de población según centros de educación postobligatoria, % población cursando FP Básica, número medio de alumnos por profesor, % Población entre 16 y 64 años que cursan estudios no reglado, Número medio de alumnado por unidad en CF FP Básico

4. Análisis de resultados

4.1. El abandono educativo en las comunidades autónomas

Dentro del Estado Español, la tasa de abandono educativo temprano ha mostrado una mejora sostenida a lo largo de la última década, aunque persisten notables diferencias entre Comunidades Autónomas. De media, las CCAA han pasado de una tasa del 19,8% en 2014 al 16,8% en 2018 y finalmente al 13,9% en 2023. A pesar de esta tendencia positiva, en 2023 la Comunidad Foral de Navarra registra el valor más bajo de AET (6,47%), mientras que la Región de Murcia presenta el más alto (19,22%), lo que refleja una brecha considerable de más de 12 puntos porcentuales.

Esta brecha entre regiones se ha reducido en diez puntos en la última década, coincidiendo con un descenso generalizado en las cifras de AET. La CCAA con mayor reducción ha sido Illes Balears, que ha pasado de un 32,07% en 2014 a un 18,03% en 2023, logrando una disminución de 14 puntos. Sin embargo, sigue siendo una de las comunidades con mayor abandono educativo, junto con la Región de Murcia (19,22%), Andalucía (16,86%) y Castilla-La Mancha (16,64%). Por otro lado, otras CCAA han logrado importantes progresos, como Extremadura, que ha reducido su tasa del 22,93% en 2014 al 9,85% en 2023, o La Rioja, que ha bajado del 21,14% al 9,67% en el mismo periodo.

En contraste, las CCAA con tasas de AET más bajas incluyen el País Vasco (6,66%), Cantabria (7,28%), Galicia (9,06%) y la Comunidad Foral de Navarra (6,47%), todas ellas por debajo de la media europea (9,6%) en 2023. Tanto Navarra como el País Vasco han mantenido cifras excepcionalmente bajas durante el periodo analizado, situándose en 2023 con valores casi tres veces inferiores a la media estatal.

Fig. 04: AET en España, comparativa 2014 y 2023

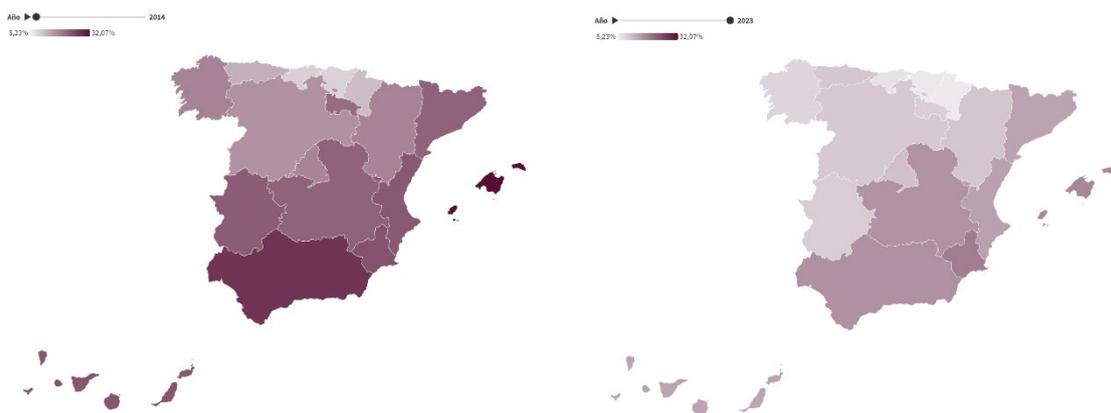
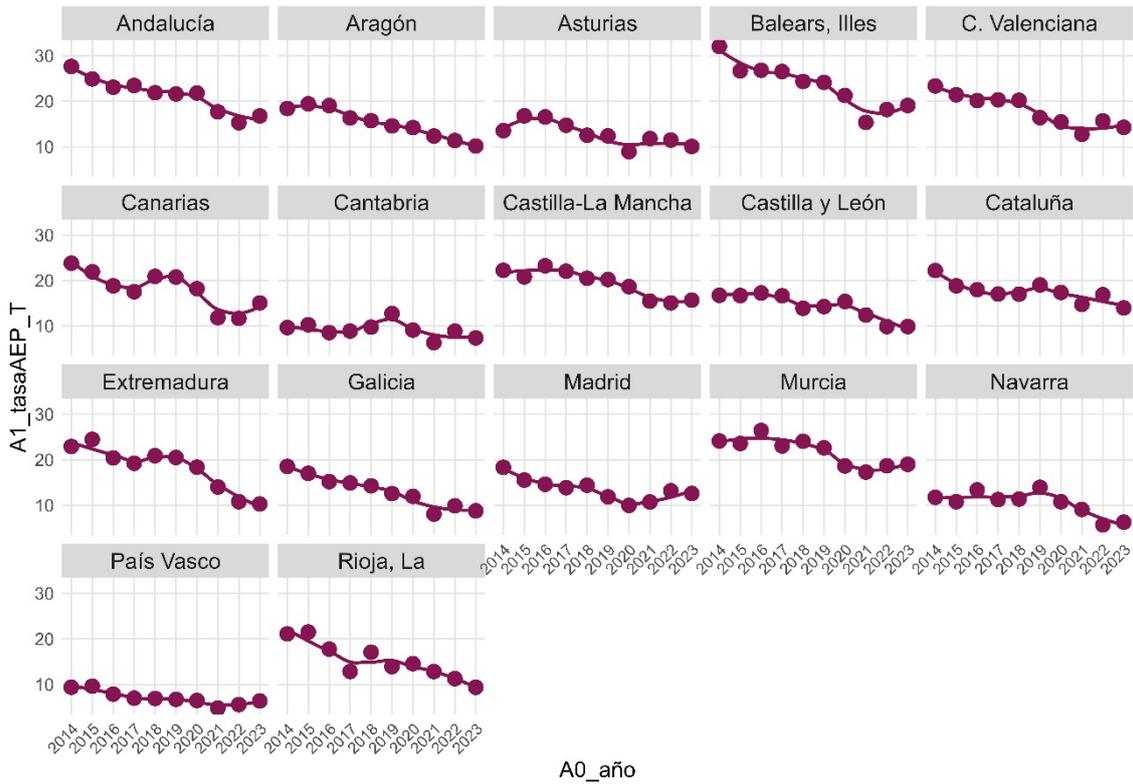


Fig. 05: Tasa de abandono educativo temprano total, Comunidades autónomas, 2014-2023



4.2. El abandono educativo según género

En todas las comunidades autónomas se observan unas tasas de abandono educativo temprano más altas para los hombres que para las mujeres. También se observa una tendencia a la baja para la mayoría de territorios. De esta forma, se puede afirmar que estructuralmente, la tasa de abandono educativo es más baja entre las mujeres.

Más allá de analizar qué comunidades autónomas tienen unas tasas de abandono más altas o más bajas, es interesante analizar la magnitud de la diferencia entre el inicio de la serie temporal y el final. Por esta razón se ha calculado para cada CCAA la media de abandono femenino y masculino para el período inicial (2014-2016) y la media de abandono femenino y masculino para el período final (2021-2023).

Los resultados no muestran un patrón claro según territorio, Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Navarra y la Rioja presentan un aumento de la diferencia entre el abandono masculino y femenino superior en el final de período. Esto quiere decir que la brecha de la tasa de AET aumenta al final de período.

Por lo contrario, las Illes Balears, la Comunitat Valenciana, Cantabria, la Comunidad de Madrid y el País Vasco han visto reducida esta brecha, tendiendo a una mayor igualdad en las tasas de abandono. Por lo que se puede observar en los datos, no existe ningún patrón claro asociado a la tasa de abandono y la brecha de género.

Durante el período 2014-2016, el AET masculino fue, en promedio, 1,52 veces mayor que el AET femenino, mientras que en el período posterior (2021-2023) esta relación aumentó a 1,62 veces. Sin embargo, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Fig. 06: Tasa de abandono educativo temprano entre mujeres y hombres, Comunidades autónomas, 2014-2023

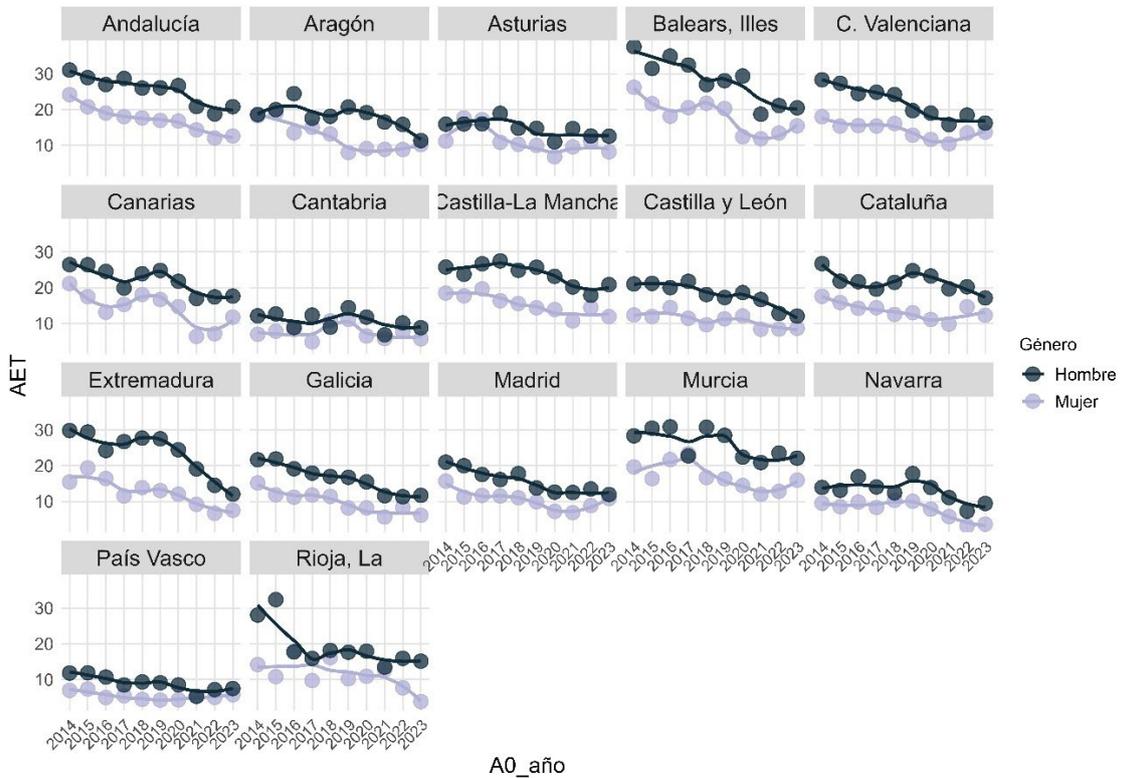
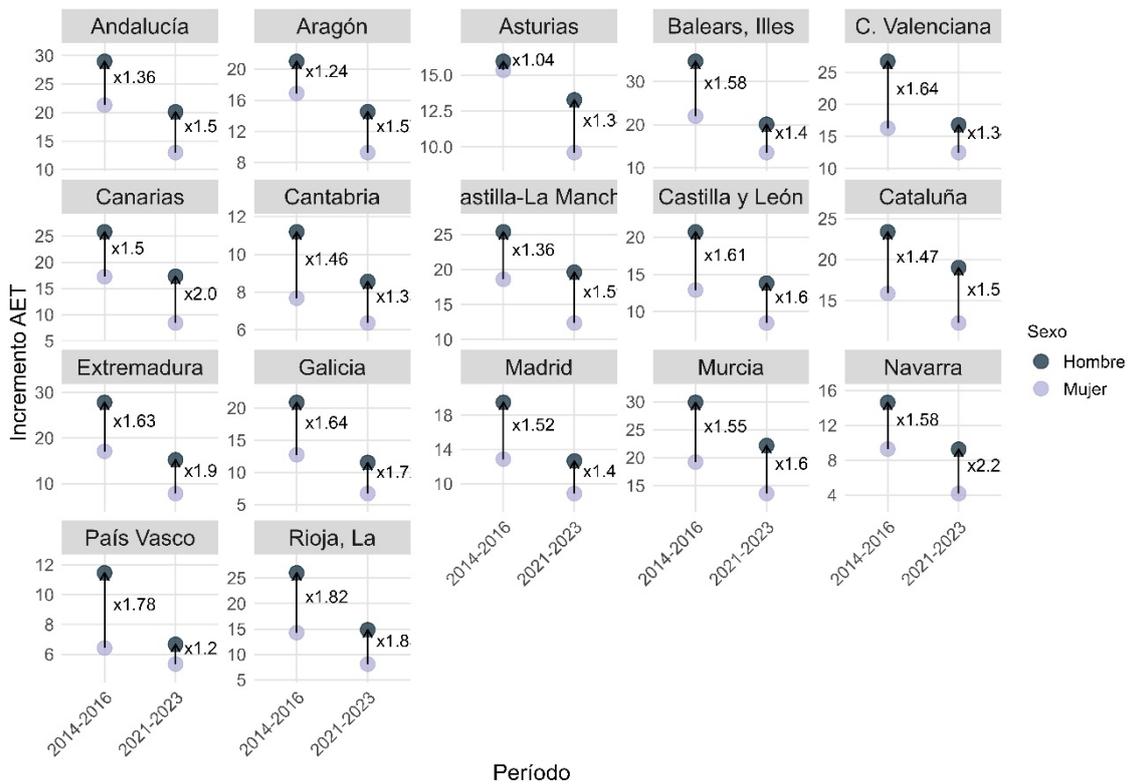


Fig. 07: Cambios en la tasa de abandono masculina respecto la femenina, CCAA, Período 2014-2016 y 2021-2023



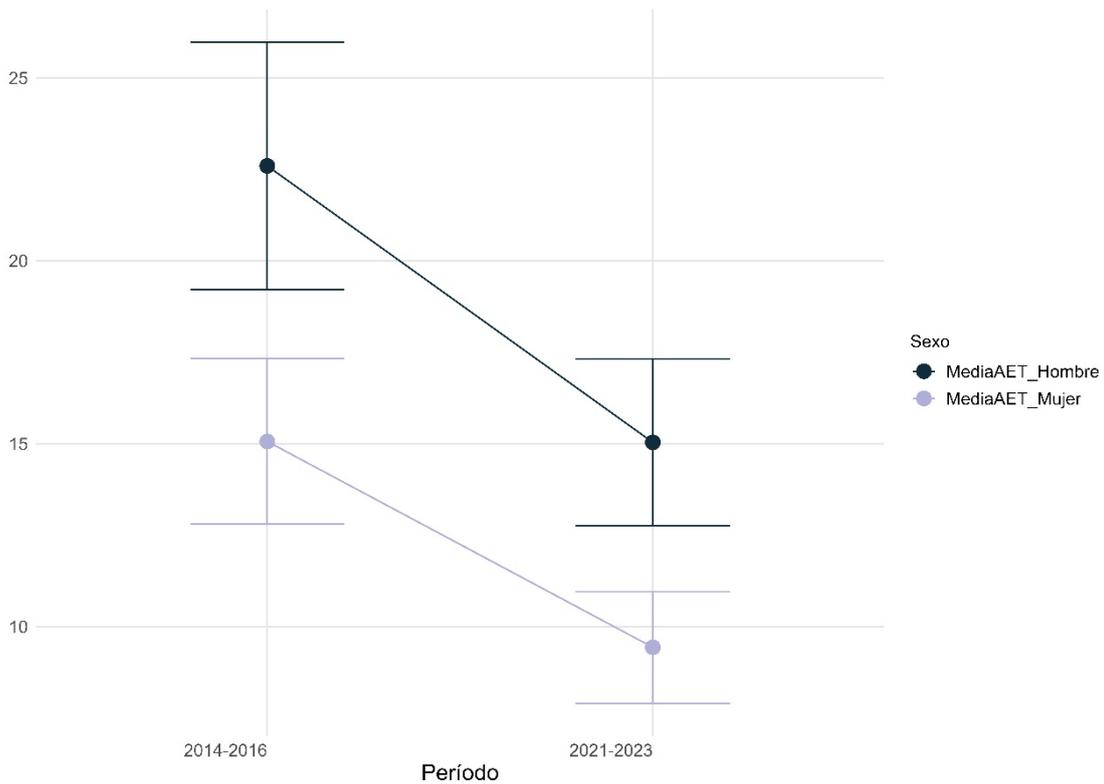
Otra cuestión es si la reducción de la tasa de abandono ha estado menor o mayor para hombres, teniendo de referencia la tasa de las mujeres. Aplicando un modelo de diferencias en diferencias puede conocerse la disminución de la tasa de abandono entre hombres (considerándolo como grupo de tratamiento) respecto la tasa de abandono de las mujeres (grupo de control) en el período inicial y final, definiendo como efectos fijos cada una de las CCAA.

Los resultados³ indican que, en comparación con las mujeres, los hombres tienen una tasa de abandono media de 7,53 puntos porcentuales superiores. Por otro lado, las tasas de abandono se han reducido una media de 5,71 puntos porcentuales en el período posterior (2021-2023) en comparación con el período anterior (2014-2016).

El efecto combinado de ser hombre y estar en el período posterior da como resultado una disminución adicional de 1,93 puntos porcentuales. Esto indica que **la reducción del abandono entre los hombres ha sido mayor que la de las mujeres**. La siguiente figura muestra los intervalos de confianza al 95% para el AET masculino y femenino en los períodos iniciales y finales (2014-2016 y 2021-2023) para el conjunto de CCAA. Las barras de error representan la variabilidad en la media del AET. De forma gráfica puede observarse una **reducción más pronunciada entre los hombres**. También cabe mencionar que la dispersión de los datos para cada período y género se reduce, esto implica que los territorios han tendido a convergir hacia unos datos más estándares.

³ Resultados globales del modelo: RMSE: 1.82; Adj. R2: 0.893; Within R2: 0.868.

Fig. 08: Diferencias en Diferencias CI 95% del AET según género y período, conjunto CCAA



En la siguiente tabla se muestra el análisis de diferencias en diferencias para cada una de las comunidades autónomas. Las Illes Balears y la Comunitat Valenciana muestran un mayor impacto de la reducción en los hombres con bajadas superiores a los 5 puntos porcentuales. Únicamente Aragón, Asturias y Castilla-La Mancha observan un efecto positivo, donde la reducción del abandono para los hombres ha estado inferior que la de las mujeres.

Para explicar este efecto se puede tener en cuenta como el contexto personal y familiar, socioeconómico y educativo y las políticas desarrolladas han contribuido a reducir el abandono de los hombres en mayor medida que a reducir el abandono de las mujeres. Aun así, no se puede establecer una causalidad directa en esta reducción.

Fig. 08: Diferencias en Diferencias del AET según género, período y CCAA

CCAA	Media AET Mujer 2014-2016	Media AET Hombre 2014-2016	Media AET Mujer 2021- 2023	Media AET Hombre 2021- 2023	Diferencia Hombre	Diferencia Mujer	DiD
Andalucía	21,3	29,0	13,0	20,1	-8,9	-8,3	-0,5
Aragón	16,9	21,0	9,3	14,5	-6,5	-7,6	1,1
Asturias	15,3	16,0	9,6	13,3	-2,7	-5,7	3,0
Balears, Illes	22,0	34,7	13,6	20,1	-14,6	-8,4	-6,1
C. Valenciana	16,3	26,7	12,5	16,8	-9,9	-3,8	-6,1
Canarias	17,2	25,8	8,4	17,3	-8,5	-8,8	0,4
Cantabria	7,7	11,2	6,4	8,6	-2,6	-1,3	-1,3

Castilla-La Mancha	18,6	25,4	12,4	19,6	-5,8	-6,3	0,5
Castilla y León	12,9	20,7	8,5	13,8	-6,9	-4,4	-2,5
Cataluña	15,9	23,4	12,2	19,0	-4,4	-3,6	-0,8
Extremadura	17,1	27,8	7,8	15,2	-12,6	-9,3	-3,4
Galicia	12,7	20,9	6,7	11,6	-9,4	-6,0	-3,3
Madrid	12,9	19,5	8,8	12,7	-6,9	-4,0	-2,8
Murcia	19,2	29,9	13,6	22,2	-7,7	-5,6	-2,1
Navarra	9,3	14,7	4,2	9,3	-5,4	-5,1	-0,3
País Vasco	6,4	11,5	5,4	6,7	-4,8	-1,1	-3,7
Rioja, La	14,3	26,1	8,1	14,9	-11,2	-6,2	-5,0
Promedio colum.	15,1	22,6	9,4	15,0	-7,6	-5,6	-1,9

4.3. Factores explicativos del abandono educativo

4.3.1. Una visión general sobre los factores explicativos del abandono

Los resultados de las múltiples regresiones lineales muestran que **existe un efecto significativo de las variables CCAA y año sobre el AET**. Esto indica que **cada territorio se caracteriza por un patrón y tendencia propio en la tasa de abandono**. Este patrón y tendencia no son características innatas de las comunidades, sino que pueden ser atribuibles a características sociales, económicas, políticas, históricas, educativas, entre otras. El objetivo de este apartado es discernir cuál es la contribución explicativa de una variable determinada sobre el AET, una vez hemos controlado el efecto territorio y temporal.

Es importante recordar que las CCAA son las **unidades de análisis** en este estudio, lo que implica trabajar con indicadores simples que reflejan dinámicas internas complejas. Por ejemplo, tres CCAA pueden compartir una tasa de paro del 12% pero presentar diferencias significativas: una con tasas similares entre todos los grupos poblacionales, otra con altas tasas de paro entre personas con bajos niveles formativos, y otra con variaciones estacionales debido al turismo. Estas diferencias muestran que cada CCAA actúa como una *caja negra*, donde se desconocen los mecanismos internos específicos, pero se observan los resultados a través de indicadores.

En los siguientes subapartados mostramos las variables incluidas en los modelos de regresión según su significación estadística⁴ y su efecto⁵ sobre el AET, haciéndolo aumentar o disminuir. Estos subapartados se organizan del siguiente modo: **dimensión socioeconómica**, **dimensión educativa** y **dimensión personal y familiar**. Seguidamente, se presenta un subapartado con información sobre el **modelo estadístico** y su capacidad predictiva.

⁴ Símbolos del p-valor *** (.000); ** (.001); * (.01); . (.1)

⁵ Efecto positivo o negativo, haciendo referencia a los coeficientes de la regresión.

Los gráficos que presentamos a continuación analizan la evolución de los índices socioeconómico y formativo de las CCAA entre 2014 y 2023, junto con su correlación con la tasa de abandono educativo temprano. El **índice socioeconómico**, compuesto por nueve indicadores, refleja mejoras generales en todas las comunidades desde 2014. Aunque regiones como Andalucía, Canarias, Extremadura y la Región de Murcia partían de una posición desfavorable, han logrado avances notables en comparación con la media estatal. Sin embargo, la crisis de 2020, derivada de la pandemia, afectó significativamente el desarrollo socioeconómico de muchas CCAA, especialmente en Andalucía y Canarias. Este retroceso temporal generó retos en áreas como el empleo, la pobreza y la distribución de recursos, alterando las proyecciones de crecimiento. A pesar de ello, la tendencia global indica una mejora sostenida.

En paralelo, el **índice formativo**, compuesto por 11 indicadores, muestra avances educativos en todas las CCAA desde 2014. Comunidades como Navarra y el País Vasco, que partían de una situación favorable, mantienen índices formativos altos, mientras que regiones con un inicio más desfavorable, como Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura y la Región de Murcia, presentan índices más bajos. La estrecha relación entre las dimensiones socioeconómica y formativa con el AET evidencia que factores socioeconómicos adversos pueden incrementar el riesgo de abandono educativo, mientras que un entorno educativo y socioeconómico favorable contribuye a reducirlo.

Por su parte, los resultados de las múltiples regresiones lineales destacan un efecto significativo de las variables CCAA y año sobre el AET, lo que sugiere que cada territorio sigue un patrón y tendencia propios. Estos patrones no son intrínsecos a las comunidades, sino que resultan de una combinación de factores sociales, económicos, políticos, históricos y educativos. Este análisis busca determinar la contribución específica de cada variable al AET, controlando el efecto de la localización territorial y el tiempo.

4.3.2. Dimensión socioeconómica

La riqueza de un territorio parece ser un elemento estrechamente relacionado con la tasa de abandono, ya sea medida según la renta personal media o el PIB per cápita, se relaciona con una disminución del AET. En el mismo sentido, el gasto medio de las personas en ámbitos como la educación, la vivienda o la alimentación se vincula con la tasa de abandono de forma negativa. Aquí riqueza y gasto personal podrían ser partes del mismo efecto, en los territorios con más rentas y mayor coste de vida hay menos abandono. Hay que tener en cuenta, que el efecto del gasto medio en educación sobre el AET se ha reducido con los años. Concretamente, antes de 2020, por cada 100 € más en educación, la tasa de abandono se reducía en 4 puntos porcentuales y a partir de 2020 se reducía en 1 punto porcentual. Por lo tanto, **la riqueza de las CCAA y las rentas y gastos personales han visto limitada su capacidad para reducir el abandono educativo**. Principalmente, este hecho se atribuye a la disminución del número de CCAA con valores altos de abandono educativo.

La relación entre la tasa de AET y la tasa de desempleo también parece haberse probado con matices importantes. Aquellas CCAA con **mayores tasas de población parada** (ya sea la población total, la población parada con bajo nivel formativo o las personas jóvenes con

padres no ocupados) **tienen mayores tasas de abandono**. Por lo contrario, no se observa relación significativa con el paro juvenil, el volumen de población inactiva o la población que ni estudia ni trabaja, sea joven o no. A parte, existe una relación no lineal entre el % de población parada y el AET, mostrando que aquellas CCAA con más paro tienen una tasa de AET menor que la predicha por el modelo lineal. Esto implicaría que, o bien se desarrollan políticas de reducción del abandono para las CCAA con más paro; o bien, que en aquellas CCAA con más paro existe hay un retorno al sistema educativo.

La **tasa AROPE** mide la pobreza y exclusión social, esta muestra una relación fuerte con una mayor tasa de abandono. Esta relación no se observa con la tasa de riesgo de pobreza de toda la población según el umbral autonómico anual o con el índice de Gini, que mide la desigualdad económica existente en un territorio. Por lo tanto, **el abandono educativo se explicaría por la exclusión más que por la desigualdad**.

El sector económico presenta una relación destacable con el abandono, aunque existe una gran variedad de ocupaciones, condiciones y niveles formativos requeridos en cada uno de los sectores (agricultura, construcción, industria y servicios). **Aquellas CCAA con más porcentaje de ocupados en el sector construcción y agricultura tienen unas tasas de AET mayores, por lo contrario, aquellas CCAA con más ocupados en el sector industria tienen abandono menor**. Esto puede vincularse a la necesidad formativa requerida en cada sector, siendo así el sector industria requeriría un mayor grado de cualificación.

El gasto público no muestra relaciones determinantes con el abandono educativo. Si bien existe una relación moderada entre un mayor presupuesto per cápita de las autonomías y una reducción de la tasa de AET, esta relación no es consistente con el gasto educativo por persona o el presupuesto de servicios sociales. La diversidad de políticas existentes para reducir el abandono, la falta de una estrategia y políticas estatales contra el abandono y la relativa baja proporción de personas que se encuentran en situación de AET, puede hacer que a nivel estructural los efectos de las políticas públicas se diluyan. Por lo tanto, es posible que estos efectos puedan medirse con más facilidad a nivel personal o local. Por último, el porcentaje de personas en situación de alquiler habitacional no tiene ningún efecto aparente sobre la tasa de abandono.

Es decir, la dimensión socioeconómica incorpora subdimensiones con un efecto notable sobre el abandono. Concretamente, **la riqueza-pobreza y la capacidad de gasto personal de la CCAA, más la tasa de desempleo y los principales sectores económicos, se caracterizan como los principales factores explicativos del abandono**.

Fig. 09: Significaciones en los modelos de predicción del abandono escolar, dimensión socioeconómica

Dimensión	Subdimensión	Descripción
Socioeconómica	Riqueza	* D1_rentapersonal_T ▼ ** D1_pibcapita_T ▼
	Gasto Personal	*** D1_GastoPersonaEducacion ▼ *** D1_GastoPersonaVivienda ▼ *** D1_GastoPersonaAlimentos_bebidasNoAlcoholicas ▼
		D1_GastoPersona_Transporte
		Desempleo

	<p>*** D7_parados_1rcicloSecundaria_inferior_porcentaje_T ▲</p> <p>* D4_padre_madre_no_trabaja ▲</p> <p>D4_porcentaje_ocupados_T</p> <p>D6_ParoJoven_T</p> <p>E5_neet_1624</p> <p>E5_neet_1824</p>
Pobreza	<p>*** D3_AROPE ▲</p> <p>D3_gini_T</p> <p>D3_ECV_pobreza_umbral_CCAA</p>
Sector económico	<p>*** D5_asalariadosconstruccion_T ▲</p> <p>* D5_asalariadosindustria_T ▼</p> <p>. D5_asalariadosagricultura_T ▲</p> <p>D5_asalariadosservicios_T</p>
Gasto público	<p>. D2_PresupuestoCapitaCCAA ▼</p> <p>D2_gastoedu_porPersona</p> <p>D2_PresupuestoServiciosSocialesCCAA</p>
Alquiler	D9_personas_todas_alquiler

En los siguientes gráficos se muestran las correlaciones más significativas, que se dan en los ámbitos del **eje riqueza-pobreza** (PIB per cápita, tasa AROPE y gasto de los hogares en educación); y del **mercado de trabajo** (paro; sector productivo).

Eje riqueza-pobreza

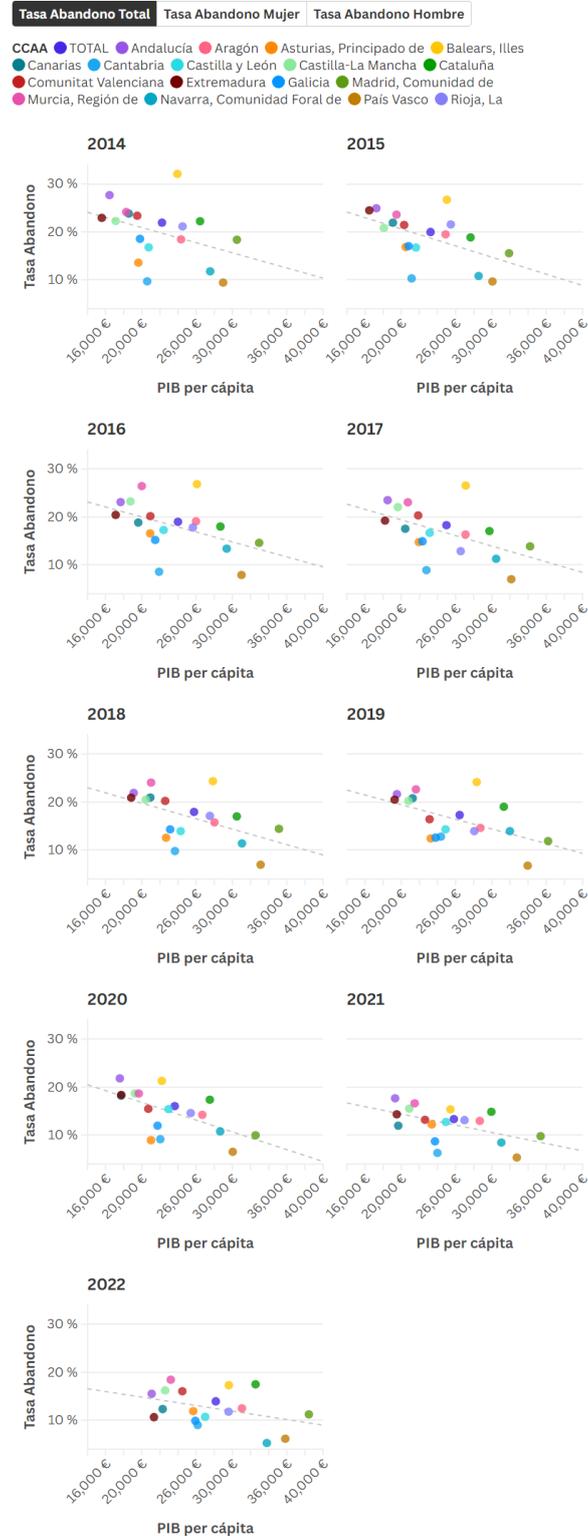
El análisis de la tasa de AET según el PIB per cápita revela una relación negativa entre ambos indicadores. Es decir, **en CCAA con mayores niveles de riqueza, medidos a través del PIB per cápita, el AET es consistentemente más bajo** (País Vasco, Comunidad Foral de Navarra). Esta tendencia sugiere que el crecimiento económico puede estar asociado con una mejora en las condiciones que favorecen la permanencia en el sistema educativo, como el acceso a recursos, mejores infraestructuras educativas, políticas públicas efectivas o una menor necesidad de incorporación temprana al mercado laboral. La relación se observa tanto en hombres como en mujeres. A lo largo de la última década, esta asociación ha demostrado ser relativamente estable. Las fluctuaciones, cuando las hay, probablemente están vinculadas a eventos específicos, como crisis económicas, pero no alteran significativamente la tendencia general.

En los siguientes gráficos podemos ver la evolución de esta relación, media española y media para las mujeres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2022, para una media de PIB per cápita de 28.162€, la tasa media de AET fue de 14% (11% en el caso de las mujeres y 17% en el caso de los hombres).

Fig. 10a: Tasa de abandono educativo según PIB per cápita. **Total**, 2014-2022

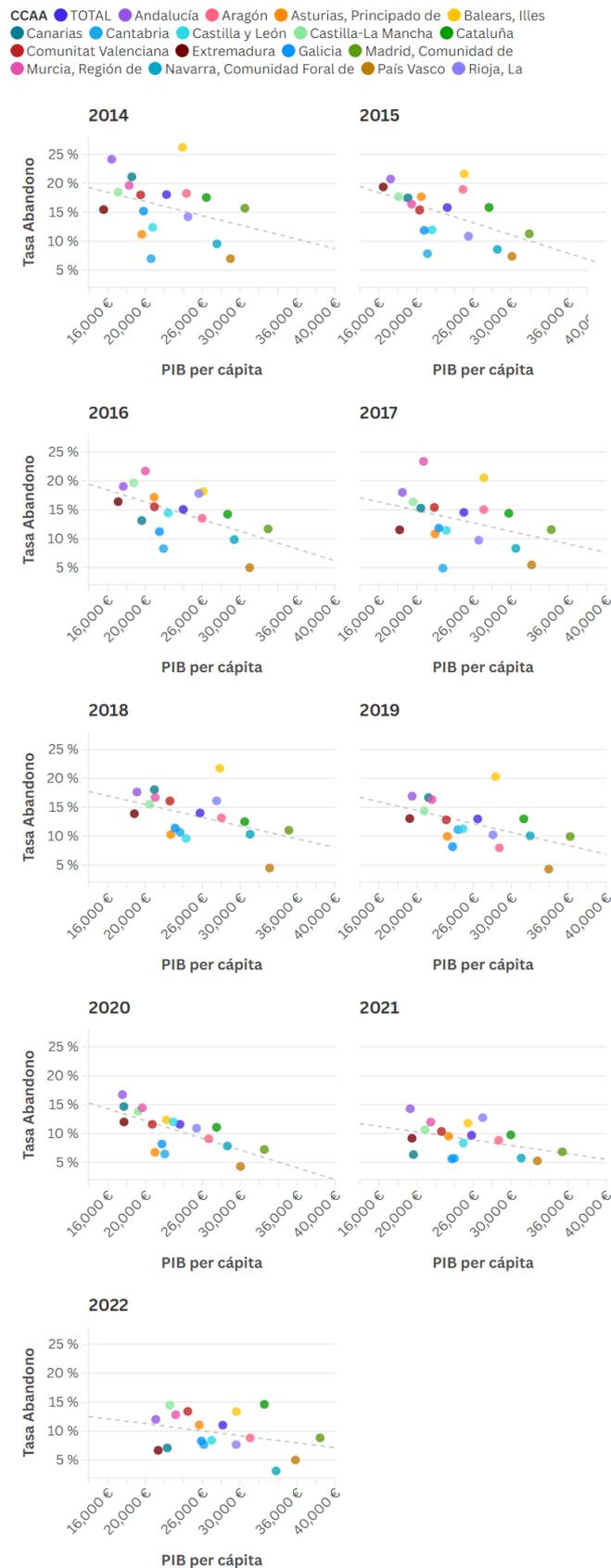
Tasa de abandono educativo según PIB per cápita, por sexo 2014-2022

Existe una asociación negativa entre el PIB y la tasa de abandono educativo de un territorio, a mayor riqueza, menores tasas de abandono. Esta relación se ha mantenido generalmente estable en la última década y se mantiene para hombres y mujeres.



Fuentes PIB per cápita, Abandono educativo temprano

Fig. 10b: Tasa de abandono educativo según PIB per cápita. **Mujeres**, 2014-2022



Fuentes PIB per cápita, Abandono educativo temprano

Por su parte, el análisis de la tasa AET según la tasa AROPE (que mide riesgo de pobreza y exclusión social) muestra una correlación positiva entre ambos indicadores. Es decir, **en las CCAA con mayores niveles de pobreza** (Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Región de Murcia), **las tasas de AET tienden a ser más elevadas**. Esta relación pone de manifiesto cómo las condiciones socioeconómicas adversas pueden dificultar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Factores como la necesidad de ingresar temprano al mercado laboral, la falta de recursos familiares para apoyar la educación o el acceso limitado a servicios educativos de calidad suelen ser determinantes en estas situaciones.

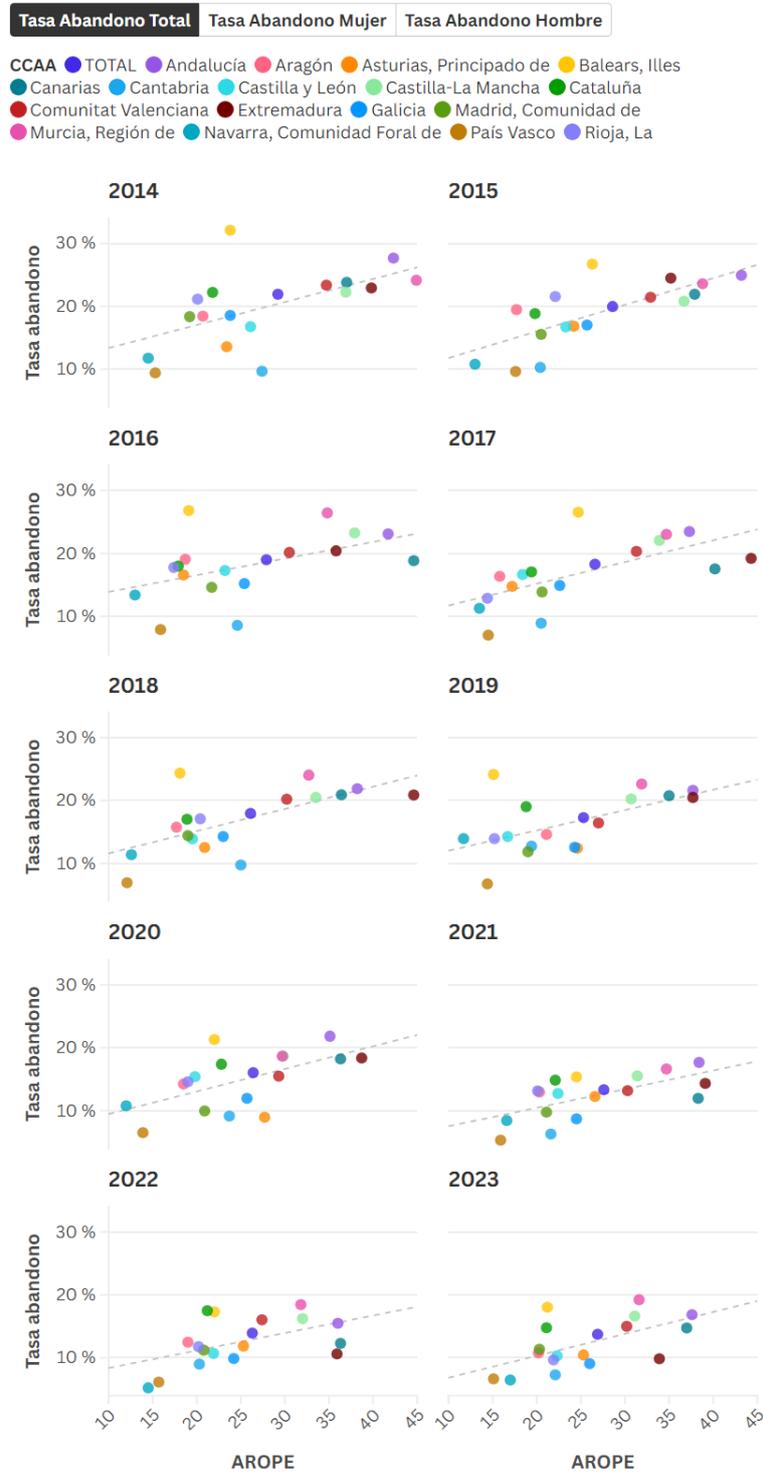
Aunque la relación entre pobreza y abandono educativo ha sido consistente en el tiempo, es importante destacar que la evolución de ambos indicadores ha seguido ritmos diferentes en la última década: la tasa media de AET ha disminuido un 33% en los últimos años; la tasa de pobreza, en cambio, solo se ha reducido un 6%, lo que indica que los avances en la reducción de la exclusión social y las desigualdades económicas han sido mucho más lentos.

En los siguientes gráficos podemos ver la evolución de esta relación, media española y media para las mujeres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2023, para una tasa media del índice AROPE de 26,9%, la tasa media de AET fue de 13,73% (11,29% en el caso de las mujeres y 16,03% en el caso de los hombres).

Fig. 11a: Tasa de abandono educativo según % pobreza. **Total**, 2014-2023

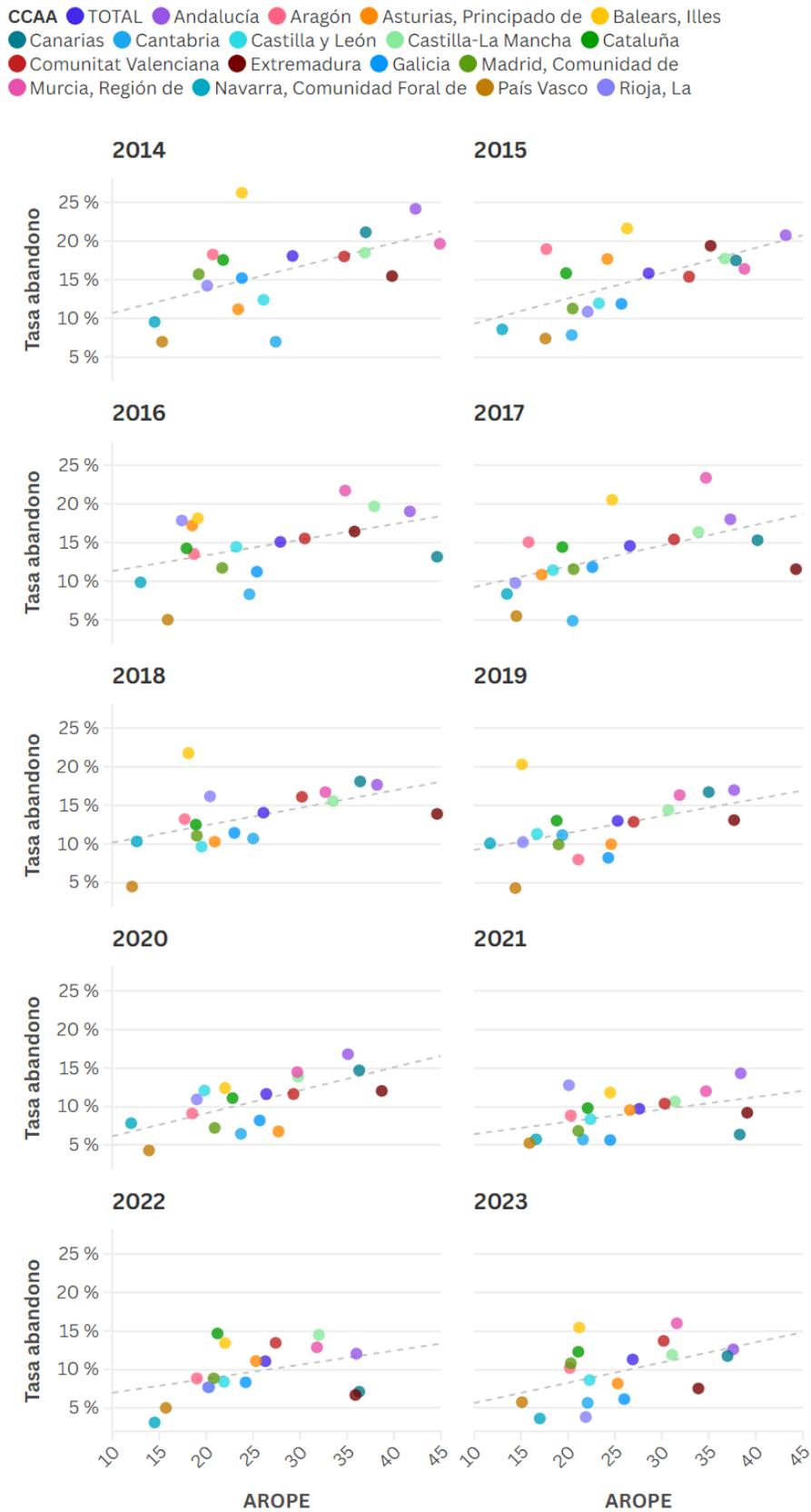
Tasa de abandono educativo según % pobreza, por sexo 2014-2022

El % de pobreza medido según la tasa AROPE correlaciona positivamente con la tasa de abandono educativo, concretamente en aquellas CCAA con más pobreza se observa más abandono. Esta relación es estable en el tiempo, pero mientras la tasa de abandono medio se ha reducido un 33% en la última década, la tasa de pobreza solo lo ha hecho un 6%.



Fuente: [Tasa AROPE](#), [Abandono educativo temprano](#)

Fig. 11b: Tasa de abandono educativo según % pobreza. **Mujeres**, 2014-2023



Fuente: [Tasa AROPE](#), [Abandono educativo temprano](#)

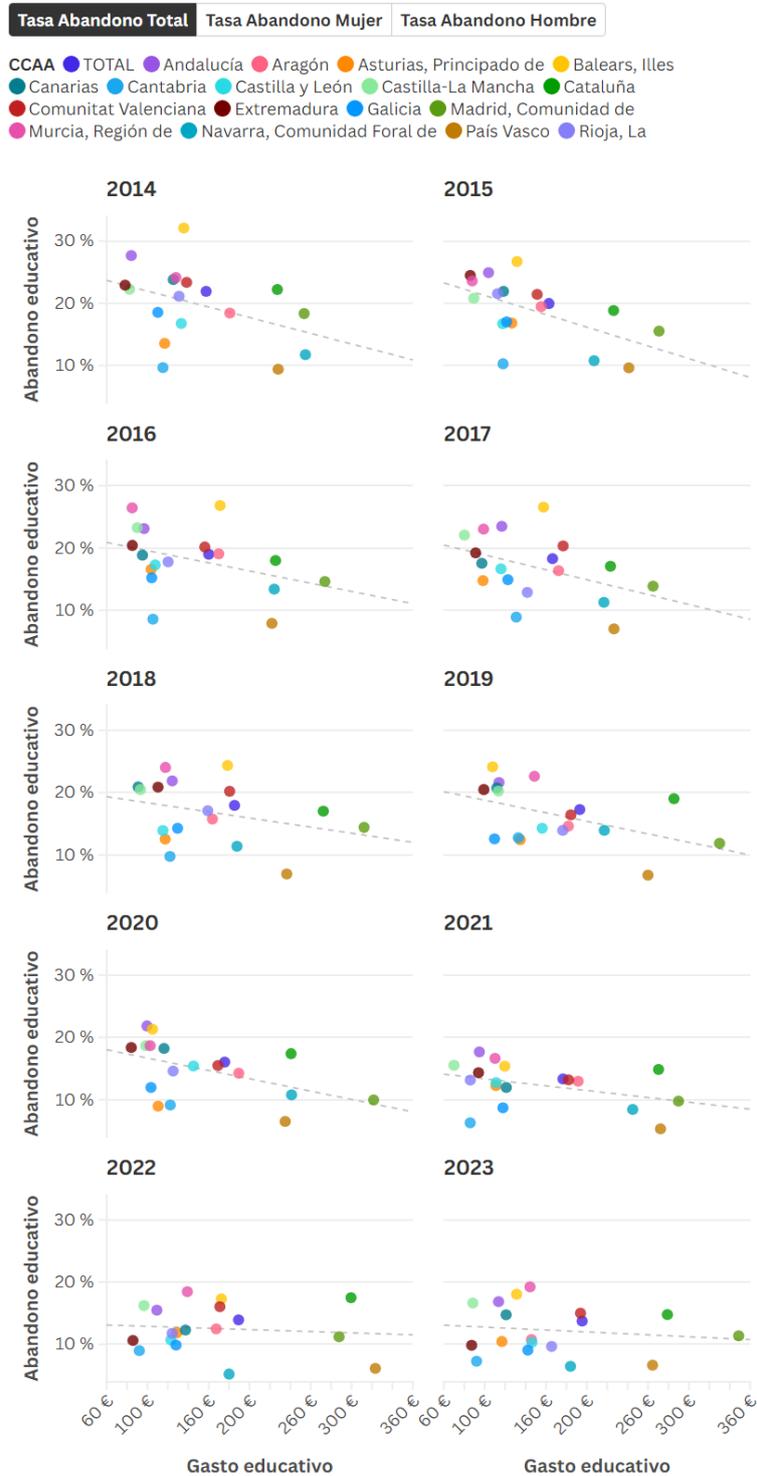
En el período analizado, el **gasto educativo de los hogares** estuvo relacionado negativamente con la tasa de AET: a mayor gasto, menores tasas de abandono. Sin embargo, desde 2020 esta relación se ha anulado, lo que indica que un mayor gasto en educación ya no explica la reducción del AET. Esto puede deberse a factores como el impacto de la pandemia, el aumento de políticas públicas para prevenir el AET y otros determinantes sociales que han empezado a influir más que el gasto familiar.

En los siguientes gráficos podemos ver la evolución de esta relación, media española y media para las mujeres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2023, para un gasto educativo medio de 195,42€, la tasa media de AET fue de 13,73% (11,29% en el caso de las mujeres y 16,03% en el caso de los hombres).

Fig. 12a: Tasa de abandono educativo según Gasto de los hogares en educación. **Total**, 2014-2023

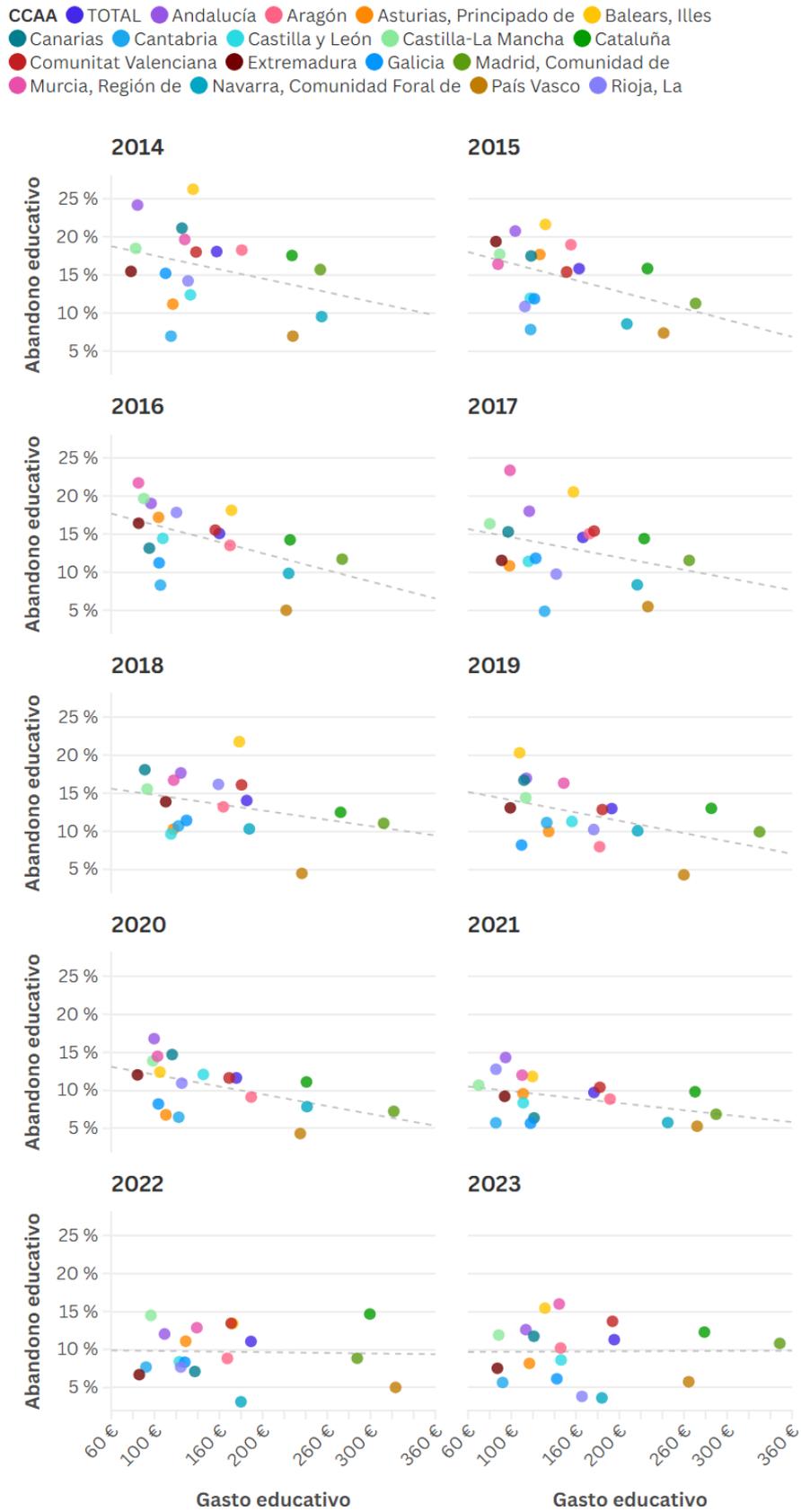
Tasa de abandono educativo según Gasto de los hogares en educación, por sexo 2014-2022

Aunque durante años el gasto educativo de los hogares se asociaba negativamente con la tasa de abandono educativo, a mayor gasto en educación, menores tasas de abandono. Esta relación se ha anulado aproximadamente a partir de 2020, donde un mayor gasto en educación no explica la reducción del abandono.



Fuente: Gasto medio/persona hogares en Enseñanza, Abandono educativo temprano

Fig. 12b: Tasa de abandono educativo según Gasto de los hogares en educación. **Mujeres**, 2014-2023



Fuente: Gasto medio/persona hogares en Enseñanza, Abandono educativo temprano

Mercado de trabajo

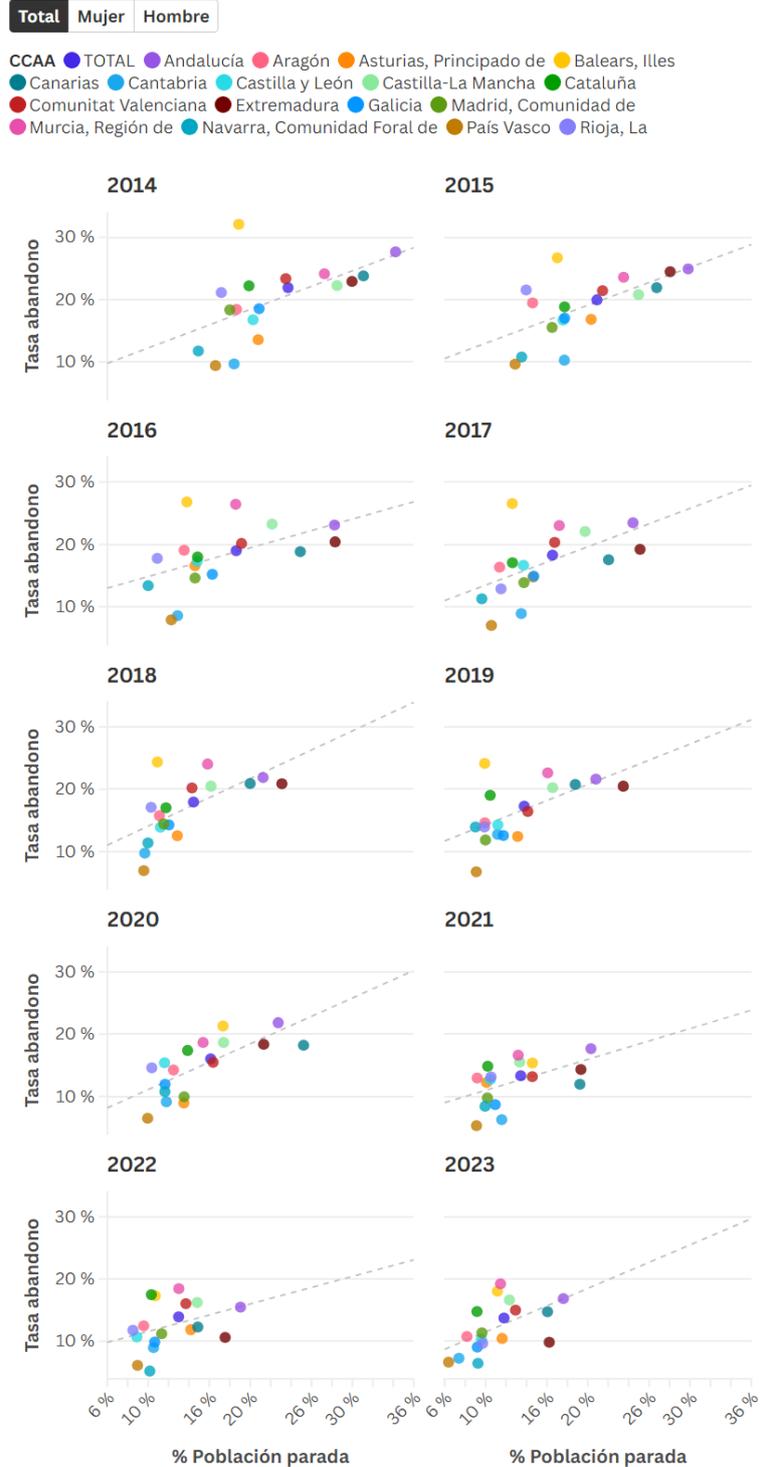
La relación entre la tasa de AET y el porcentaje de población parada refleja una asociación positiva: en general, **a mayor porcentaje de población parada, se observa una mayor tasa de AET**. Las CCAA con más desempleo (Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura) tienden a tener más jóvenes que dejan sus estudios antes de completarlos. La relación entre AET y población parada es similar para hombres y mujeres.

En los siguientes gráficos podemos ver la evolución de esta relación, media española y media para las mujeres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2023, para una población parada del 11,8%, la tasa media de AET fue de 13,73%. El porcentaje de mujeres paradas fue del 13,33% y su tasa de AET del 11,29%, mientras que para los hombres, el porcentaje medio de población parada fue del 10,42% y su tasa de AET del 16,03%.

Fig. 13a. Tasa de abandono educativo según % Población parada. **Total**, 2014-2023

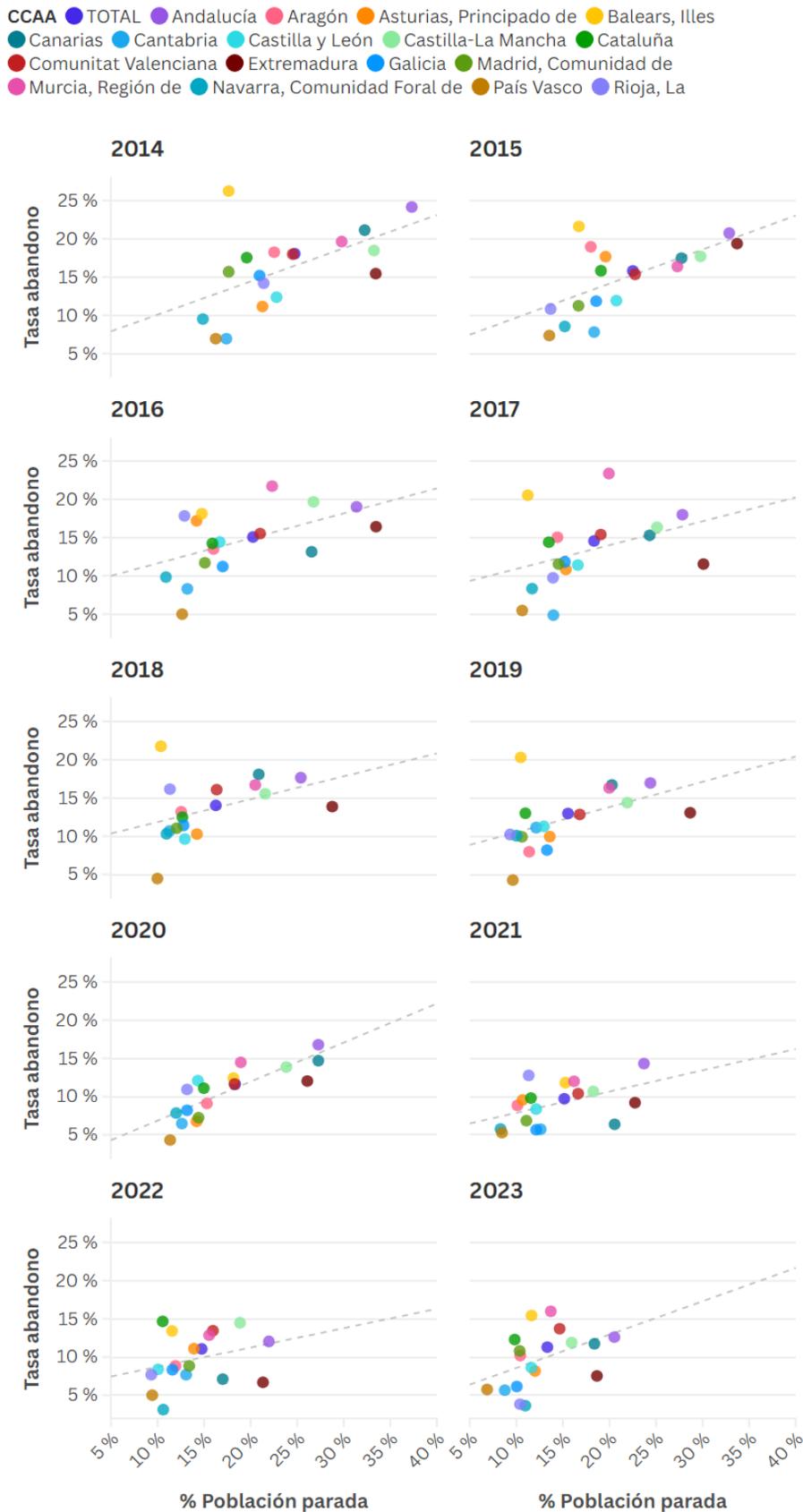
Tasa de abandono educativo segun % Población parada, por sexo 2014-2022

Para los totales según sexo existe una **asociación clara positiva entre la tasa de abandono y el volumen de % de población parada**. Aun así, esta asociación no se ajusta siempre a la tendencia lineal, dado que Andalucía, Canarias y Extremadura presentan un abandono más bajo de lo esperado según su nivel de paro. **La correlación entre el abandono y el paro masculino y femenino es similar.**



Fuente: Tasa de paro, Abandono educativo temprano

Fig. 13b. Tasa de abandono educativo según % Población parada. **Mujeres**, 2014-2023



Fuente: [Tasa de paro](#), [Abandono educativo temprano](#)

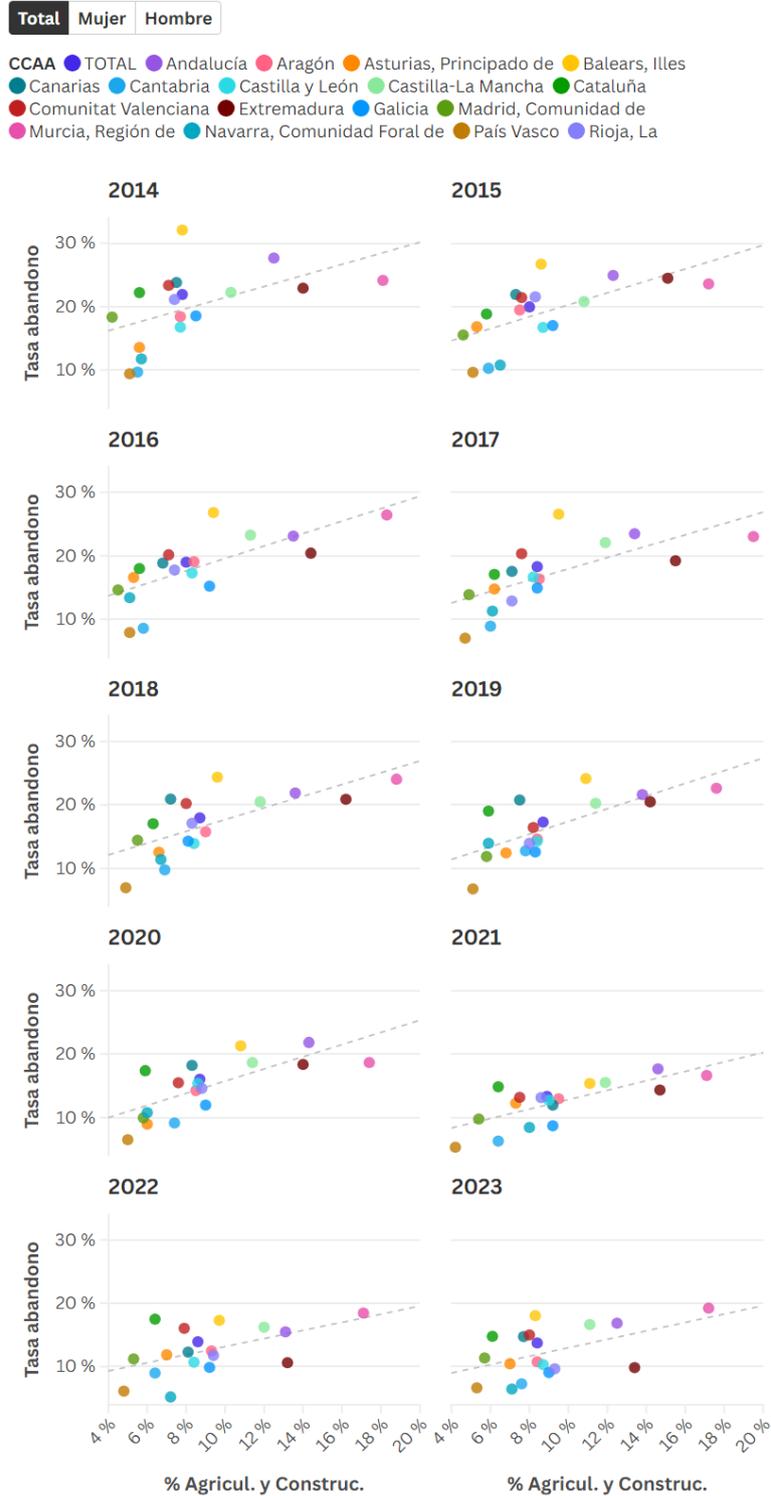
Si nos fijamos en los sectores productivos, constatamos que **hay una relación positiva entre asalariados en los sectores de agricultura y construcción y mayor tasa de AET**. Esto indica que en las CCAA donde predominan estos sectores económicos (Andalucía, Extremadura, Región de Murcia), es más común que los jóvenes dejen sus estudios antes de completarlos, posiblemente debido a oportunidades laborales tempranas o prioridades familiares y sociales asociadas a estos sectores.

En los siguientes gráficos podemos ver la evolución de esta relación, media española y media para las mujeres y para los hombres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2023, para una población media ocupada en los sectores de la agricultura y la construcción del 8,4%, la tasa media de AET fue de 13,73%. El porcentaje de mujeres ocupadas en estos sectores fue del 2,4% y su tasa de AET del 11,29%, mientras que para los hombres, su porcentaje de ocupados en estos sectores fue mucho mayor, del 14,2%, y su tasa de AET del 16,03%.

Fig. 14a: Tasa de abandono educativo según % Asalariados Agricultura y Construcción. **Total**, 2014-2023

Tasa de abandono educativo según % Asalariados Agricultura y Construcción, por sexo 2014-2022

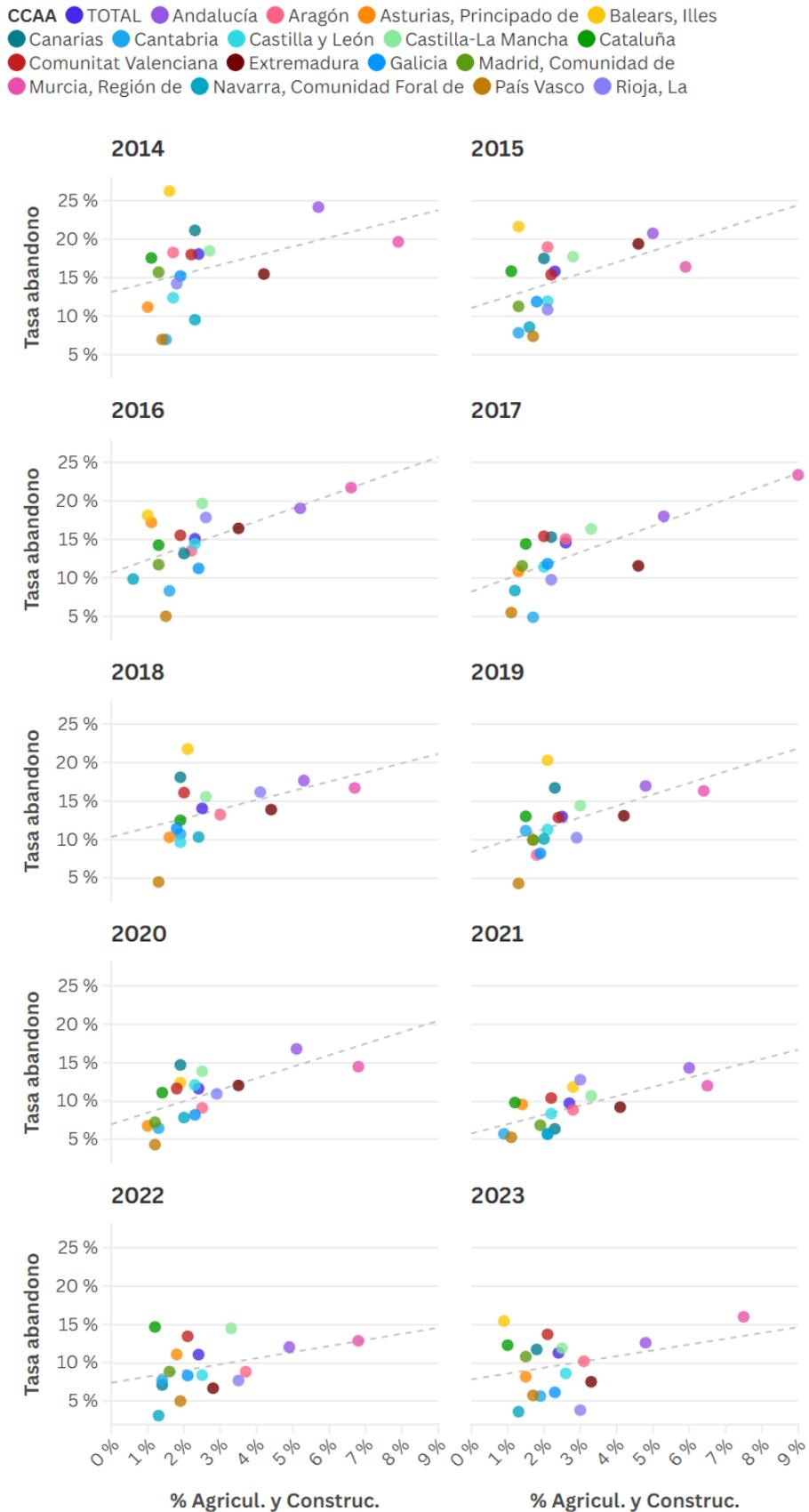
Existe una **asociación positiva con el porcentaje de asalariados en agricultura y construcción y la tasa de abandono educativo**. De la misma forma que el % de población parada, esta tendencia no se ajusta a la recta, dando a entender que **existe un efecto mediado por otros factores, como pueden ser los demás sectores económicos u otras características del mercado de trabajo**.



Fuente: % Asalariados sector económico, Abandono educativo temprano

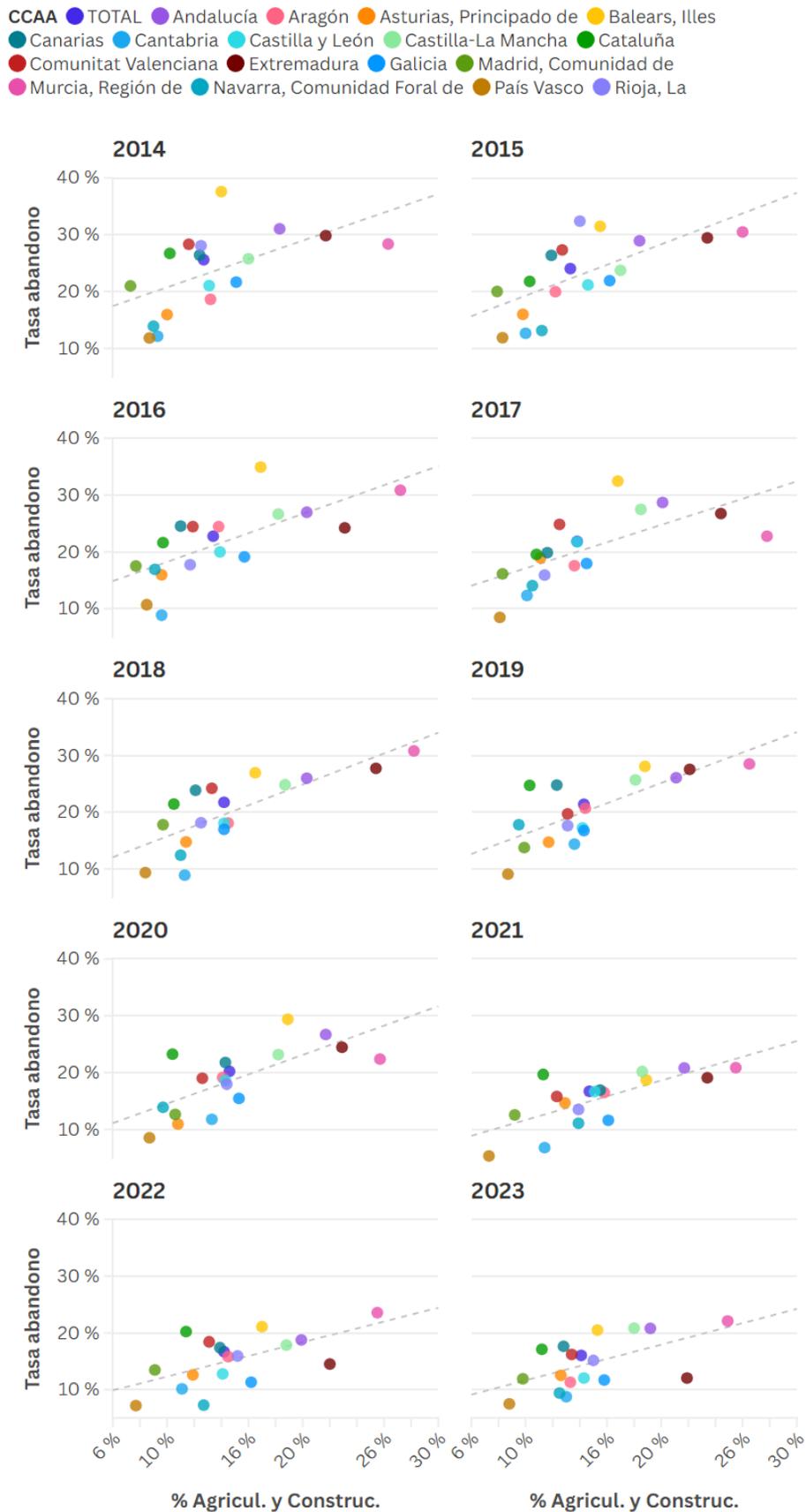


Fig. 14b: Tasa de abandono educativo según % Asalariadas Agricultura y Construcción. **Mujeres**, 2014-2023



Fuente: % Asalariadas sector económico, Abandono educativo temprano

Fig. 14c: Tasa de abandono educativo según % Asalariados Agricultura y Construcción. **Hombres**, 2014-2023



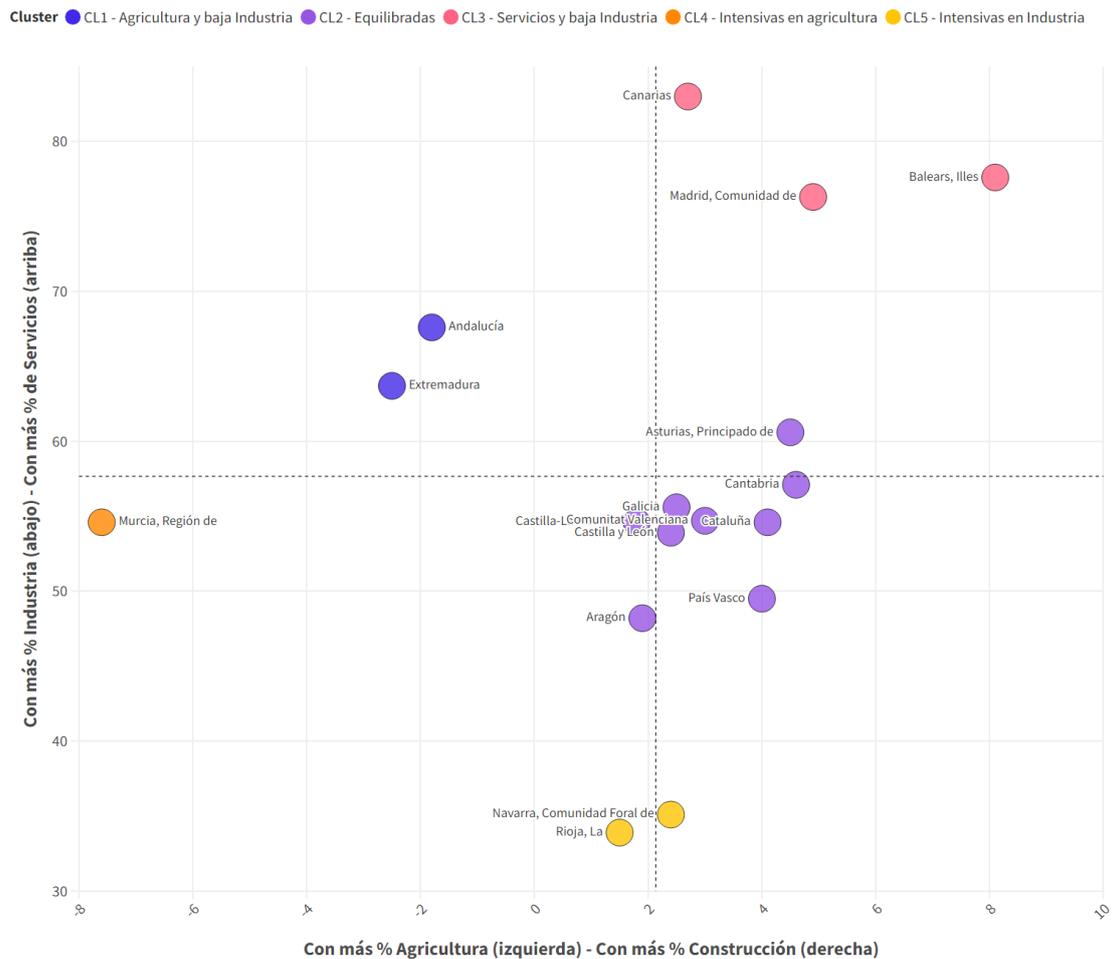
Fuente: % Asalariados sector económico, Abandono educativo temprano

Aunque la relación general es positiva, no siempre se ajusta a la tendencia, existiendo ciertas desviaciones. Esto implica que otros factores también están mediando esta relación, como **la estructura de otros sectores productivos, las políticas educativas y laborales, o las características socioeconómicas de cada comunidad**. Los efectos de estos sectores son mucho más pronunciados en el abandono de los chicos, que también predominan en trabajos agrícolas y de construcción.

Por otro lado, se han identificado 5 clústeres (agrupación de las CCAA en función de sus características económicas principales):

- CL1 incluye CCAA con una economía centrada en actividades agrícolas, con escasa participación industrial.
- CL2, CCAA que presentan una distribución más balanceada entre sectores económicos, sin predominio marcado de ninguno.
- CL3, una economía dominada por los servicios, con una contribución menor del sector industrial.
- CL4, CCAA con una alta especialización en actividades agrícolas, que superan significativamente la media nacional.
- CL5, CCAA en las que el sector industrial es dominante, con una presencia mucho mayor en comparación con otros sectores.

Fig. 15: Tipologías de CCAA según sus Sectores económicos. Medias 2014-2023



Además, se puede ver una clara relación entre clústeres y AET, un patrón que refleja cómo las estructuras económicas influyen en la continuidad educativa de los y las jóvenes. Los datos muestran una clara relación entre las características económicas regionales y la tasa de AET. **Las CCAA con economías dominadas por la agricultura (CL1 y CL4), o con baja industria (CL1 y CL3) –como son, por ejemplo, Andalucía y Extremadura– son más propensas a registrar tasas de abandono superiores, mientras que aquellas con una contribución significativa de la industria (CL2) tienden a tener tasas más bajas.**

Algunos factores que pueden estar influyendo en esta asociación son, por ejemplo, que en regiones agrícolas, las oportunidades laborales en el sector tienden a surgir a edades tempranas, ofreciendo una alternativa rápida y económica a la formación académica prolongada; que los incentivos económicos pueden priorizar el trabajo sobre la educación, especialmente en áreas rurales donde la agricultura tiene un papel central; la industria suele requerir empleados con formación técnica, lo que puede fomentar la permanencia en el sistema educativo, mientras que los sectores agrícolas y de servicios suelen tener menor exigencia de cualificación formal, lo que reduce el incentivo para continuar con estudios.

4.3.3. Dimensión educativa

El nivel formativo de un territorio parece mantener una estrecha relación inversa con la tasa de abandono educativo temprano, **a menos nivel formativo más AET**. Esto podría explicarse por la reproducción social y transferencia intergeneracional del capital social, a más proporción de población con bajos niveles formativos, más dificultades de los hijos e hijas para adaptarse y tener éxito en la escuela, menos expectativas formativas, menos valoración social de la educación superior y menos recursos económicos para destinar a la formación postobligatoria.

Fig. 16: Significaciones en los modelos de predicción del abandono escolar, dimensión educativa

Dimensión	Subdimensión	Descripción
Educativa	Nivel formativo	*** F1_nivelFormativo_primeraEtapaEducacionSecundaria_inferior_T ▲
		*** F1_nivelFormativo_segundaEtapaEducacionSecundaria_superior_T ▼
		*** F4_padres_madres_sin_estudios_supe ▲
	Rendimiento	*** E3_PISA ▼
		** E2_GradESO_T ▼
		* E1_RepESO_T ▲
		* E2_GradBACH_T ▼
		* E3_esperanza_vida_educativa ▼
	Oferta formativa (plazas ocupadas)	* F9_nummedioalumnosunidad ▼
		* F5_poblacionPor_num_centros_postobligatoria ▼
* F2_porc_FPBasica_T ▲		
F9_nummedioalumnoprofesor F4_no_reglado_1664		

El rendimiento formativo también mantiene una relación destacable con el AET, **a mayores resultados PISA; a mayor tasa de graduación de ESO y bachillerato y más esperanza de vida educativa; menores tasas de abandono**. Por lo contrario, **una mayor tasa de repetición de la ESO se relaciona con mayores tasas de abandono**. Estos indicadores pueden ser entendidos como indicadores clave previo al abandono vinculados a la desafección educativa.

Los datos disponibles sobre la oferta formativa son realmente limitados. Estos hacen referencia principalmente a las ratios de alumnado-profesor. Concretamente, destaca que, en aquellas CCAA con más número medio de alumnado por unidad en la ESO o más tasa de población por centros educativos de postobligatoria, tienen tasas de AET menores. Esto puede resultar contra intuitivo, pero se podría vincular a territorios con una mayor demanda formativa y, por lo tanto, a una mayor oferta formativa más diversa y adaptada a las necesidades del alumnado con riesgo de abandono. Por otro lado, podría vincularse con una mayor competitividad curricular en el mercado de trabajo, esto potenciaría la continuidad formativa. Observando el gráfico, se muestra como entre 2018-2020 aproximadamente este efecto se anula completamente.

Por otro lado, más porcentaje de población cursando FP Básica se corresponde con mayores tasas de AET, esto podría explicarse por una mayor intervención en aquellos territorios con más necesidad, es decir, con más abandono. Aun así, esta lectura tuvo sentido en 2014, a partir de aquí, el efecto se ha anulado completamente.

En los siguientes gráficos se muestran las **correlaciones más significativas**, que se dan en los ámbitos de nivel formativo (población con nivel de estudio máximo de primera etapa de educación secundaria; jóvenes con padres y madres sin estudios superiores) y rendimiento académico (tasa de graduación de 4º de ESO; tasa de repetición en los cuatro cursos de ESO; resultados de las pruebas PISA).

Nivel formativo

El análisis de la relación entre el nivel formativo de la población y la tasa AET revela una asociación positiva significativa: **a mayor porcentaje de población con un nivel educativo máximo de primera etapa de educación secundaria, mayor es la tasa de abandono**. Esto sugiere que los contextos donde predominan los bajos niveles formativos generan un entorno menos propicio para la continuidad educativa, perpetuando patrones de abandono. Esta asociación positiva tiene respaldo en conceptos como los modelos de *rol y capital cultural* (Bourdieu, 2000), el *círculo vicioso de desventajas* o el *impacto intergeneracional* (Haveman & Wolfe, 1995).

La relación entre los bajos niveles formativos y el AET refleja una **interacción compleja entre factores individuales, familiares y contextuales**. Aunque la proporción de población con bajos niveles educativos ha disminuido en la última década en un 13%, la persistencia de tasas de AET elevadas en ciertas CCAA sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo políticas que promuevan la continuidad académica, especialmente en áreas con desventajas estructurales. Además, abordar esta problemática requiere estrategias diferenciadas según el sexo, reconociendo las dinámicas específicas que afectan a hombres y mujeres.

En los siguientes gráficos podemos ver, primero, la evolución de la relación entre población con niveles educativos bajos y AET, media española y media para las mujeres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2023, para una población media con un nivel educativo bajo del 44,7%, la tasa media de AET fue de 13,73%. El porcentaje de mujeres con este nivel formativo fue del 44,1% y su tasa de AET del 11,29%, mientras que para los hombres, su porcentaje para este nivel formativo fue del 45,3%, y su tasa de AET del 16,03%.

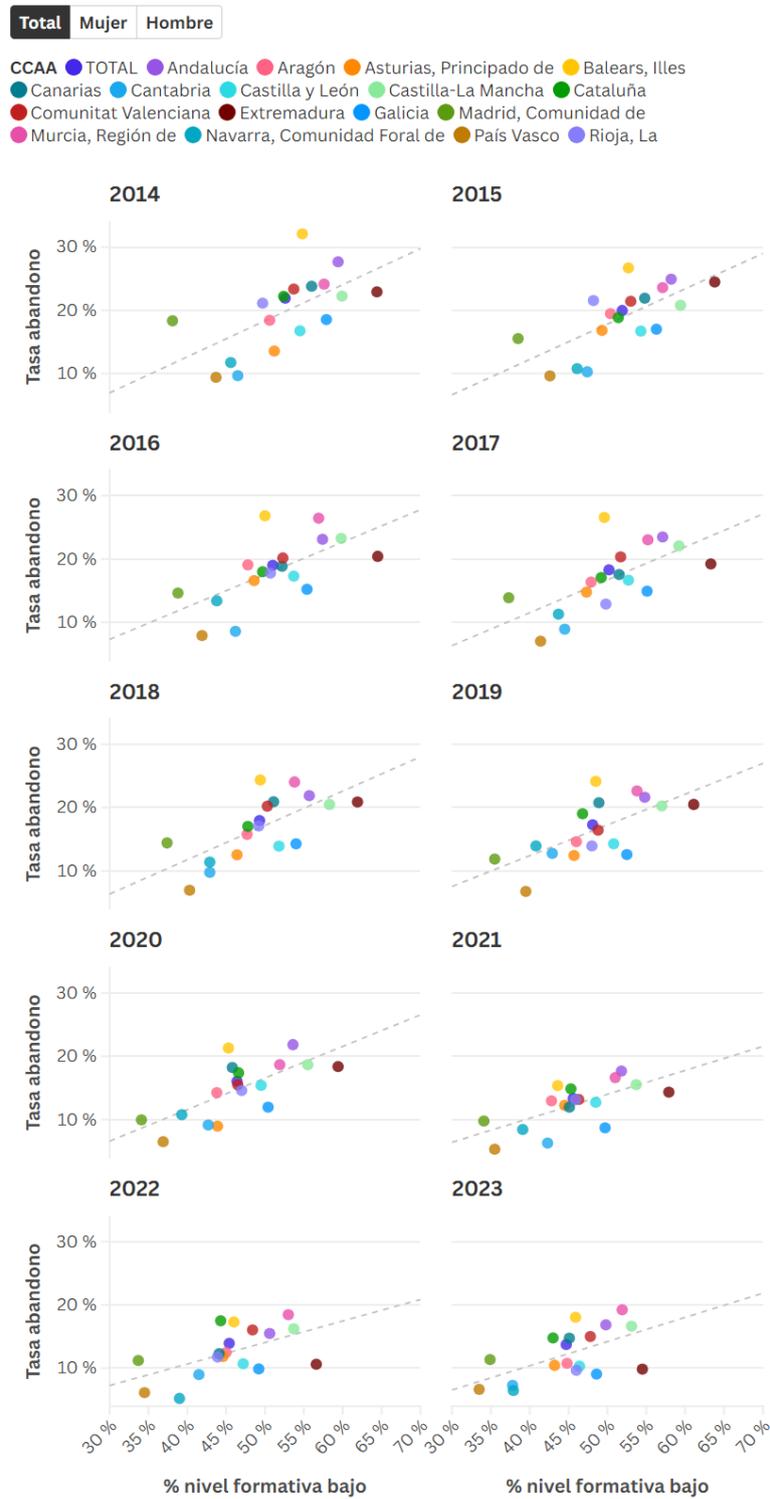
En los últimos diez años, el porcentaje de jóvenes con padres y madres sin estudios superiores ha disminuido un 14,5%. Este descenso refleja mejoras en los niveles educativos a nivel general. Sin embargo, aunque esta tendencia es positiva, la brecha educativa entre generaciones persiste, y **las familias sin estudios superiores siguen siendo un factor de riesgo para el AET**.

En el segundo bloque de gráficos, vemos la evolución de la relación entre nivel de estudios bajo de los progenitores y AET, media española y media para las mujeres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2023, para una media de jóvenes con progenitores sin estudios superiores del 50%, la tasa media de AET fue de 13,73% (11,29% para ellas, y 16,03%, para ellos).

Fig. 17a: Tasa de abandono educativo según % Nivel formativo bajo. **Total**, 2014-2023

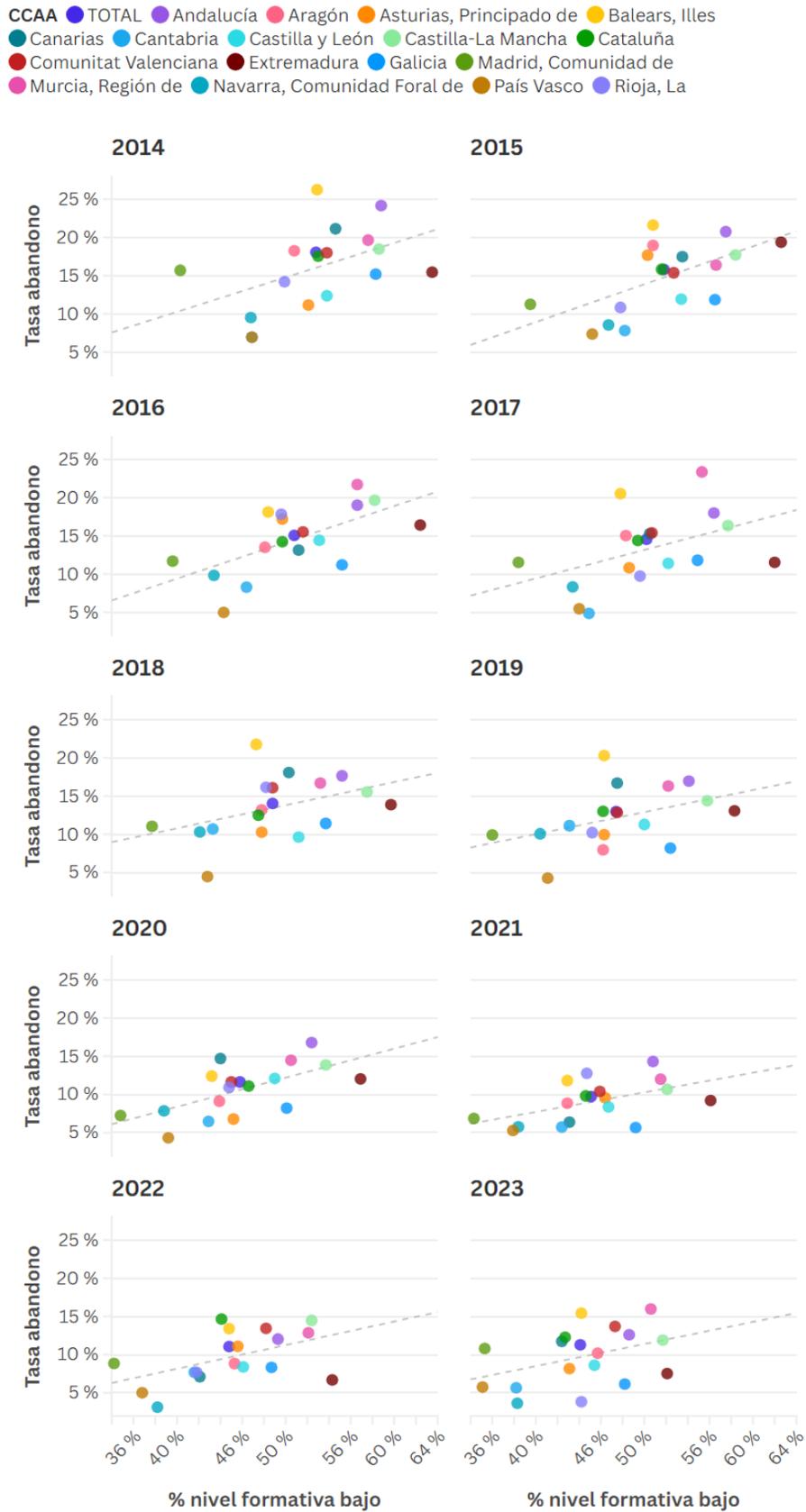
Tasa de abandono educativo segun % Nivel formativo bajo, por sexo 2014-2022

Este gráfico muestra la asociación positiva entre el % de población con un nivel de estudio máximo de **primera etapa de educación secundaria** con la tasa de abandono. Por lo tanto, **a mayor proporción de población con niveles formativos bajos, mayor abandono educativo**. En la última década, la proporción de población con bajos niveles formativos se ha reducido un 13 %.



Fuente: % Nivel formativo alcanzado, Abandono educativo temprano

Fig. 17b: Tasa de abandono educativo según % Nivel formativo bajo. **Mujeres**, 2014-2023



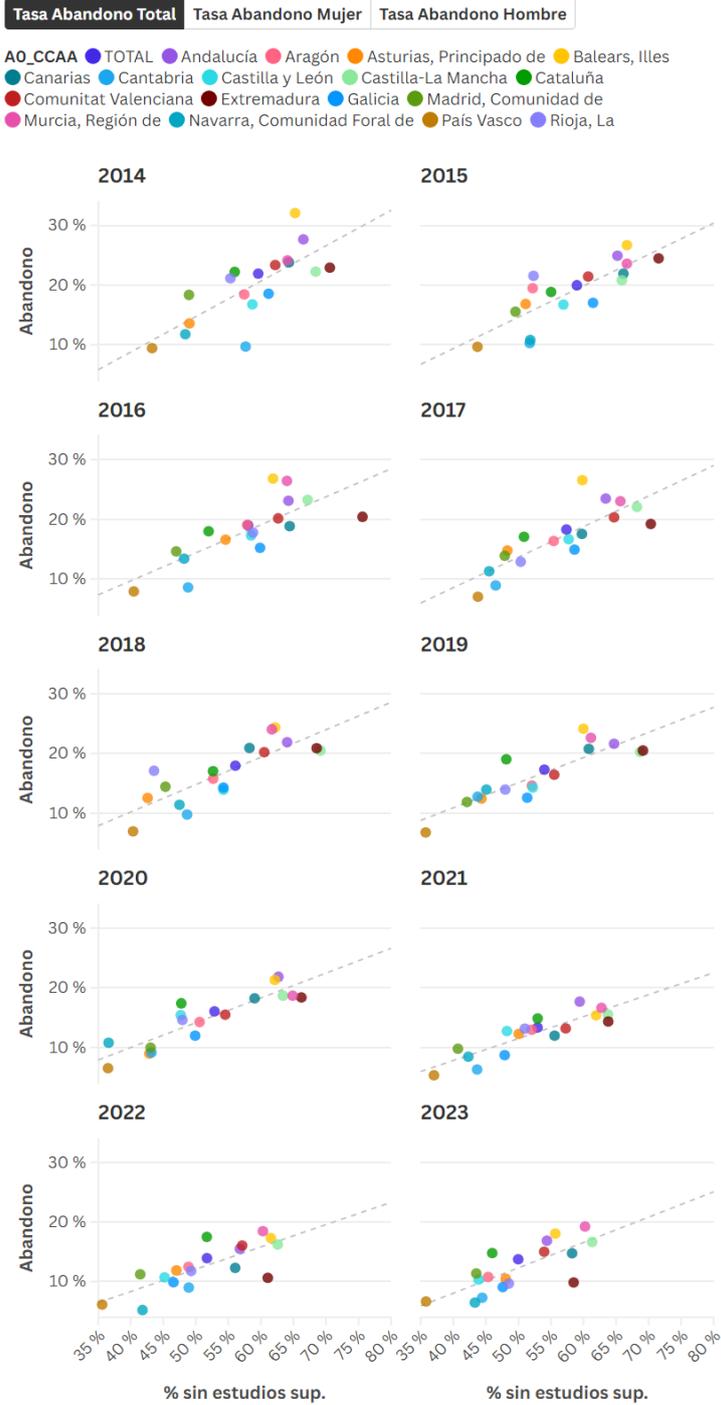
Fuente: % Nivel formativo alcanzado, Abandono educativo temprano

Fig. 18a: Tasa de abandono educativo según porcentaje de jóvenes con padres y madres sin estudios superiores. **Total, 2014-2023**

Tasa de abandono educativo según % jóvenes con padres y madres sin estudios superiores

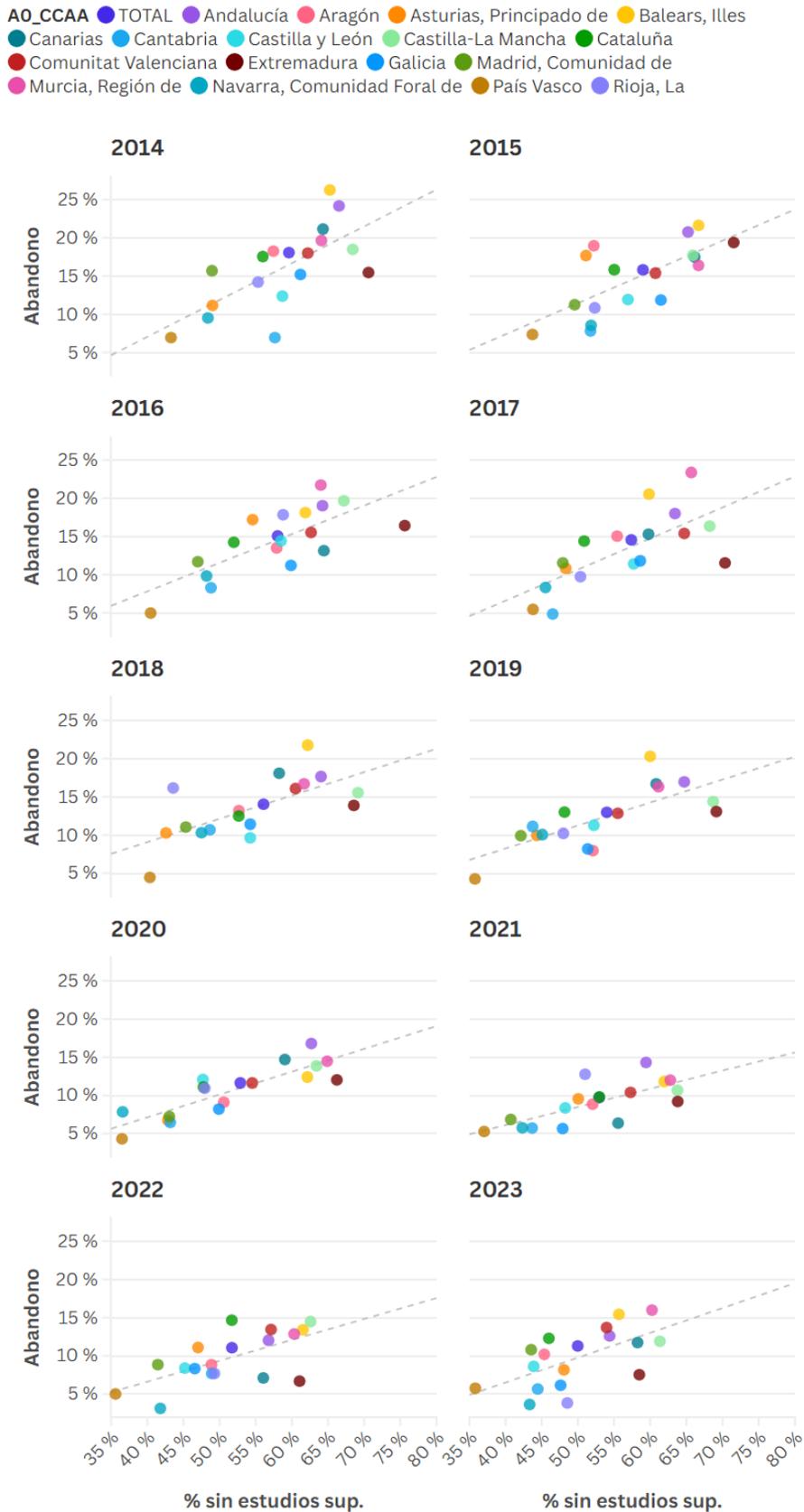
2014-2022

Existe una asociación positiva entre el % de jóvenes con padres y madres sin estudios superiores y la tasa de abandono, a más familias sin estudios superiores, más abandono educativo. **El % de jóvenes con familias sin estudios superiores se ha reducido un 14,5% en la última década.**



Fuentes EPA, Abandono educativo temprano

Fig. 18b: Tasa de abandono educativo según porcentaje de jóvenes con padres y madres sin estudios superiores.
Mujeres, 2014-2023



Fuentes EPA, Abandono educativo temprano

Rendimiento formativo

Tanto el porcentaje de alumnado repetidor como el porcentaje de graduación en 4º de la ESO correlacionan con la tasa de abandono en todas las CCAA, aunque con el efecto inverso: mientras que la tasa de alumnado repetidor tiene una asociación positiva, es decir, **a más alumnado repetidor más abandono educativo**; la tasa de alumnado de 4º de la ESO que promociona presenta una relación negativa, en otras palabras, **a más alumnado que promociona menos abandono educativo hay**.

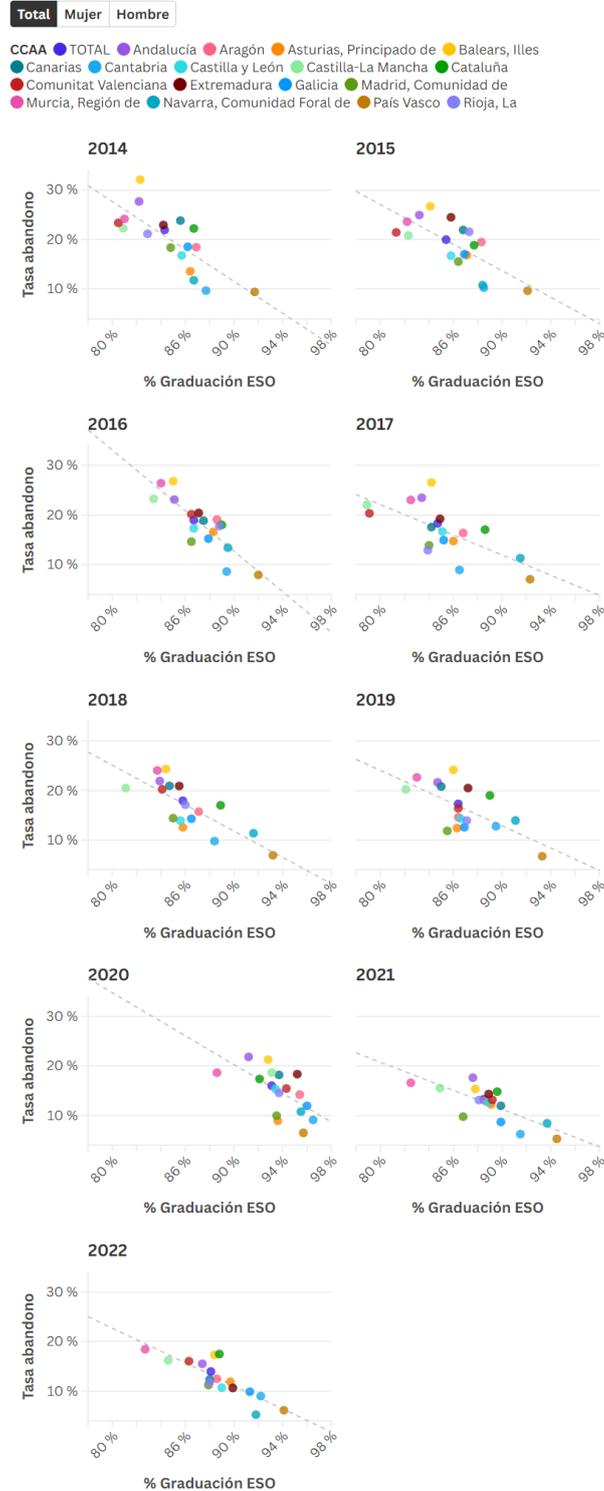
En el primer bloque de gráficos podemos ver la evolución de la relación entre la tasa de graduación en 4º de la ESO y el AET, media española y media para las mujeres. Por poner un ejemplo, si nos fijamos en el último año disponible, 2022, para ellas, con una tasa de graduación media del 90,2%, su tasa de AET fue del 11%; mientras que para ellos, con una tasa de graduación media del 86%, su tasa de AET fue del 17%.

A la inversa, en el segundo bloque de gráficos vemos la evolución de la relación entre la tasa de repetición para los cursos de la ESO y el AET. Los datos para 2023 nos muestran que la tasa media de repetición en España fue del 7% (5,8% para ellas, y 8,2% para ellos), con una tasa AEP global del 13,73%.

Fig. 19a: Tasa de abandono educativo según % graduación de 4º de ESO. **Total**, 2014-2022

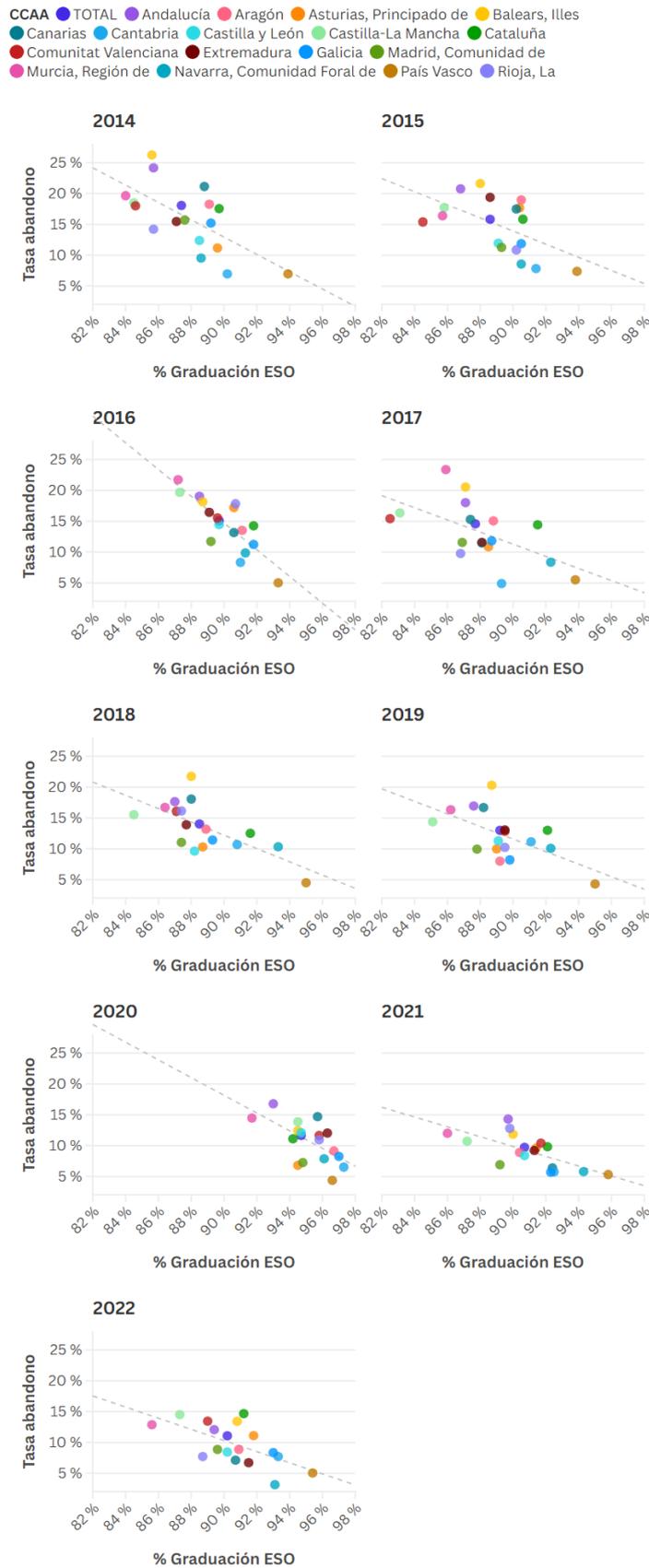
Tasa de abandono educativo según % graduación de 4º de ESO, por sexo 2014-2022

La tasa de graduación de 4º de ESO correlaciona negativamente con la tasa de abandono. A más alumnado obteniendo el último curso de la ESO, menos abandono educativo. La no graduación de 4º curso, puede entenderse como un indicador previo al abandono educativo. Durante la última década, el % de graduación ha aumentado un 3 %.



Fuente: .Porcentaje de alumnado de 4º de ESO que promociona curso, Abandono educativo temprano

Fig. 19b: Tasa de abandono educativo según % graduación de 4º de ESO. **Mujeres**, 2014-2022

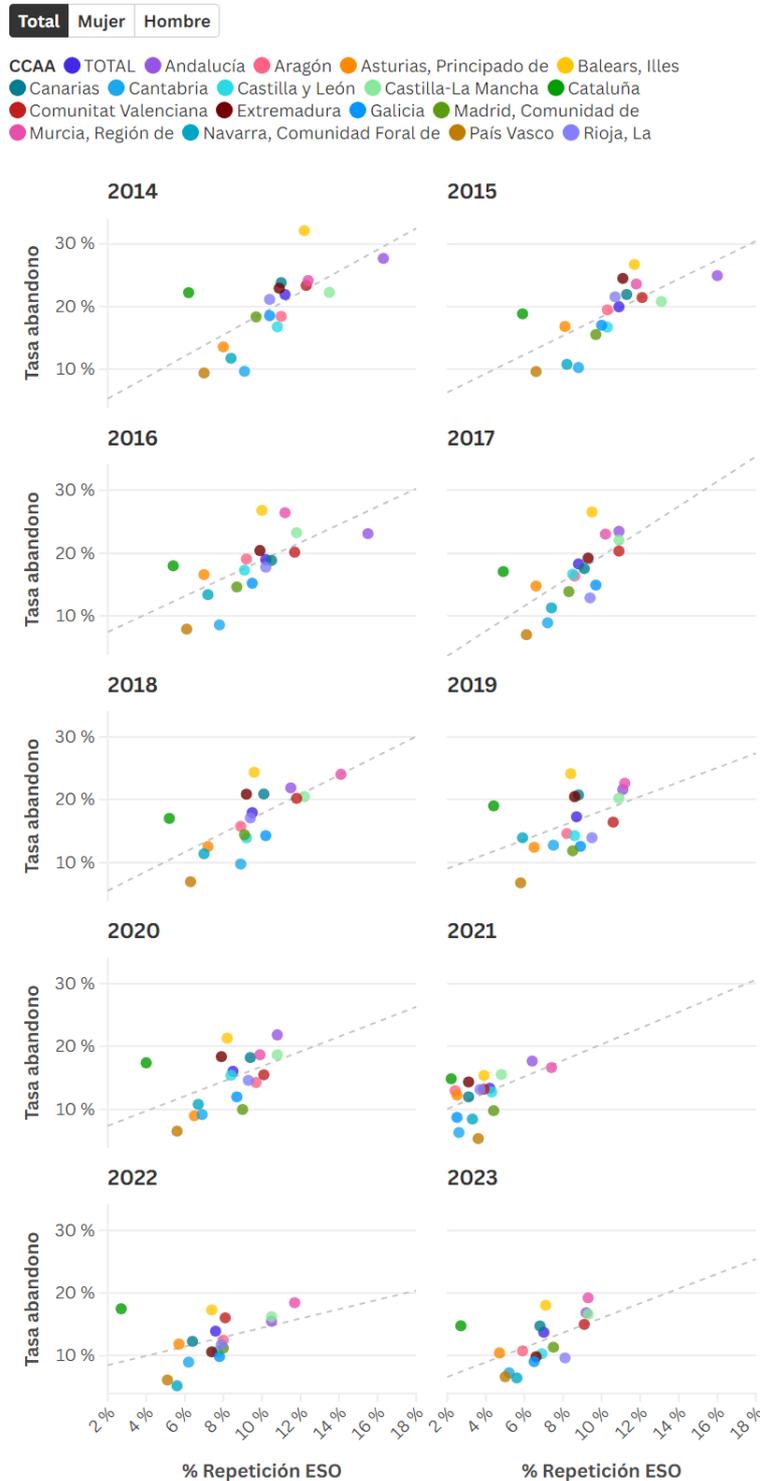


Fuente: . Porcentaje de alumnado de 4º de ESO que promociona curso.
Abandono educativo temprano

Fig. 20a: Tasa de abandono educativo según % de repetición de todos los cursos de ESO. **Total**, 2014-2023

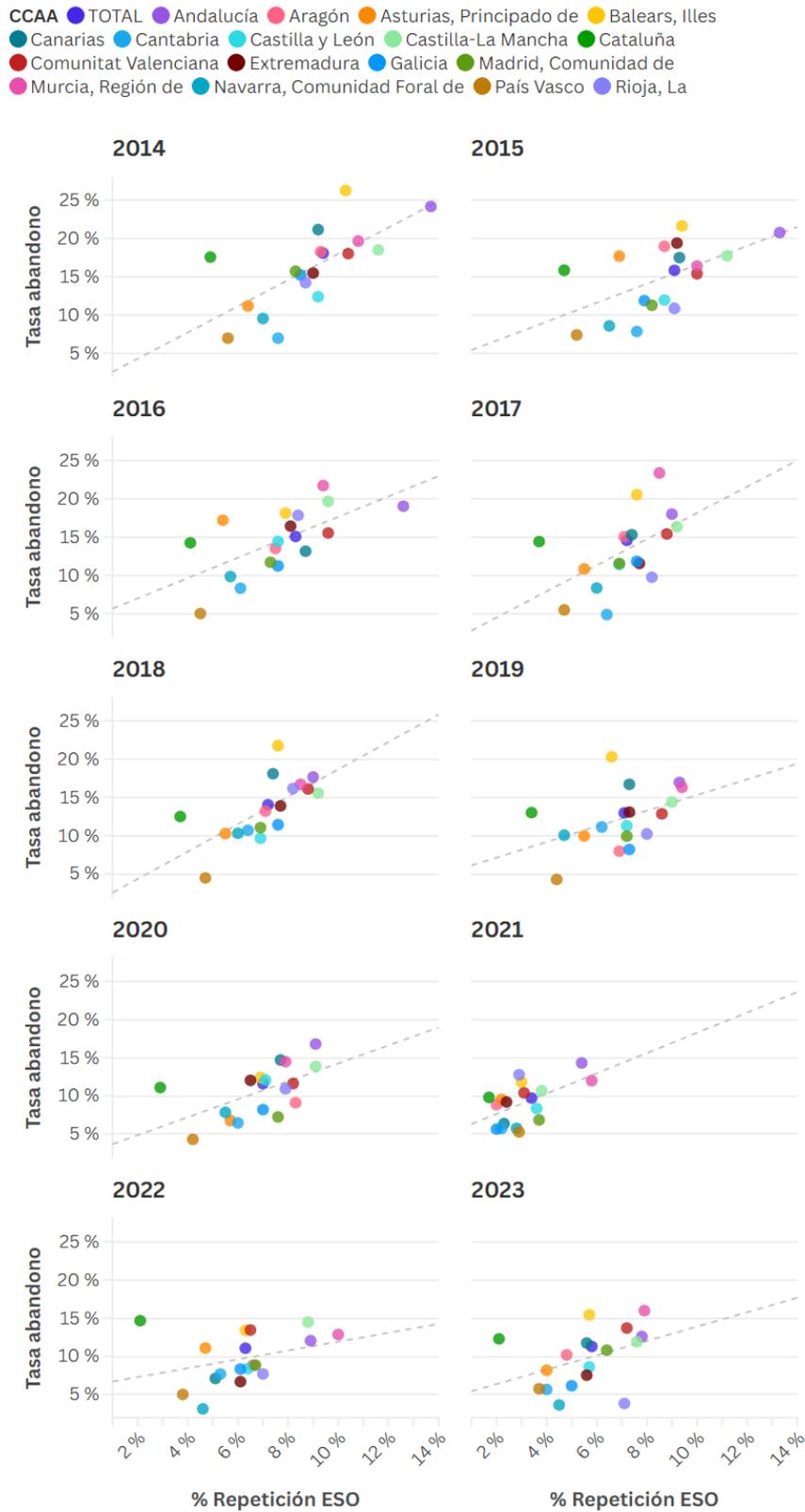
Tasa de abandono educativo según % de repetición de todos los cursos de ESO, por sexo 2014-2022

De forma inversa a la graduación de 4º de ESO, la tasa de repetición en los cuatro cursos de ESO correlaciona positivamente con la tasa de abandono. A más alumnado en situación de repetición, más abandono educativo. **Durante la última década, la tasa de repetición de ESO se ha reducido un 42%.**



Fuente: Tasa de graduación ESO, Abandono educativo temprano

Fig. 20b: Tasa de abandono educativo según % de repetición de todos los cursos de ESO. **Mujeres**, 2014-2023



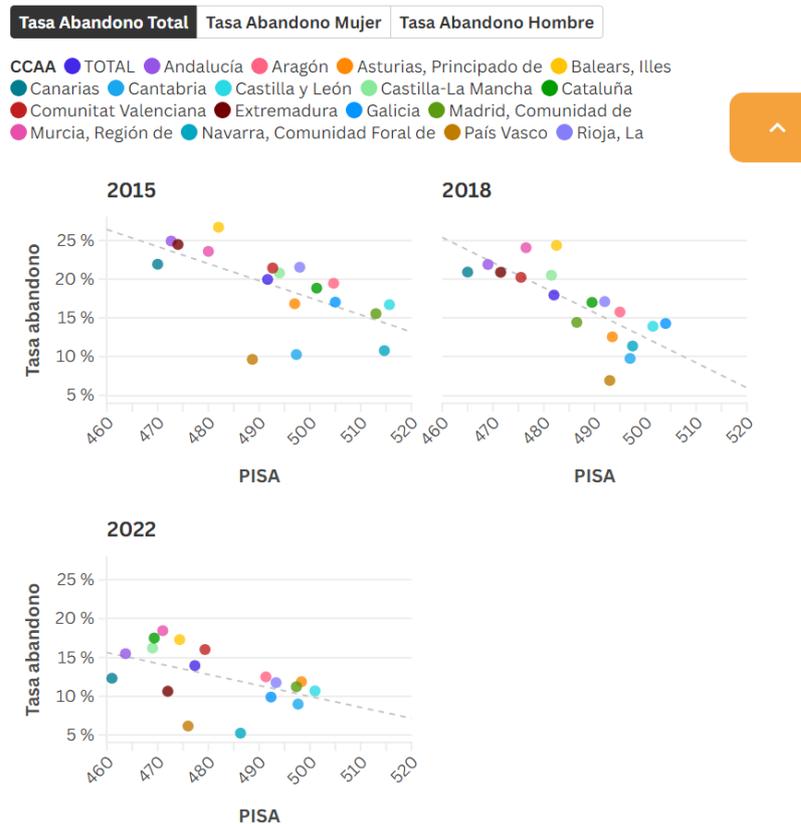
Fuente: Tasa de graduación ESO, Abandono educativo temprano

También los resultados de las tres últimas ediciones del informe PISA muestran que aquellas CCAA con calificaciones más altas en las pruebas tienen tasas de abandono educativo más bajas. Es decir, **a mejores resultados en el rendimiento académico, menos abandono educativo**. Durante el 2022 esta fuerza de asociación se rebaja, pero sigue siendo relevante. Estos datos coinciden con otras investigaciones que señalan como un condicionante explicativo del AET el hecho de tener una trayectoria educativa negativa. En este sentido, la repetición de curso se asocia con el fracaso escolar y con la posibilidad de acabar abandonando los estudios.

Fig. 21a: Tasa de abandono educativo según resultados PISA. **Total**

Tasa de abandono educativo según resultados PISA, por sexo

Los resultados de las pruebas PISA correlacionan negativamente con las tasas de abandono, a mejores resultados PISA, menores tasas de abandono educativo. Destaca también cómo Navarra y País Vasco obtienen unas tasas de abandono notablemente inferiores a lo esperable, según los resultados PISA.



Fuente: Pruebas PISA, Abandono educativo temprano

FUNDACIÓ FERRER I GUÀRDIA

Aun así, más que factores predictivos del abandono, el rendimiento académico y la repetición son más bien **manifestaciones de procesos de desvinculación escolar profundos**. Este fenómeno está marcado por la desorientación, la frustración y las bajas expectativas personales. Los estudiantes afectados suelen experimentar una percepción negativa de sus capacidades, alimentada por una trayectoria académica plagada de dificultades y de una falta de respuestas adecuadas por parte del sistema educativo.

Esta desvinculación no es un proceso individual aislado, sino que refleja un contexto más amplio. Factores como la falta de adaptabilidad de los currículos, la ausencia de apoyo socioemocional o un sistema que no logra conectar con las realidades diversas del alumnado, contribuyen a que algunas personas jóvenes se sientan excluidas.

4.3.4. Dimensión personal y familiar

Aunque la literatura académica señala que el alumnado de origen migrante tiene un mayor riesgo de abandono educativo debido a factores de vulnerabilidad como el nivel socioeconómico, el capital cultural familiar o el desconocimiento del idioma de enseñanza, **los datos de este estudio no muestran una relación estadísticamente significativa entre la tasa de AET y el porcentaje de población extranjera por CCAA.** De hecho, esta relación ha disminuido de baja a muy baja, lo que podría explicarse por el efecto de las estrategias de inclusión comunitaria y la implementación de políticas públicas dirigidas a compensar las desigualdades sociales y culturales que enfrenta la población migrante. Tampoco se observa una correlación significativa con otros factores personales y familiares analizados, como las necesidades educativas especiales, la estructura del hogar o la violencia doméstica.

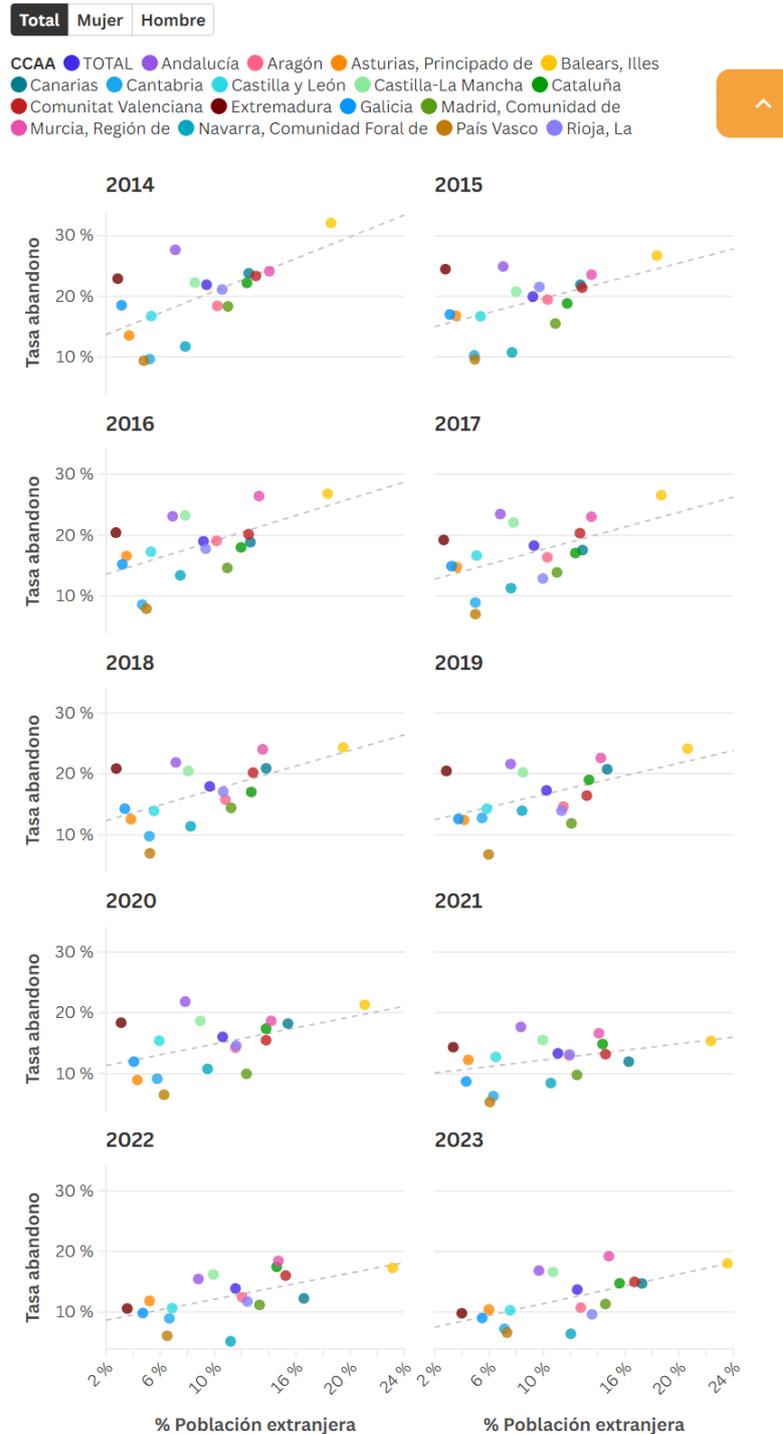
Esta baja consistencia en la dimensión personal y familiar limita el enfoque cuantitativo del estudio, por lo que los datos deben complementarse con investigaciones cualitativas que ya han mostrado resultados valiosos en este ámbito.

Por otro lado, el porcentaje de jóvenes presenta una relación positiva con el abandono educativo, es decir, **aquellas CCAA con mayor proporción de jóvenes muestran mayores índices de AET.** De manera similar, en las CCAA con un mayor porcentaje de población extranjera de la UE, también se observa un mayor abandono. Sin embargo, esta relación se ha ido reduciendo en los últimos años, lo que sugiere que lo que explicaba el abandono hace una década ya no tiene la misma relevancia. Las demás variables analizadas no presentan significación estadística, lo que indica una débil consistencia en esta dimensión. Esto sugiere que el abandono educativo no se debe a un efecto causal directo, sino que está mediado por factores como el capital social y cultural, la vulnerabilidad social, el sector económico, entre otros.

Fig. 22: Tasa de abandono educativo según % Población extranjera. **Total**, 2014-2023

Tasa de abandono educativo según % Población extranjera 2014-2022

La relación entre la tasa de abandono educativo y el % de población extranjera no es **suicientemente fuerte**. Esto implica que la proporción de población extranjera no es un buen factor explicativo del abandono a nivel autonómico. Además, **esta asociación se ha ido reduciendo en la última década, pasando de una correlación baja a muy baja** ($r=0,50$ a $r=0,25$).



Fuente: Población por nacionalidad, Abandono educativo temprano

En cuanto al porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales, se observa una relación débil con el abandono. Las CCAA con una mayor proporción de alumnado con NEE presentan menores tasas de AET, aunque los datos muestran una tendencia cambiante que aún no está consolidada.

La estructura del hogar también podría influir en la tasa de abandono, especialmente en hogares no normativos. Sin embargo, las relaciones son débiles. Las CCAA con más hogares no constituidos por un núcleo familiar convencional presentan una ligera reducción en el AET, aunque la tendencia no es estable ni significativa.

Otro factor relevante es el tipo de municipio en el que reside la población. La relación entre este factor y la tasa de AET es leve y poco consistente con otras variables. En general, las CCAA con mayor porcentaje de población en municipios de 100,000 habitantes o más presentan menores tasas de AET, aunque la correlación es prácticamente nula en varios de los años analizados. Finalmente, en las CCAA con mayor porcentaje de víctimas de violencia de género, se observa un aumento en el abandono educativo, aunque la correlación es prácticamente nula en algunos años.

En resumen, la **dimensión personal y familiar muestra una baja consistencia en su impacto sobre la tasa de abandono educativo**. Aunque existen algunas relaciones destacables, como el porcentaje de jóvenes, población extranjera de la UE o víctimas de violencia de género, no se puede afirmar que sean factores estructurales determinantes para explicar los niveles de AET en cada CCAA.

Fig.23: Significaciones en los modelos de predicción del abandono escolar, dimensión personal y familiar

Dimensión	Subdimensión	Descripción
Personal y familiar	Población joven	* B2_porc_18_24_T ▲
	Población extranjera	*** B3_porc_extranjeraUE_T ▲
		B3_porc_extranjera_T
		B3_porc_extranjeraNoUE_T
		B3_porc_espanola_T
		B3_al_menos_un_padre_extranjero
	NEE	. E5_NEE_T ▼
	Estructura del hogar	. C2_porc_personasnonucleofamiliar_T ▼
	C2_porc_dosomasnucleosfamiliares_T	
Natalidad	C1_tasafecundidad	
	C1_tasanatalidad	
	C2_num_medio_menores_hogar	
Tamaño municipio	. B4_porc_mun_mas_100k ▼	
	B4_porc_mun_50_100k	
	B4_porc_mun0_10k	
	B4_porc_mun10_50k	
Salud y violencia	* C5_victimasiolenciadomestica ▲	
	C4_salud_malo_muyMalo_T	

3.3.5. Comparación de modelos

Para comprobar la capacidad explicativa de las diferentes dimensiones y sus subdimensiones se ha comparado los diferentes modelos por su capacidad explicativa sin incorporar la variable CCAA y año, esto implica que los modelos solo pueden predecir la tasa de AET según los indicadores presentados anteriormente.

El modelo con mejor capacidad predictiva es aquel que combina las tres dimensiones, personal y familiar, socioeconómica y educativa, con un error medio de 1,58 puntos, una varianza explicada del 88% y el AIC menor⁶. Estos resultados implican que, a nivel estructural, se puede conocer la tasa de abandono para cualquier comunidad autónoma y año dentro de la serie 2014-2023 con un margen de error relativamente pequeño. Por lo tanto, también a nivel estructural las variables presentadas son prácticamente suficientes.

Cabe destacar, que los modelos II, III, IV y V, consiguen resultados similares con un número menor de variables.

Fig. 24: Comparación de modelos predictivos del AET

Modelo	MAE	R2	AIC	Pred.	N casos
Modelo I - Personal y familiar	3,51	0,39	989,93	6	170
Modelo II - Socioeconómico	2,09	0,79	806,36	13	170
Modelo III - Educativo	1,93	0,81	773,43	10	170
Modelo IV - Personal y familiar + Socioeconómico	1,74	0,85	754,98	19	170
Modelo V - Socioeconómico + Educativo	1,79	0,84	734,30	23	170
Modelo VI - Personal y familiar + Socioeconómico + Educativo	1,58	0,88	690,92	29	170

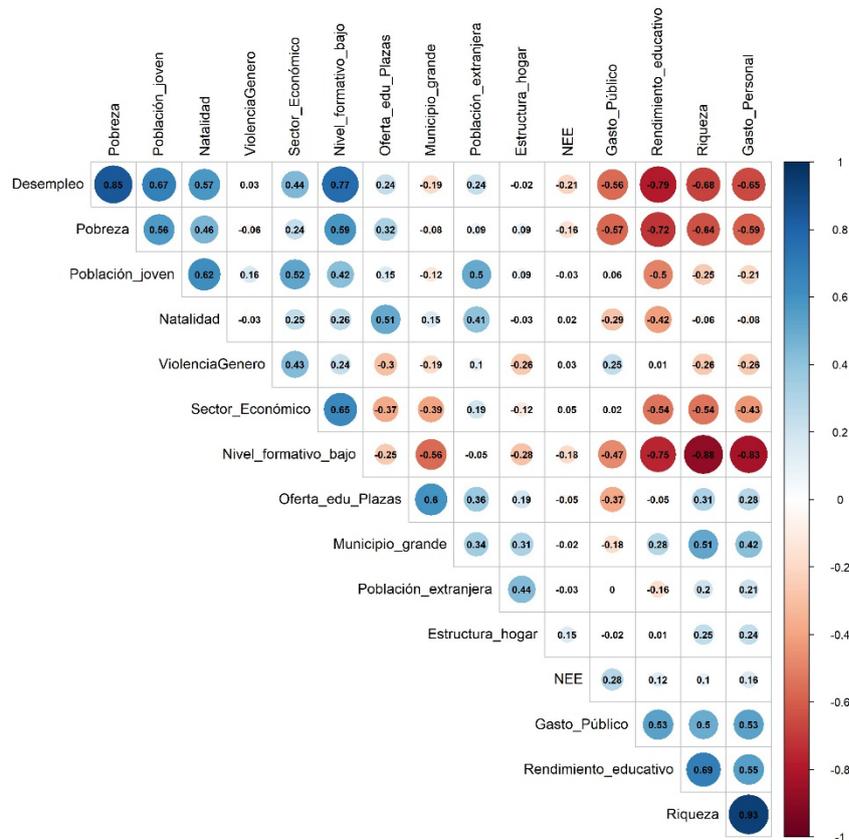
4.4. Relaciones internas de las subdimensiones

Más allá de conocer que variables afectan la tasa de abandono, es importante comprender por qué se dan estas relaciones. Las mismas variables utilizadas en el apartado anterior sirven para caracterizarse entre sí.

Se ha realizado una normalización de las variables y posteriormente se han calculado las medias para cada subdimensión, siempre utilizando variables comparables y mutuamente no excluyentes. El resultado permite crear y graficar una matriz de correlaciones. Esta matriz nos aporta información relevante para comprender las relaciones presentadas en el apartado anterior. Los círculos indican por su tamaño y color el sentido del coeficiente de correlación de Pearson, los colores rojos y círculos grandes indican una correlación negativa y los colores azules y círculos grandes indican correlaciones positivas.

⁶ El AIC indica la calidad de un modelo en función de su ajuste a los datos, penalizando al mismo tiempo la complejidad del modelo para evitar el sobreajuste. Un AIC menor sugiere que el modelo tiene un mejor balance entre ajuste y simplicidad, lo que lo hace preferible frente a otros modelos con AIC más alto.

Fig. 25: Matriz de correlaciones de subdimensiones con medias normalizadas



A continuación, se comentan las principales asociaciones entre dimensiones:

Riqueza:

- Se puede observar como la Riqueza de cada CCAA correlaciona **negativamente** con una mayor proporción de los **sectores económicos de la construcción y la agricultura**.
- Correlaciona **negativamente** con unas mayores tasas de **Pobreza** y **Desempleo**. Ambas dimensiones correlacionan también entre sí.
- Correlaciona **negativamente** con **bajos niveles formativos**.
- Por otro lado, correlaciona **positivamente** con un mayor **Gasto público**.
- Correlaciona **positivamente** con un mayor **Gasto Personal**.
- Finalmente correlaciona **positivamente** con un **Rendimiento educativo superior**.

Bajos niveles formativos

- Correlaciona **positivamente** con mayores porcentajes de **Sectores de construcción y agricultura**.
- Correlaciona **positivamente** con mayores tasas de **Desempleo y Pobreza**.
- Correlaciona **negativamente** con un % de población superior viviendo en **Municipios grandes**.
- Correlaciona **negativamente** con un mayor **Rendimiento educativo**.

- Finalmente correlaciona **negativamente** con un mayor **Gasto Personal**.

Rendimiento formativo

- De la misma forma que el bajo nivel formativo, el rendimiento formativo correlaciona **negativamente** con aquellas CCAA con altos porcentajes de **Sector construcción y agricultura**.
- Correlaciona **negativamente** con la tasa de **Desempleo** y la **Pobreza**.
- Correlaciona **positivamente** con un mayor **Gasto público**.

Gasto Personal

- Correlaciona **negativamente** con la **Pobreza y Desempleo**.
- Correlaciona **positivamente** con un mayor **Gasto público**.
- Correlaciona **positivamente** con un mayor **Rendimiento educativo**.

Población joven

- Correlaciona **positivamente** con una mayor **Natalidad**.
- Correlaciona **positivamente** la **Pobreza y el Desempleo**.
- Correlaciona **positivamente** con mayores porcentajes de **Población extranjera**.
- Correlaciona **positivamente** con mayores porcentajes de **Sector construcción y agricultura**.

Gasto público

- Correlaciona **negativamente** con la **Pobreza y Desempleo**.

4.5. Modelo explicativo

En nuestro análisis se ha empleado un modelo de regresión lineal robusto, optimizado para manejar variaciones en los datos y minimizar el impacto de posibles valores atípicos. El modelo se evaluó utilizando el error absoluto medio (MAE), obteniendo un valor de 1,6 puntos porcentuales, lo que refleja un alto nivel de precisión en las predicciones. **El modelo logra explicar el 85% de la varianza de la tasa de abandono educativo real**. Este nivel de ajuste indica que el modelo capta la mayor parte de las relaciones subyacentes entre los factores explicativos y el fenómeno estudiado, lo que respalda su utilidad como herramienta analítica y de pronóstico.

Una de las principales particularidades del modelo es su independencia de variables contextuales específicas como la comunidad autónoma y el año de los datos. Esto implica que el modelo no requiere conocer la localización geográfica o temporal exacta de los factores explicativos, lo que amplía su aplicabilidad en diferentes contextos y periodos.

Seguidamente, se muestran las relaciones presentadas en el anterior apartado en formato de diagrama. Se muestran únicamente las correlaciones entre subdimensiones con coeficientes superiores a 0,5, las correlaciones positivas se marcan de color verde y las negativas de color

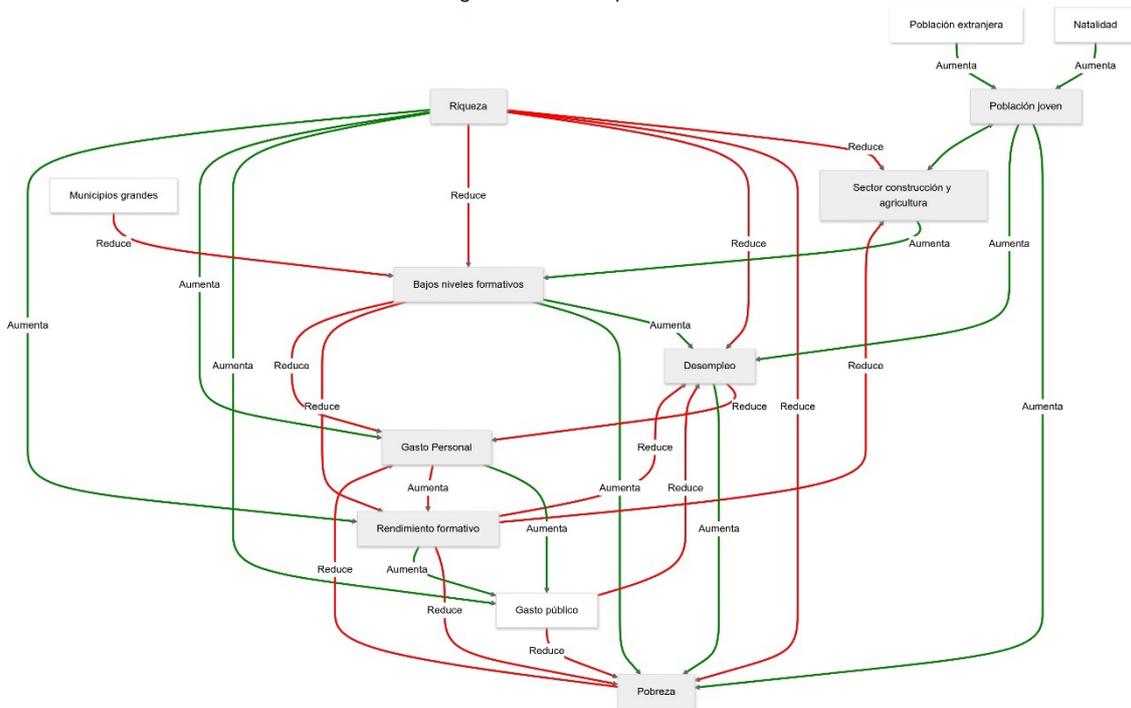
rojo. Las subdimensiones con menor capacidad predictiva se han marcado con fondo blanco y las que tienen una mayor capacidad predictiva con fondo gris.

Del diagrama se puede interpretar un **ciclo de retroalimentación entre los bajos niveles formativos, el mercado de trabajo y la pobreza**. Aquellas CCAA con estas características deben afrontar tasas de abandono superiores que a su vez impiden aprovechar el potencial laboral de la población joven.

Del diagrama se puede percibir también un **ciclo de retroalimentación entre el mercado de trabajo y sus efectos socioeconómicos y el nivel y rendimiento formativo**. Este ciclo de retroalimentación condiciona la tasa de abandono educativo de cada territorio.

Este modelo explicativo supone una simplificación de la realidad de cada CCAA, ya que se basa en las correlaciones entre diferentes factores estructurales. En ningún caso pretende clasificar a las CCAA de manera generalista como "formadas" o "no formadas", sino que se utiliza como una herramienta para facilitar la interpretación de sus características distintivas.

Fig. 26: Modelo explicativo



Las CCAA con economías más desfavorables suelen estar vinculadas a mercados laborales con mayor desempleo y menores requisitos formativos. En estos contextos, la falta de incentivos para prolongar la formación responde, en parte, a que el mercado no recompensa suficientemente el esfuerzo educativo, lo que lleva a muchos jóvenes a abandonar prematuramente el sistema educativo. Aunque en el corto plazo la baja cualificación pueda ofrecer oportunidades laborales, estas suelen ser precarias y con escasa movilidad ascendente, lo que perpetúa la desigualdad económica y social. Además, las familias con menor capital cultural tienden a enfrentarse a mayores barreras en el sistema educativo, ya que carecen de los recursos que permiten una mejor adaptación a las demandas del sistema

educativo y consecuentemente el rendimiento formativo empeora suponiendo la antesala del abandono posterior.

Por otro lado, las CCAA con economías más favorables tienden a desarrollar mercados de trabajo con una mayor demanda de profesionales cualificados, asociándose con mejores condiciones laborales, menor desempleo y pobreza. Este mercado de trabajo incentiva la continuidad formativa, a partir de la especialización en la educación postobligatoria como forma de movilidad laboral. El conjunto de la población activa también dispone de mayor nivel formativo, hecho que penaliza el abandono educativo al dificultar el acceso al mercado de trabajo. Por otro lado, una mayor proporción de familias con mayor capital cultural, refuerza la mejora del rendimiento formativo y la reducción del abandono.

Los factores personales y familiares tienen un efecto limitado en el análisis estructural del abandono educativo. Solamente la proporción de población joven parece mantener una relación estrecha con el abandono, a la vez que correlaciona con las demás subdimensiones. Esto puede deberse a un efecto reflejo, fruto de las dinámicas demográficas y migratorias de aquellos territorios con más ocupación de menor nivel formativo, como la agricultura o construcción. Aun así, no debe despreciarse el efecto que las condiciones personales y familiares tienen sobre las probabilidades de abandono a nivel individual. El apoyo familiar, las expectativas y aspiraciones, la salud mental o la relación con el entorno escolar pueden ser factores desencadenantes del abandono a nivel personal.

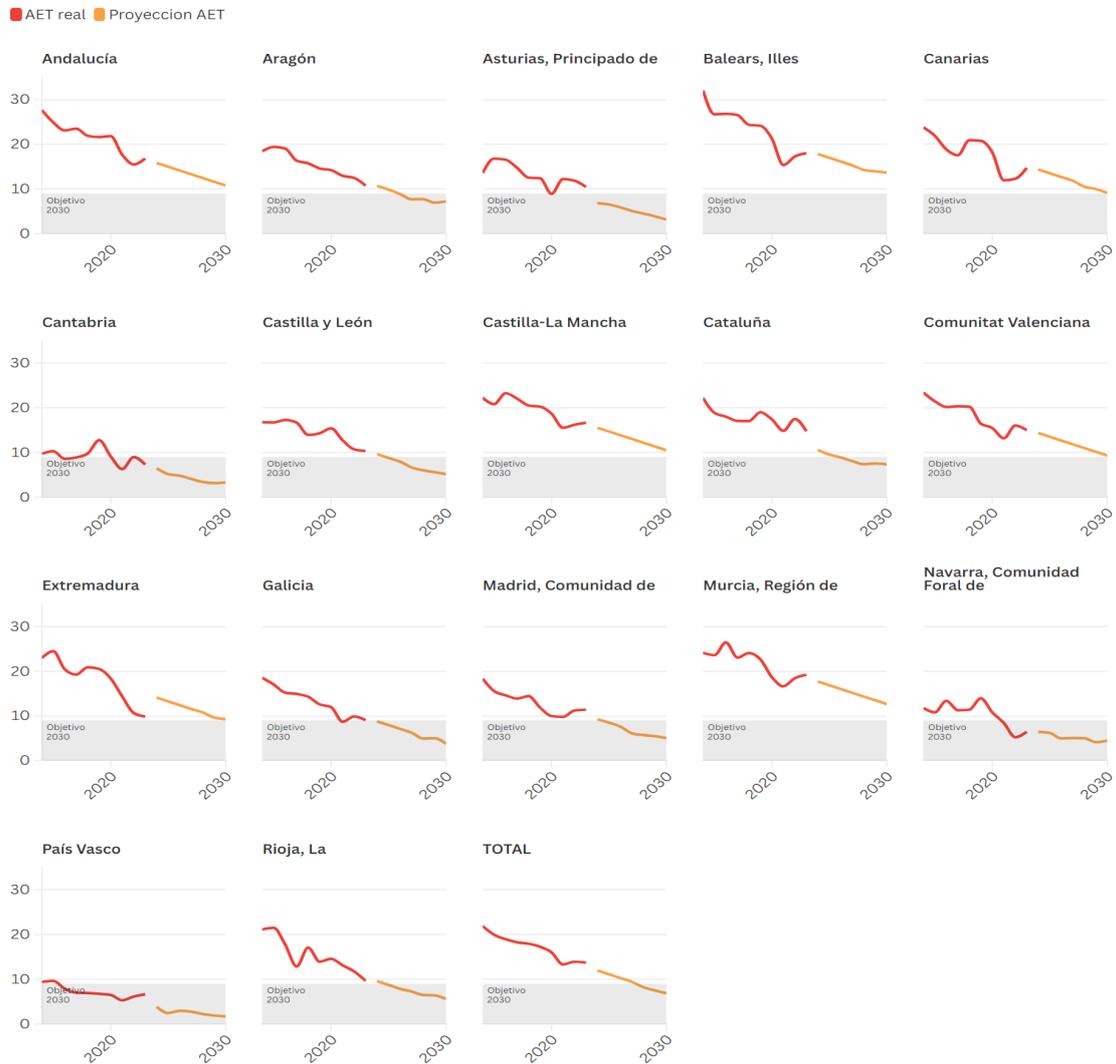
Las políticas públicas o gasto público tienen un efecto poco claro en este modelo explicativo. Si bien correlacionan con los factores vinculados al desarrollo económico, como el gasto personal, menores tasas de paro o riqueza, así como con el rendimiento formativo, no obtienen resultados consistentes con el abandono educativo. De la misma forma que los factores personales y familiares, las políticas educativas desarrolladas en el ámbito local o en el entorno educativo pueden llegar a ser claves para comprender el riesgo de abandono a nivel personal. Aun así, los efectos estructurales no se han podido captar, esto puede deberse al hecho que no existe una estrategia ni política estatal contra el abandono. La diversidad de acciones desarrolladas a nivel local puede desdibujar el efecto a nivel autonómico. Por otro lado, los indicadores disponibles (el gasto en educación, el gasto autonómico o gasto en servicios sociales) no son un fiel reflejo del esfuerzo de la lucha contra el abandono, e incorporan múltiples políticas con objetivos diferentes. Por esta razón, el gasto público tiene más que ver con la riqueza del territorio, que con la reducción del abandono.

4.6. Proyección 2030

La proyección de la tasa de AET para 2030 elaborada a partir de los modelos predictivos del estudio muestra que **las diferencias entre las CCAA persistirían en los próximos años**. La Unión Europea establece que la tasa de AET debe mantenerse por debajo del 9% para 2030,

una cifra que España en su conjunto conseguiría (6,87%) pero habría hasta siete CCAA que quedarían por encima de este umbral.

Fig. 27: Simulación 2030 de la tasa de abandono (2024-2030, estimación)



Algunas regiones quedarían cerca de la meta del 9%. Sería el caso de Canarias, Extremadura y la Comunitat Valenciana, con tasas de AET de 9,17%, 9,28% y 9,31%, respectivamente. Sin embargo, también hay CCAA que presentarían tasas de AET superiores como Castilla-La Mancha (10,49%), Andalucía (10,79%), Murcia (12,65%) y les Illes Balears (13,67%). Estos datos evidencian desafíos significativos en estas comunidades, donde el abandono educativo seguiría siendo un problema preocupante que requiere una atención y acción inmediata.

Otras CCAA se proyectarían claramente por debajo del objetivo europeo, lo que indicaría que han logrado avances significativos en la reducción del abandono escolar. Entre estas destacan la Comunidad Foral de Navarra (4,46%), Galicia (3,79%), Cantabria (3,30%), Asturias (3,20%) y especialmente el País Vasco (1,73%). La diferencia entre la CCAA entre el País Vasco y les Illes Balears, las CCAA con menos y más tasa de AET, sería de casi 12 puntos porcentuales, una cifra muy similar a la actual.

5. Conclusiones

El abandono educativo temprano continúa siendo uno de los mayores retos educativos en el Estado Español con una **tasa del 13,9% en 2023**, la segunda más alta de la Unión Europea. Esta cifra mide el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que no han finalizado la educación secundaria superior ni participan en actividades formativas. A pesar de que esta tasa ha experimentado una mejora significativa en la última década, **persisten grandes desigualdades entre comunidades autónomas**, con una brecha de más de 12 puntos porcentuales entre las comunicad con más y menos AET. Además de las diferencias territoriales, el abandono también **presenta una brecha de género notable**, con tasas consistentemente más altas entre los hombres que entre las mujeres.

Frente a esta realidad, la presente investigación se ha centrado en **analizar los factores estructurales que inciden en el AET mediante una aproximación cuantitativa**. El proyecto responde a las limitaciones existentes en este sentido, con una falta de datos en ciertos ámbitos y una diversidad de fuentes que dificultan la sistematización del fenómeno del AET. Basándose en fuentes de datos oficiales, el estudio ha comparado la evolución de los indicadores en la última década entre comunidades autónomas y ha incorporado también un enfoque de género.

A parte de un detallado análisis bibliográfico de la literatura existente sobre AET, el proyecto ha llevado a cabo sesiones de trabajo con un **Comité de personas expertas**, en las que participaron 11 personas provenientes de distintas comunidades autónomas y de diversos sectores, como la academia, la administración pública y el tercer sector social. Unas sesiones que resultaron clave para debatir el marco teórico y seleccionar indicadores relevantes para el análisis estadístico.

Para este análisis se han recogido finalmente **165 variables** de las comunidades autónomas, algunas de ellas desagregadas por sexo, para el período comprendido entre 2014 y 2023. En conjunto, se dispone de **28.828 datos únicos** que permiten desarrollar modelos para comprender el AET a nivel estructural y conocer qué factores explican la gran variabilidad existente entre comunidades.

El análisis, basado en un modelo de regresión lineal robusto, **logra explicar el 85% de la varianza en la tasa de AET**, con un margen de error de 1,6 puntos porcentuales. Este modelo destaca por su independencia de variables contextuales como la comunidad autónoma y el año, lo que amplía su aplicabilidad a diferentes contextos y periodos. Los principales factores explicativos analizados tienen relación con las condiciones socioeconómicas y educativas de las comunidades autónomas.

En el caso de las socioeconómicas, elementos como **bajos niveles de riqueza, altas tasas AROPE (que mide el riesgo de pobreza y exclusión social) o altas tasas de desempleo son factores clave que incrementan el riesgo de abandono educativo**. La falta de recursos

familiares para apoyar la educación, la necesidad de trabajar desde temprana edad o el acceso limitado a servicios educativos de calidad, se presentan como factores que dificultan la continuidad educativa.

Por otro lado, **regiones con un PIB per cápita elevado**, como el País Vasco o Navarra, **muestran tasas de AET más bajas**, lo que refleja cómo un entorno económico favorable mejora las oportunidades educativas al facilitar el acceso a recursos y reducir la presión por incorporarse tempranamente al mercado laboral.

Además, se ha identificado una **relación entre el AET y los sectores productivos predominantes en cada territorio**. Comunidades con una alta proporción de asalariados en sectores como la agricultura y la construcción, como Andalucía, Extremadura o Murcia, presentan mayores tasas de abandono; mientras que aquellas con un sector industria fuerte, como la Comunidad Foral de Navarra o La Rioja, tienden a tener tasas más bajas. Esto puede explicarse por las demandas educativas de la industria, que fomenta la continuidad académica, mientras que los sectores agrícolas y de servicios tienen menores requisitos de cualificación formal, lo que reduce los incentivos para continuar con los estudios.

Por lo que respecta a los factores educativos, el análisis estadístico evidencia que **los bajos niveles formativos de los padres y el limitado capital cultural familiar son determinantes en las trayectorias educativas** de las personas jóvenes. En contextos con predominio de bajos niveles educativos, se genera un entorno menos propicio para la continuidad académica, perpetuando patrones de abandono relacionados con factores como la reproducción social y la transmisión intergeneracional de bajos niveles de capital cultural, las expectativas educativas reducidas o la escasa valoración social de la educación superior.

El rendimiento académico también presenta una asociación clara con el AET: **a mejores resultados en el rendimiento académico, menos abandono educativo**. Comunidades con mejores resultados en las pruebas PISA y con mayor tasa de graduación en la ESO y el bachillerato muestran menores tasas de AET; por el contrario, una mayor tasa de repetición en la ESO está asociada a tasas más elevadas.

A pesar de esta asociación, más que factores predictivos, el bajo rendimiento académico y la repetición de curso son **manifestaciones de un proceso más profundo de desvinculación escolar** marcado por sentimientos de frustración, desorientación y bajas expectativas personales. No se trata de fenómenos individuales aislados, sino síntomas de problemas estructurales en el sistema educativo, como currículos poco adaptados, falta de apoyo socioemocional y escasa conexión con las realidades del alumnado.

El estudio también revela que **no existe una relación estadísticamente significativa entre la tasa de AET y factores personales y familiares** como el porcentaje de población extranjera, las necesidades educativas especiales, la estructura del hogar o la violencia doméstica. Esta baja consistencia de la dimensión personal y familiar es una limitación del enfoque cuantitativo del estudio y refuerza la necesidad de complementar este análisis con

enfoques cualitativos que permitan comprender mejor las dinámicas que inciden en el abandono escolar.

Con relación a la brecha de género, los datos muestran que, aunque tanto la tasa de AET masculina como la femenina se han reducido en la última década, **la reducción para los hombres ha sido más pronunciada que la de las mujeres**, que se ha mantenido más estable a lo largo de los años. Parece ser que el contexto y las políticas desarrolladas han contribuido a reducir el abandono de los hombres en mayor medida que el de las mujeres, lo que evidencia que aún hay desafíos específicos a abordar en clave de género.

Los modelos predictivos del estudio han permitido elaborar una proyección de la tasa de AET para 2030, que muestra que **las diferencias entre las comunidades autónomas se seguirán manteniendo en los próximos años**. Aunque España en su conjunto cumpliría el objetivo europeo de mantener la AET por debajo del 9%, siete comunidades autónomas superarían esta cifra, destacando Baleares y Murcia como las más afectadas. Estas proyecciones subrayan la necesidad de intervenciones específicas en las regiones con mayores tasas, donde factores estructurales como la precariedad económica y los bajos niveles formativos siguen siendo barreras críticas.

5.1. Orientaciones para la acción política

El siguiente decálogo presenta un conjunto de **orientaciones estratégicas para abordar el abandono educativo temprano desde una perspectiva integral y basada en la evidencia**. Estas recomendaciones han sido elaboradas a partir del análisis de datos existentes, adoptando una **visión macro y estructural** que permite comprender las dinámicas subyacentes al fenómeno. Este enfoque no solo identifica los desafíos específicos que enfrentan las personas jóvenes, sino que también resalta las desigualdades de género y las brechas estructurales que agravan el problema.

Cada orientación del decálogo busca traducir este análisis en propuestas concretas que guíen la acción política, promoviendo políticas que reduzcan las tasas de abandono escolar y fortalezcan las transiciones educativas y laborales. Este documento aspira a ser una herramienta útil que sirva como **punto de partida para diseñar intervenciones efectivas** que respondan tanto a las necesidades individuales como a las características estructurales del sistema educativo. En la **edición de 2025**, pretendemos profundizar en este decálogo a través de un **análisis de las políticas públicas de educación** de las distintas comunidades autónomas, con especial atención a aquellas que abordan específicamente la prevención y la lucha contra AET.

1. **Elaborar una estrategia estatal unificada contra el abandono educativo:** Establecer un plan para frenar el abandono educativo de ámbito estatal que articule los esfuerzos de todos los niveles administrativos y de sectores comunitarios. Este plan debe incluir políticas de orientación educativa que aborden el abandono de manera integral y

transversal, asegurando su sostenibilidad y aplicabilidad en todas las comunidades autónomas.

2. **Disponer de datos abiertos sobre AET desagregados por género y territorio:** Los datos abiertos fomentan la transparencia al ofrecer acceso sin restricciones a la información, fortaleciendo la rendición de cuentas y el diseño de políticas basadas en la evidencia, a la vez que estimulan la innovación. Agentes del ámbito político, académico y del tercer sector pueden aprovechar estos datos para desarrollar soluciones a desafíos sociales, como el abandono educativo temprano (AET). Disponer de datos de calidad, homogéneos, comparables y explotables acelera el proceso de generación de nuevos conocimientos, lo que contribuye a la creación de políticas más eficientes. Además, empodera a la ciudadanía, promoviendo la participación y fomentando la colaboración entre diversos agentes. Es clave también compartir datos e información entre las distintas administraciones, para facilitar la coordinación y mejorar la efectividad de las intervenciones en diferentes niveles territoriales.
3. **Incorporar la perspectiva de género en el análisis de datos y políticas sobre AET:** Es esencial analizar las tasas de abandono educativo temprano desde una perspectiva de género para identificar las desigualdades específicas que enfrentan las chicas en comparación con los chicos. Los datos desagregados por género permiten reconocer patrones y brechas que pueden estar vinculados a factores socio-culturales, económicos y familiares. Incluir esta perspectiva en la formulación de políticas asegura que las intervenciones sean más eficaces al abordar las necesidades y barreras específicas que enfrentan las mujeres jóvenes en riesgo o situación de abandono escolar.
4. **Fomentar el trabajo en red entre agentes:** Cualquier plan estratégico debe tener como eje central la colaboración interdepartamental e interinstitucional entre el sistema educativo, el sistema ocupacional y la perspectiva comunitaria local. Esta estrategia integral debe ser flexible para adaptarse a contextos diversos y ser capaz de reconocer las diferentes realidades de los territorios.
5. **Avanzar en la reducción de las desigualdades estructurales:** El estudio evidencia la persistencia de factores estructurales que son relevantes en las transiciones educativas de las personas jóvenes. Es necesario implementar políticas que promuevan la equidad en el acceso y la calidad educativa. Esto incluye recursos específicos para territorios menos favorecidos, programas de apoyo y compensación, y una ampliación de la oferta educativa en regiones con mayores tasas de abandono.
6. **Ampliar el acompañamiento a familias vulnerables:** Según la investigación, la vulnerabilidad socioeconómica es uno de los condicionantes más destacados que definen la tasa de AET de una comunidad autónoma. Por ello, hay que diseñar políticas que brinden apoyo integral a las familias en contextos de vulnerabilidad, facilitando su participación en el proceso educativo y fortaleciendo su rol en la trayectoria formativa de los y las jóvenes.

7. **Trabajar en la mejora educativa intergeneracional:** Uno de los condicionantes del abandono, según la investigación, es el capital cultural familiar. Es por esto que se deben promover iniciativas que refuercen los niveles educativos en las familias, considerando el impacto positivo que los entornos formativos de los y las adultas tienen sobre las expectativas y resultados educativos de las generaciones jóvenes.
8. **Promover itinerarios educativos adaptados y garantizar un acompañamiento y orientación integral:** La rigidez y poca adaptación del sistema educativo se ven como factores que provocan procesos de desvinculación escolar que pueden desembocar en abandono. Como ya vienen haciendo los recursos de nuevas oportunidades, es importante que desde el sistema educativo formal se diseñen trayectorias educativas más flexibles y personalizadas que se ajusten a las necesidades y características de cada estudiante, considerando tanto los recursos disponibles como las aspiraciones individuales. Proveen servicios de orientación y apoyo no solo educativos, sino también vinculados al desarrollo personal y profesional. Estas políticas deben garantizar que los y las jóvenes adquieran competencias para construir un proyecto de vida autónomo y significativo.
9. **Promover políticas de ocupación juvenil orientadas al mantenimiento de los y las jóvenes en el sistema educativo:** Uno de los condicionantes del abandono, según la investigación, es la propia configuración del mercado de trabajo y el peso de los distintos sectores productivos. Es, necesario, por lo tanto, que desde las políticas de ocupación se ponga el foco en la ocupación juvenil y se promuevan programas de continuidad formativa de las personas jóvenes, con especial atención al colectivo de 16 a 24 años, mediante un acompañamiento individualizado, apoyo y mentoría del alumnado en riesgo o situación de abandono escolar prematuro para reconducirlos al sistema educativo. Así mismo, es necesario revisar los programas y recursos de ocupación y asegurar la promoción de ocupación juvenil en sectores cualificados y de alto valor añadido.
10. **Implementar medidas específicas para reducir la brecha de género en el AET:** Si bien sabemos que las tasas de abandono son inferiores en el caso de las chicas en comparación con los chicos, también sabemos que su reducción a lo largo de los años analizados ha sido más lenta. Esto indica la necesidad de revisar las políticas desde una perspectiva de género, abordando las causas profundas de la desigualdad en la educación. Es crucial implementar medidas que frenen los factores estructurales que afectan de manera más significativa a las mujeres jóvenes.

6. Bibliografía

ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R. Y KABBANI, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822. [Disponible en <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>]

ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R., THOMPSON, D. R. Y MAXINE, S. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the early grades*. Nueva York: Cambridge University Press.

AVELLANEDA SAN ANTONIO, S. (2020). Abandono temprano de la educación y formación en España: Cuestión de derechos humanos y de Objetivos de Desarrollo Sostenible. En J. M. HERRANZ DE LA CASA Y E. J. GÓMEZ CIRIANO (Eds.), *Los objetivos de desarrollo sostenible desde una perspectiva de derechos humanos, el trabajo social y la comunicación* (pp. 145-166). Tirant lo Blanch.

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. [Disponible en <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>]

BORGNA, C., Y STRUFFOLINO, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313. [Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>]

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in Western society*. Nueva York: Wiley.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.-C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BREEN, R., Y GOLDTHORPE, J. H. (1997). Explaining educational differentials. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. [Disponible en <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>]

BRONFENBRENNER, U. Y MORRIS, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. LERNER Y W. DAMON (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley. [Disponible en <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>]

CALERO MARTÍNEZ, J., SEBASTIÁN, W. Y CHOI, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación (núm. extraordinario)*, 225-256.

CARABAÑA MORALES, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 9-21.

CASAL, J., GARCÍA, M. Y PLANAS, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-317.

CES. CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. (2020). *Informe 02/2020 sobre Jóvenes y mercado de trabajo en España*. CES.

CHOI DE MENDIZÁBAL, Á. Y CALERO MARTÍNEZ, J. (2013). Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform. *Revista de Educación*, 362, 562-593.

[Disponible en <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>]

CHOI, S. J., JEONG, J. C., Y KIM, S. N. (2019). Impact of vocational education and training on adult skills and employment. *International Journal of Educational Development*, 66, 129-138.

[Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.007>]

CHRISTENSON, S. L., RESCHLY, A. L., APPLETON, J. J., BERMAN, S., SPANJERS, D. Y VARRO, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. *Best Practices in School Psychology*, 5, 1099-1120.

COLLINS, R. (2002). Credential inflation and the future of universities. En S. G. BRINT (Ed.), *The future of the city of intellect: The changing American university* (pp. 23-46). Stanford University Press.

COMISIÓN EUROPEA (2018). *Les femmes ont gagné en moyenne 16% de moins que les hommes dans l'UE en 2016*. Comisión Europea. [Disponible en:

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/STAT_18_1643]

COMISIÓN EUROPEA. (2020). *Early leavers from education and training*. Eurostat, Statistics

Explained. [Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training]

CURRAN, M. Y MONTES, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Fundació Bofill.

DE WITTE, A., CABUS, S., THYSSEN, G., GROOT, W. Y VAN DEN BRINK, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.

DESLANDES, R., BOUCHARD, P. Y ST. AMANT, J. C. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Sex differences in Québec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 390-404.

ENTWISLE, D. R., ALEXANDER, K. L. Y OLSON, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.

FAJARDO BULLÓN, F., MAESTRE CAMPOS, M., FELIPE CASTAÑO, M. E., DEL BARCO, B. Y DEL RÍO, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. [Disponible en <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>]

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23. [Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110023A>]

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L., RIVIÈRE GÓMEZ, J., BARBERO LÓPEZ, N., HERNÁNDEZ BEJARANO, E., Y VARELA GADEA, F. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Obra Social Fundación La Caixa.

FOUCAULT, M. (1981). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México DF: Siglo XXI.

GAMBETTA, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA GRÀCIA, M. (2012). *Acompanyament a les transicions educatives. Curs La intervenció dels ens locals en les transicions educatives*. Barcelona: Diputació de Barcelona. [Disponible en <https://www.diba.cat/documents/113226/4c2c28149b84-4454-acc6-d8566d816abd>]

GARCÍA GRÀCIA, M., CASAL BATALLER, J., MERINO PAREJA, R., Y SÁNCHEZ GELABERT, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.

HAVEMAN, R. Y WOLFE, B. (1995). *The intergenerational effects of poverty and inequality*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

INE. Instituto Nacional de Estadística. *Educación. Abandono temprano de la educación - formación*. Recuperado el 20 de marzo, 2024.

INJUVE (2021). *Informe Juventud en España 2020*.

Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School*. Nueva York: Open University Press.

JIMÉNEZ DELGADO, M. (2012). *La generación puente: La educación de las jóvenes de origen marroquí. Un estudio sociológico* (Tesis doctoral). Universitat d'Alacant.

LEHMANN, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2).

LÓPEZ RODRÍGUEZ, M. E. (2019). *Cruzar la línea: mujeres gitanas, entre la identidad cultural y la identidad de género*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

MCROBBIE, A. (2021). *Feminismo y resiliencia*. Madrid: Morata.

MARTÍN CRIADO, E., ET AL. (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. En L. SAMPER (Ed.), *Familia, cultura y educación* (pp. 35-58). Lleida: Ed. de la Universitat de Lleida.

MENA MARTÍNEZ, L., FERNÁNDEZ ENGUITA, M., Y RIVIÈRE GÓMEZ, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 1, 119-145.

MENSAH, F. K. Y KIERNAN, K. E. (2009). Gender differences in educational attainment: Influences of the family environment. *British Educational Research Journal*, 36(2), 239-260.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2021a). *Igualdad en cifras MEFP 2021: Aulas por la igualdad*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica. [Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/gl/dam/jcr:8d11c459-d25f-4113-a53b-5b97a91dd8cb/cifrasmefp2021.pdf>]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2021b). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: Nivel de Formación y Formación Permanente. Avance resultados 2020*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadísticas y Estudios. [Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>]

OFICINA EUROPEA DE ESTADÍSTICA (2023). *Early leavers from education and training 2022*. [Disponible en: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)]

PSIFIDOU, I. (2017). Un problema sin resolver: cómo abordar el abandono temprano de la FP. El papel de las autoridades locales. En A. TARABINI (Ed.), *Un problema no resuelto: cómo abordar el abandono escolar prematuro* (pp. 7-18). Barcelona: Fundació Bofill.

ROMERO SÁNCHEZ, E., Y HERNÁNDEZ PEDREÑO, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. [Disponible en <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>]

SHAVIT, Y. Y MÜLLER, W. (2000). Vocational secondary education: Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2(1), 29-50.

- SUBERVIOLA OVEJAS, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25-52. [Disponible en <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>]
- SZABÓ, C. M. (2018). Causes of early school leaving in secondary education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54-76. [Disponible en <https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>]
- TARABINI, A. (2022). Theoretical and methodological approaches to educational choices and transitions. En A. TARABINI (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 3-22). Policy Press.
- TARABINI, A. Y JACOVKIS, J. (2020). Las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en Cataluña: Un análisis desde la sociología de la política educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 28.
- TERMES, A. (2022). Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 178, p. 143-163.
- TORRES, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- VILA, I. Y CASARES, R. (2009). *Educación y sociedad: Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- VOYER, D. Y VOYER, S. D. (2014). *Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. [Disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0036620>]
- WILLIS, P. (1981). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs* (primera edición, 1977). New York, NY: Columbia University Press.
- ZANCAJO, A. Y BUENO, C. (2023). *El abandono en 4º de ESO: Las desigualdades en la transición a la educación postobligatoria*. Barcelona: Fundació Bofill.

 FUNDACIÓ
FERRER i GUÀRDIA