

EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO: EL GRAN RETO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

School failure and Early School Leaving: the great challenge of the Spanish education system

Luis Javier Rizo Areas
Carlos Hernández García

RESUMEN: *El presente trabajo muestra cómo el fracaso escolar y el abandono escolar temprano, se han convertido en una preocupación de dimensiones internacionales que afecta a los sistemas educativos de todos los países. Las muestras, compuestas por 856 escolares de tercero y cuarto de la ESO con edades comprendidas entre los 15 y 16 años y otra de 748 padres. A lo largo de diferentes apartados, se analiza la evolución del fracaso y del abandono escolar prematuro en España, realizando una comparativa con los países de su entorno. También, se hace referencia a los distintos factores que influyen sobre los malos rendimientos académicos, distinguiendo entre factores internos y externos al sistema educativo. Por ello, y en base a la revisión bibliográfica y a la investigación propia, este trabajo muestra una panorámica completa de estos fenómenos y ofrece un listado de propuestas de actuación para mejorar el rendimiento educativo en España.*

Palabras clave: *fracaso escolar, rendimiento, factores de fracaso escolar, medidas.*

ABSTRACT: *The current work shows how the school failure has become an issue of international scope which affects all education systems which have not been resolved yet. The studies samples, were composed of 856 third and four year students in compulsory secondary education, aged between 15 and 16 years and 748 parents. Throughout different sections, it is analyzed the evolution of the school failure and the early school leaving in Spain, comparing with the countries of its environment. Moreover, different factors which influence the bad school performance are considered in this work, differentiating internal and external factors to the education system. For this reason, after checking the correspondent bibliography and doing our own research, this work shows these concepts from a complete perspective and presents a list of proposals to improve the school performance in Spain.*

Keywords: *school failure, performance, school failure indicators, measures.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se basa en una investigación propia y en la revisión bibliográfica, estructurándose de la siguiente manera. Primero, se define qué se entiende por fracaso, abandono prematuro y absentismo escolar. En el segundo apartado se analiza la evolución del fracaso y el abandono escolar prematuro en España en los últimos años. En el tercer apartado se contextualiza la situación de España en relación a estos dos fenómenos en el entorno de los países que forman parte de la OCDE, que constituyen nuestra referencia. A continuación, se explicarán los distintos factores que influyen en la formación del fracaso escolar y el abandono escolar temprano. Por último, se incluye un apartado de reflexiones finales, en el que se apuntan posibles líneas de actuación para corregir estos fenómenos y se hace una recopilación de algunas de las ideas más importantes presentadas en este trabajo. Las consecuencias del abandono escolar temprano se ven reflejadas con posterioridad en la sociedad de un país, produciendo mayores tasas de desempleo, peores puestos de trabajo y peor remunerados, e incluso, una decadencia con los años en la salud, tanto mental como física (OCDE, 2016). Tanto el fracaso como el abandono escolar prematuro son dos fenómenos de causas complejas y dinámicas. No se limitan exclusivamente a una falta de rendimiento académico y, por tanto, su solución no puede abordarse solamente desde un punto de vista académico.

2. OBJETIVOS

Este artículo tiene como objetivo principal conocer la problemática del fracaso y el abandono escolar temprano en España y en los países de su entorno. Pretende definir y exponer de forma clara y concisa los distintos factores que pueden influir en la aparición de estos fenómenos, así como las posibles prácticas que podrían aplicarse para disminuir el fracaso escolar. Presentamos los resultados de nuestros estudios y de distintos estudios realizados al respecto, con la finalidad de exponer la realidad del fracaso escolar en el sistema educativo español y reflejaremos su correspondiente comparativa con los países de su entorno.

3. METODOLOGÍA

La metodología se fundamenta principalmente en dos estudios, el primero, en una muestra compuesta por 856 alumnos y, el segundo, por una muestra de 748 padres de alumnos, ambas realizadas en los cursos de tercero y cuarto de la ESO. Los estudios conllevan un análisis de consistencia interna total y de las dimensiones mediante la aplicación del *alpha* de *Cronbach* entre valores .70 y .90 realizados a través de sendos cuestionarios. En los estadísticos utilizados, efectuamos la *t-Student* y Anova para determinar los puntos de corte de valores de percentil 25. Efectuamos en ambas muestras la prueba chi-cuadrado de Pearson con un nivel de significación del 0.05. En el árbol de la muestra de los padres, realizamos la prueba *t-Student* y un análisis multivariante a través del método de crecimiento CHAID (*Chi-Square Automatic Interaction Detection*), utilizando el estadístico chi-cuadrado. Por otro lado, parte del trabajo ha consistido fundamentalmente en una revisión bibliográfica de las últimas investigaciones hechas acerca del fracaso y del abandono escolar prematuro.

4. DEFINICIÓN

4.1. Fracaso escolar

Este concepto puede definirse desde diferentes perspectivas como puede ser la visión de la exclusión educativa (Martínez-Otero, 2009) o desde una visión sociológica (Perrenoud, 1996). La RAE (2018) define fracaso como “suceso lastimoso, inopinado y funesto”. De esta definición, y siguiendo la misma tendencia marcada por los distintos autores que han estudiado el fracaso escolar, se puede deducir que se trata de un fenómeno asociado a connotaciones negativas tanto para el propio alumno como para la sociedad en su conjunto (Martínez, 2016). Para Martínez-Otero (2009) “fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresan a

través de calificaciones escolares negativas”. Desde una perspectiva administrativa, el fracaso escolar puede entenderse como aquella situación en la que el estudiante no obtiene el Graduado de la ESO en el curso en el que cumple 16 años (Calero, Escardíbul, & Choi, 2012; Martínez, 2011). No obstante, esta definición, pese a tener la ventaja de simplificar el uso que se puede dar a este concepto, no nos permite que conozcamos si este fracaso está ligado a un nivel alto o bajo de conocimientos, destrezas y capacidades. Para sortear estos inconvenientes, la OCDE elabora las pruebas del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, a través de las cuales se permite medir el fracaso escolar como la no adquisición de un mínimo de conocimientos. No obstante, Knighton y Bussière (2006) consideran que las “competencias efectivas en lectura y credenciales en educación no garantizan el éxito en el futuro, pero, sin ellas, los alumnos afrontarán en el futuro mayores riesgos de encontrarse barreras en el empleo, de tener una seguridad financiera reducida y una peor situación social”. Otros autores entienden que un estudiante puede ser considerado como un fracasado escolar siempre y cuando no reúna toda una serie de valores éticos, sociales, morales y afectivos (Marchesi, 2003; Martínez-Otero, 2009). Para concluir, según Marchesi (2003) el fracaso escolar es un fenómeno “multidimensional”, entre las que podemos encontrar causas educativas y sociales y que está estrechamente relacionado con el abandono escolar, lo que lleva a muchos a confundir estos dos términos (Martínez, 2016).

4.2. Abandono escolar temprano y absentismo escolar

Para García et al. (2013) el abandono escolar temprano o prematuro puede definirse desde un punto de vista normativo, el cual determina la normativa de cada país puesto que cada sistema educativo establece una edad de escolarización obligatoria diferente; o desde un punto de vista estadístico: es la definición de abandono escolar prematuro que emplean los organismos internacionales como la OCDE a la hora de elaborar sus estadísticas oficiales, con el objetivo de facilitar la comparativa internacional. Este abandono escolar pre-

maturado en España se concentra fundamentalmente en el último curso de la ESO (seis de cada diez alumnos que abandonan la escuela lo hacen en este curso). Además, cabe destacar que más de un tercio de los jóvenes que abandonan la escuela de forma prematura en España lo hace en el tercer curso.

El absentismo escolar es un concepto que está también muy interrelacionado con el fracaso y el abandono escolar. De hecho, el absentismo escolar suele llevar a una situación de fracaso escolar y es el paso previo al abandono escolar. Ahora bien, a la hora de definir el absentismo escolar, las investigaciones realizadas al respecto difieren en cuanto a su delimitación, es decir, no se sabe con claridad a partir de qué momento se puede empezar a considerar absentismo y cómo contabilizar este fenómeno en la escuela. En este sentido, está la definición de absentismo (Martínez, 2016) que hace referencia a la frecuencia con la que el alumno asiste a la escuela, la que considera absentismo como desconectar dentro del aula o la que tiene que ver con la actitud del alumno. González (2011) entiende que un alumno es absentista cuando en un trimestre ha faltado de forma repetitiva al menos al cincuenta por ciento de la asistencia con independencia de si estas faltas están o no justificadas. Mena, Fernández y Riviére (2010) señalan cómo entre los alumnos que abandonan de forma prematura el sistema educativo, la repetición y el absentismo escolar son dos rasgos comunes previos que suelen darse en este tipo de estudiantes. Así, el absentismo escolar puede ser un indicador individual muy bueno para prevenir los posibles problemas futuros que los alumnos puedan llegar a tener en forma de abandono escolar temprano o fracaso escolar (Faci, 2011). En definitiva, el absentismo, la repetición escolar o suspender 3 o más materias en un curso, junto a la posibilidad de encontrar trabajo, no son más que el “preludio” del fracaso escolar y, en consecuencia, del abandono escolar prematuro. Como podemos observar en la tabla 1, se produce una asociación altamente significativa en todos los casos presentados ($P=0,000$).

Tabla 1. *Relación abandono-repetición y si se han planteado abandonar los estudios*

| | | Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo | | Ha repetido cursos / ha suspendido 3 o más materias | |
|--|----------------------|---|-----------|---|-----------|
| | | No % N | Sí % N | No % N | Sí % N |
| Se plantea abandonar los estudios | No | 83,2% | 20,7% | 95,0% | 74,1% |
| | Sí | 16,8% | 79,3% | 5,0% | 25,9% |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Pearson (χ^2) | 635,856 | | 66,284 | |
| | gl | 1 | | 1 | |
| | Sig. | 0,000* | | 0,000* | |
| Abandonaría si encontrara trabajo | No | 90,1% | 53,1% | 97,6% | 84% |
| | Sí | 9,9% | 46,9% | 2,4% | 16,0% |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Pearson (χ^2) | 347,510 | | 42,972 | |
| | gl | 1 | | 1 | |
| | Sig. | 0,000* | | 0,000* | |
| Se han planteado abandonar estudios con o sin trabajo | Grupo E | 78,8% | 0,0% | 93,4% | 67,4% |
| | Grupo F | 21,2% | 100,0% | 6,6% | 32,6% |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Pearson (χ^2) | . | | 84,672 | |
| | gl | . | | 1 | |
| | Sig. | .a | | 0,000* | |

Fuente: Rizo, 2013.

Grupo E. No se ha planteado abandonar los estudios; Grupo F. Sí se ha planteado abandonar los estudios.

a. No se ha realizado la prueba de chi-cuadrado para esta subtabla porque las variables de fila y columnas son idénticas.

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05. (p=0,05).

5. EVOLUCIÓN DEL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA

El problema del alto fracaso escolar en España es una cuestión que lleva preocupando a los profesionales de la educación desde principios de los años 80. Un fenómeno que puede apreciarse en cualquier nivel educativo pero que es especialmente importante en la ESO. No obstante, pese a que a través de algunas medidas (LODE:1985; LOGSE: 1990; CES: 2009) se inicia un proceso de convergencia del sistema educativo español en términos de organización y estructura a la de muchos otros países europeos, el sistema no ha sido capaz de reducir los altos índices de fracaso escolar (Martínez, 2016). Si tenemos en cuenta como medición del fracaso escolar el “fracaso escolar PISA” –tomamos como referencia la adquisición de toda una serie de competencias básicas que permiten desenvolvernó de forma correcta en la sociedad (CES, 2009)–, podemos señalar que la evolución del porcentaje de jóvenes que no poseen el mínimo requerido en lectura, matemáticas y ciencias ha sido desigual durante los últimos años. Así, mientras que ha mejorado el porcentaje de jóvenes con rendimientos en lectura y matemáticas en las últimas ediciones de PISA, este porcentaje ha empeorado en ciencias.

Por otro lado, la repetición escolar puede servir como indicador predictivo del fracaso escolar. Si examinamos la evolución de la repetición escolar en España en la ESO entre 2006-2016, el porcentaje de estudiantes repetidores a lo largo de la ESO entre los cursos 2006-2007 y 2015-2016 ha ido descendiendo paulatinamente con una diferencia de 5,8 puntos porcentuales. Al analizar la evolución del abandono escolar¹ desde 1992 hasta la actualidad, y coincidiendo con Serrano et al. (2013), se puede observar cómo a pesar de la importante mejora que ésta ha experimentado durante los últimos años, debido en parte al empeoramiento de las condiciones

1 Utilizaremos el criterio marcado por la UE para medir el abandono escolar: población entre 18 y 24 años que abandona la escuela sin obtener un título de la ESO (CES, 2009, p. 30).

del mercado de trabajo por la crisis económica del año 2008 y a que el coste de oportunidad que supone seguir estudiando disminuye respecto a las posibilidades de encontrar un empleo (Toharia, Sánchez, Juárez y Albert, 2000), el abandono sigue siendo todavía muy importante (en el curso 2017-2018 alrededor del 17,9 % de la población de 18 a 24 años no ha recibido el título de la ESO y no sigue ningún tipo de educación-formación).

Al comparar la situación del sistema educativo español con los países más desarrollados, observamos cómo poco a poco nos vamos acercando a los niveles educativos de la Unión Europea y de la OCDE (CES, 2009). No obstante, como consecuencia del alto índice de fracaso y abandono escolar prematuro, el porcentaje de población en España con niveles educativos Obligatorios y de Bachillerato sigue estando muy por encima de la media. Si tomamos como referencia el fracaso escolar PISA 2015, el porcentaje de alumnos con un bajo rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura coincide con la media de la UE y de la OCDE. En relación al gasto por alumno en instituciones educativas tanto públicas como privadas, España se encontraría ligeramente por debajo de la media de los países que conforman la Unión Europea. En consecuencia, países como Austria y Luxemburgo gastan por alumno más de 10.000 euros anuales mientras que otros países como Bulgaria y Rumanía gastan por debajo de los 3.000 euros anuales por estudiante. Según Choi y Calero (2011) haber elegido el abandono escolar temprano como uno de los objetivos principales de la Estrategia Europa 2020 no es casual, si no que esta selección se debe a que los expertos consideran que los estudios obligatorios son actualmente insuficientes para la incorporación en el mercado laboral en toda Europa.

En el caso concreto de España, nuestro país posee uno de los porcentajes más elevados de abandono escolar temprano de la UE (17,9 %), llegando casi a duplicar la media europea (10,7 %). Sin embargo, a pesar del alto porcentaje de abandono escolar temprano de España, su evolución temporal ha resultado ser muy positiva, avanzando hacia el objetivo del 10 % de abandono escolar temprano

marcado en la Estrategia Europa 2020. Otros países como Bélgica, República Checa, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Francia, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, Austria, Polonia, Eslovenia, Finlandia y Suecia ya han logrado alcanzar este objetivo (European Commission, 2018). En términos generales, podemos decir que los países más septentrionales presentan mejores cifras en términos de abandono escolar temprano que los países mediterráneos. Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver cómo el abandono escolar temprano es mayor entre los hombres que entre las mujeres tanto en España como en la UE.

6. FACTORES EXPLICATIVOS Y MEDIDAS DE PREVENCIÓN

Como ya explicamos anteriormente, el fracaso y el abandono escolar temprano se caracteriza por su carácter multidisciplinar, puesto que estos fenómenos son el resultado de la combinación de diversos factores (Marchesi, 2003; Martínez, 2016). Tanto el fracaso como el abandono escolar prematuro, pueden ser el resultado de un proceso con raíces y orígenes diversos. García (2013) explica cómo estos fenómenos suelen ser el resultado de la confluencia de factores de orden institucional, personal y social. Estos factores pueden agruparse en dos partes: por un lado, nos encontramos con los factores académicos e internos al sistema (la escuela, el profesorado y la repetición escolar) y, por otro lado, con los factores externos a ésta.

6.1. Contexto familiar

Son muchas las investigaciones que han intentado identificar qué causas externas al centro escolar y al sistema educativo explican el fracaso escolar (Balzano, 2002; Bernstein, 2004; Cerezo y Casanova, 2004; Crozier, 2013; IEA, 2012; Martínez y Álvarez, 2005; Martínez-Otero, 2009). Tomando como referencia estos estudios, haremos mención en nuestro análisis al contexto familiar, así como a las características del alumnado. De acuerdo a Martínez y Álvarez (2005), cada familia tiene unas características propias,

es decir, tienen su propio estilo educativo, valores, creencias y estructura familiar, que la hacen diferente del resto, y al ser uno de los principales agentes de socialización, van a influir en que los alumnos tengan una disposición positiva hacia el estudio. Siguiendo a Rizo (2017b: 71), incluso con las desavenencias normales que se producen en el seno familiar, “los padres en la actualidad están abiertos a los comentarios emitidos por sus hijos, aunque marcan ciertos límites a la hora de cuestionar sus explicaciones”.

Diversos estudios muestran cómo la clase social y los niveles de estudios de los padres y madres juegan un papel muy importante en los rendimientos escolares de sus hijos (Martínez, 2013). En este sentido, en España las diferencias que existen entre los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios superiores y aquellos con padres con estudios básicos son muy importantes en los resultados de las pruebas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias de PISA y en los resultados académicos de los alumnos que superan los 70 puntos en PIRLS² y los 80 puntos en TIMSS³. El informe PISA confirma la influencia en los rendimientos escolares de los alumnos a través de un índice socioeconómico y cultural⁴ (en inglés, *ESCS*) (IEA, 2012). Tal y como refleja Rizo (2013), existen factores que influyen en el fracaso/abandono escolar, tales como el país de origen de los padres, los estudios de los padres, el tipo de familia y el número de hermanos que han fracasado en sus estudios.

2 El estudio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evalúa la comprensión lectora en alumnos de cuarto curso de Educación Primaria.

3 El estudio TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) evalúa el rendimiento de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria y segundo de Secundaria.

4 El ISEC se elabora a partir de cuatro variables: el nivel de estudios y la profesión del padre y de la madre, el nivel de recursos domésticos y el número de libros que el alumno tiene en casa (CES, 2009).

Tabla 2. *Relación país de los padres, tipo de familia, estudios de los padres y el número de hermanos que han fracasado en la ESO*

| | | País de los padres | | | Tipo familia | | | Estudios padres | | |
|---|----------------------|------------------------|---------|---------|------------------------|---------------|-------|------------------------|---------|-------|
| | | Total | Grupo A | Grupo B | Nuclear | Mono-parental | Otras | Grupo C | Grupo D | Total |
| | | % N | % N | % N | % N | % N | % N | % N | % N | % N |
| Número de hermanos que han fracasado | 0 hermanos | 13,3 | 14,0 | 9,8 | 11,8 | 25,4 | 38,5 | 14,4 | 13,6 | 14 |
| | 1 hermano | 52 | 54,4 | 35,4 | 53,9 | 34,3 | 23,1 | 51,7 | 52,3 | 52,1 |
| | 2 hermanos | 25,2 | 25,0 | 26,5 | 25,5 | 23,9 | 15,4 | 26,6 | 23,9 | 24,8 |
| | 3 o + herma. | 9,5 | 6,5 | 28,3 | 8,8 | 16,4 | 23 | 7,3 | 10,1 | 9,1 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Pearson (χ^2) | 57,620 | | | 28,750 | | | 4,455 | | |
| | gl | 4 | | | 8 | | | 4 | | |
| | Sig. | 0,000 ^{*,a,b} | | | 0,000 ^{*,a,b} | | | 0,348 ^{a,b} | | |
| Abandono/fracaso | 0 hermanos | 91,1 | 91,9 | 86,5 | 91,4 | 88,0 | 84,6 | 97,4 | 88,5 | 91,4 |
| | 1 hermano | 6,9 | 6,6 | 9,0 | 6,8 | 9,0 | 15,4 | 2,6 | 8,9 | 6,8 |
| | 2 hermanos | 1,8 | 1,5 | 3,6 | 1,7 | 3,0 | 0,0 | 0,0 | 2,4 | 1,6 |
| | 3 o + herma. | 0,2 | 0,0 | 0,9 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 0,2 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Pearson (χ^2) | 9,938 | | | 2,706 | | | 18,762 | | |
| | gl | 3 | | | 6 | | | 3 | | |
| | Sig. | 0,019 ^{*,a,b} | | | 0,845 ^{a,b} | | | 0,000 ^{*,a,b} | | |

Fuente: Rizo, 2013.

Grupo A. Los dos padres son españoles; Grupo B. Alguno o los dos padres son extranjeros.

Grupo C. Alguno o los dos padres son diplomados universitarios o licenciados.

Grupo D. Ninguno de los dos padres es diplomado universitario o licenciado.

a. Más del 20% de las casillas de esta subtabla esperaban frecuencias de casilla inferiores a 5.

b. Las frecuencias esperadas de casillas mínimas en esta subtabla son inferiores a uno.

*El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05. (p=0,05).

Se detecta principalmente una asociación estadística significativa entre el país de los padres ($p=0,019$); los estudios de los padres ($p=0,000$) y el número de hermanos que han fracasado en la ESO. Es de resaltar que no se detecta ninguna asociación estadística entre el tipo de familia y el número de hermanos que han fracasado en la ESO.

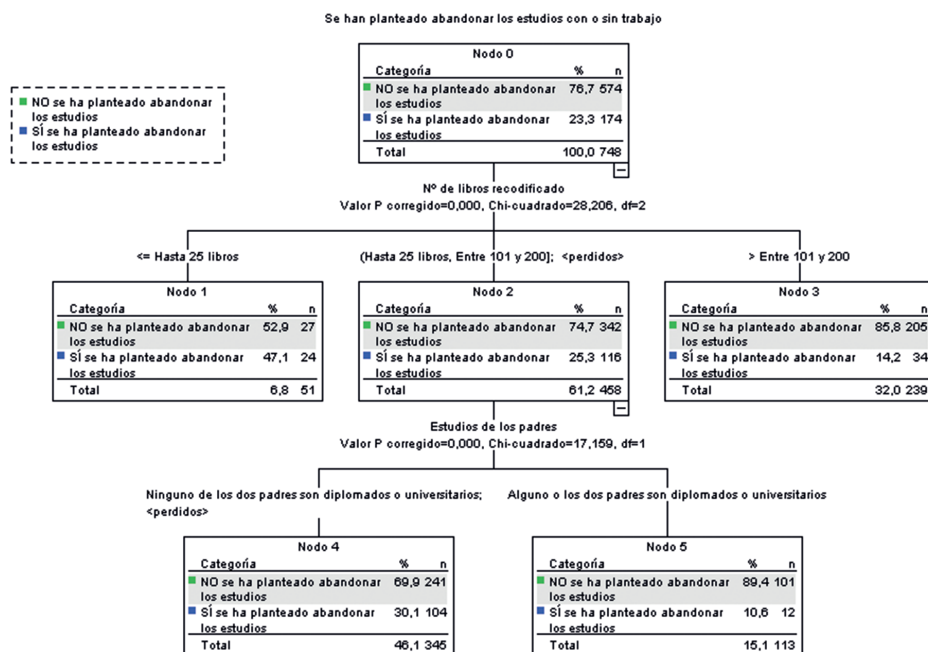
Según los estudios de García et al. (2013) y de Calero et al. (2012), el capital cultural de origen del alumno es una variable significativa a la hora de explicar el fracaso y el abandono escolar de los alumnos, aunque sólo se centran en estudiar el nivel de estudios de la madre, al considerarla como una de las variables que mayor valor explicativo puede tener en el análisis de las desigualdades educativas. En este sentido, el número de jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo y que tienen madres con estudios superiores y universitarios se encuentra infrarrepresentado (el 1,1 % frente al 3,7 % de media), y aproximadamente, un 23 % de los estudiantes que abandonan el sistema educativo sin acreditación desconocen el nivel de estudios alcanzado por sus padres o bien no responden a la pregunta. Los estudios de Jugović y Doolan (2013) y de Balzano (2002), añaden como factor clave el origen sociocultural de las familias. En este sentido, el modelo de efectos primarios y secundarios de la clase social de origen popularizado por Mare (1980) es una de las teorías más prometedoras (Cebolla y Bernardi, 2014). Los efectos primarios hacen referencia al impacto que la clase social puede tener en el rendimiento escolar de los estudiantes, mientras que los efectos secundarios se refieren al efecto que la clase social podría ocasionar en los procesos de decisión que determinan las trayectorias escolares. Bernstein (2004) señala cómo los códigos empleados y valorados por las instituciones escolares son propios de las clases sociales con un nivel formativo medio o superior, al tiempo que el sistema educativo prescinde de los usos lingüísticos de clases sociales con un menor nivel formativo.

En nuestro estudio (Rizo, 2013) realizado a través del método de crecimiento *CHAID* (*Chi-square Automatic Interaction Detection*) con una $N = 748$ padres con hijos que cursan tercero y cuarto de la

El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español

ESO, con un nivel de confianza del 95,5 % y un error muestral del ± 3.54 %, podemos concluir que el nivel de estudios de los padres influye de forma notoria en el éxito o fracaso escolar de sus hijos, ya que por medio del Análisis Multivariante, los padres opinan que sí influye en el abandono o fracaso escolar.

Árbol 1.



Fuente: Rizo, 2013.

En el árbol 1 de alumnos, observamos que en el nodo 0, describimos la variable respuesta o variable dependiente: alumnos que se han planteado abandonar los estudios; que representará a la variable que queremos explicar a partir de las variables predictoras. Como podemos ver, el total de la muestra consta de 748 padres de alumnos de tercero y cuarto de la ESO, siendo los porcentajes de las variables discriminantes un 23,3% (174 padres) de padres opinan que sus hijos sí se han planteado abandonar los estudios y un 76,7% (574

padres) opinan que no se han planteado abandonar los estudios. A continuación, la variable dependiente se ramifica en los nodos 1, 2 y 3, que corresponden a la variable predictora: número de libros que tienen en casa. Ya que el objetivo de nuestra investigación nos lleva a ver el perfil de los estudiantes que se han planteado abandonar los estudios, los 3 nodos nos indican que los alumnos que sí se lo han planteado son aquellos que ostentan menor número de libros en su casa (47,1%, 25,3% y 14,2%). El nodo 2 se vuelve a ramificar en los nodos 4 y 5, pertenecientes a la variable: ninguno o alguno o los dos padres son diplomados o universitarios. En este apartado, como se puede observar, el nodo 4 correspondiente a la variable: ninguno de los padres es diplomado o universitario, presenta un porcentaje mayor que alcanza el 30,1% frente a un 10,6% cuando alguno o ambos padres son diplomados o universitarios respecto a los alumnos que se han planteado abandonar los estudios.

Por tanto, con carácter general, se puede decir que el contexto familiar en el que se desarrollen los alumnos va a influir de manera importante en sus rendimientos académicos.

6.2. Características del alumno

Analizar la relación que existe entre el rendimiento escolar y las variables personales del alumno es importante puesto que “enfatisa con justeza el hecho de que el verdadero protagonista de la educación es el alumno”, justificado este dato porque la mayoría de la bibliografía existente sobre la psicometría de la inteligencia encuentran correlaciones positivas entre la capacidad cognitiva de los alumnos y su rendimiento escolar (Martínez-Otero, 2009). Los estudios (Crozier, 2013; Jensen, 2015; Olmos y Mas, 2013; Chinaza y Romy, 2014; Aramendi y Vega-Fuente, 2013; García et al., 2013; Cerezo y Casanova, 2004; Miñano y Castejón, 2011) resaltan la relación entre la personalidad, la autoestima, la motivación, el autoconcepto, el sexo, los hábitos, el *bullying* y el rendimiento escolar. En el estudio de Rizo (2017a: 44-45) se detecta una asociación estadística signi-

ficativa entre los alumnos que han sufrido *bullying* y el fracaso y la desafección escolar ($p=0.019$) y ($p=0.000$).

El efecto que el mes de nacimiento pueda tener en los logros académicos de los alumnos ha sido muy estudiado en el campo de la Economía (Bernardi, 2014; Fredriksson y Ockert, 2005). Debido a una norma administrativa hay alumnos que tienen que empezar la escuela estando de media menos desarrollados emocional, física y psicológicamente que el resto de sus compañeros. Los alumnos más mayores que empiecen la escuela siempre serán más maduros que los estudiantes más jóvenes de su cohorte, aunque estas diferencias deberían progresivamente ir disminuyendo a medida que van pasando los cursos escolares. En el estudio realizado por Rizo (2013) con una muestra de $N = 856$ alumnos de tercero y cuarto de la ESO, revela los siguientes resultados de la hipótesis planteada.

Tabla 3. *Los estudiantes que nacen al final del año (4º trimestre \pm) son más propensos a repetir en los estudios que los que nacen a principio de año (1er trimestre \pm)*

| | | Mes de nacimiento recodificado en trimestres | | | |
|---|----------------------|--|---------------|----------------------|---------------|
| | | Total | Trimestre 1.º | Trimestres 2.º y 3.º | Trimestre 4.º |
| | | % N | % N | % N | % N |
| Ha repetido cursos/ ha suspendido 3 o más materias | No | 44,6% | 46,7% | 48,0% | 35,7% |
| | Sí | 55,4% | 53,3% | 52,0% | 64,3% |
| | Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | Pearson (χ^2) | 8,897 | | | |
| | gl | 2 | | | |
| | Sig. | 0,012* | | | |

Fuente: Rizo, 2013.

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05. ($p=0,05$).

Se detecta una asociación estadísticamente significativa ($p=0,012$), debido a que los porcentajes de opinión respecto a la repetición de curso o suspender 3 o más asignaturas son diferentes entre aquellos alumnos que han nacido al final del año (4.º trimestre \pm) y los que han nacido a principio de año (1er trimestre \pm).

Los resultados del estudio de Bernardi (2014) demostraban que la variable “mes de nacimiento del alumno” era significativa para explicar los rendimientos académicos de los estudiantes, con una probabilidad de éxito para los estudiantes que nacen justo después del 31 de diciembre, del 94 al 86 % en el caso de que los alumnos tengan padres con un alto nivel formativo, y siendo del 68 al 48 % en el caso de que el entorno del alumno tuviera un bajo nivel educativo.

6.3. La escuela y el profesorado

Los estudios (Choi y Calero, 2011; Méndez y Cerezo, 2018) demuestran cómo las características y ubicación –urbana o rural– de la escuela van a ser relevantes a la hora de explicar los resultados de los alumnos. La titularidad de los centros, así como los recursos materiales y humanos de los que dispone la escuela tienen una gran influencia sobre las tasas de fracaso escolar (IEA, 2012). Además, los agrupamientos por nivel implican (Navarrete et al., 2007) que los estudiantes con menor nivel empeoren en sus rendimientos académicos. Por ello, podemos señalar cómo los procesos educativos de cada centro también se convierten en una variable significativa.

Según Rizo y Picornell (2016: 10), el profesorado cuando se plantean la convivencia en las aulas no puede enfocarlo únicamente desde la madurez que ostentan, ni considerar al alumnado un generador de conflictos, ya que les dificultará entender la realidad, comportamiento y proceso educativo de los adolescentes. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) plantean una relación directa entre la satisfacción y la percepción profesional que los padres tienen del docente y los rendimientos académicos de los estudiantes. Marchesi (2003) establece una relación entre los rendimientos escolares del alumnado y tres aspectos del discente: la metodología y el estilo de enseñanza

del profesor; la adaptación del estilo de enseñanza a la diversidad del aula y la formación de los docentes.

Existen otras variables que tienen una influencia negativa sobre los resultados del alumnado⁵, como es un alto ratio de alumnos por clase, (Pérez y Morales, 2012; Holas y Huston, 2012) y un gasto acumulado por estudiante inferior a los 60.000 dólares.

6.4. La repetición de curso escolar

La repetición escolar consiste en “retener a los alumnos con peores resultados académicos en el mismo curso durante un año adicional en lugar de promocionarlos hacia el siguiente curso” (Cordero, Manchón y Simancas, 2014). Durante los últimos años, la repetición escolar en España se ha convertido en una de las principales preocupaciones de la comunidad educativa (Cordero, Manchón y Simancas, 2014). De hecho, la LOMCE (LO 8/2013, de 9 de diciembre) en su artículo 20 hace referencia explícita al modelo de repetición que existe en España. La razón de considerar las elevadas tasas de la repetición escolar como uno de los principales problemas del sistema educativo español, no radica en el hecho de repetir en sí mismo, sino en el hecho de que la literatura suele asociar normalmente la repetición como un factor explicativo clave del fracaso escolar (Ou y Reynolds, 2010; Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson y Dalton, 2002).

Las causas por las que un alumno repite están estrechamente ligadas al fracaso escolar. Así, el hecho de ser chico, inmigrante, no tener disciplina en el hogar o tener una edad inferior a la de los compañeros tiene un impacto directo en la repetición (Kloosterman y Graaf, 2010). También, las características del centro en el que el alumno estudia, las políticas educativas del país o el contexto nacional pueden tener una influencia significativa en las posibilidades del alumno a la hora de repetir (Goos et al., 2012). No podemos olvidarnos de la

5 De acuerdo al informe “Panorama de la Educación” publicado por la OCDE (2018), la ratio de alumnos por profesor en España (12 alumnos por profesor) es “relativamente” bajo en comparación con los países de nuestro entorno: Estados Unidos (14 alumnos por profesor), Alemania (12 alumnos por profesor) y en Francia y Reino Unido (18 alumnos por profesor).

relación con sus iguales, el ostracismo, el racismo (Vanlaar, Reardon y Kalogrides, 2014) o el acoso escolar.

6.5. Medidas para prevenir el fracaso escolar

Dentro del mundo educativo, existe un debate profundo sobre los efectos que la repetición de curso puede tener en los rendimientos académicos del alumnado. En este sentido, por un lado, están los defensores de la repetición escolar, quienes consideran que la promoción de alumnos con bajos rendimientos académicos puede suponer que éstos tengan que enfrentarse a situaciones para las que los alumnos no están preparados. Además, consideran que la repetición de curso puede favorecer la disposición que el alumno tenga hacia el estudio, incrementa su esfuerzo y haga que sean más conscientes de su responsabilidad como estudiantes (Cordero et al., 2014). Por otro lado, están los contrarios a la repetición escolar. Existen numerosos estudios que cuestionan los efectos beneficiosos de la repetición de curso sobre los resultados académicos (Manacorda, 2012; Martín, 2011; Jimerson et al., 2002), lo que genera problemas de autoestima, disminuye las tasas de asistencia a clase y, en el largo plazo, incrementa las tasas de abandono escolar y reduce salarios. Para Manacorda (2012), la repetición de curso no es una medida efectiva para luchar contra el abandono y el fracaso escolar. Esta estrategia disminuye los incentivos que los docentes tienen para trabajar con los alumnos de rendimientos académicos bajos al saber que existe la opción de la repetición.

En este sentido, Comunidades Autónomas como Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias y Extremadura han dado permiso a los centros educativos para que concedan en junio el título de la ESO, aun cuando los alumnos tengan dos asignaturas pendientes (siempre que éstas no sean ni Lengua castellana ni Matemáticas). A pesar de que la participación de las familias en la escuela está legislada por la propia Constitución Española (arts. 22.1, 23.1 y 22.7 CE), las relaciones entre las familias y los docentes siempre se han caracterizado por ser bastante escasas y limitarse fundamen-

talmente a situaciones de problemas de conducta o de rendimientos de los hijos.

Es fundamental la cooperación entre las familias y los centros educativos como principales agentes de socialización de los menores (Martínez y Álvarez, 2005). Conocer la situación familiar de los estudiantes por parte de los centros educativos puede ser de gran utilidad para dar una respuesta adecuada al fracaso escolar. Miñaca y Hervás (2013) y González-Rodríguez et al. (2019a), a partir de una revisión de la literatura sobre nueve programas de intervención tanto a nivel nacional como internacional vinculados con la prevención del fracaso y el abandono escolar en la ESO, observan cómo un alto grado de implicación, compromiso y coordinación de todos los agentes involucrados en esta problemática (familia, profesorado y comunidad) es un componente necesario para garantizar la eficacia y la eficiencia de este tipo de alternativas.

6.6. Fomento de las tutorías

Las tutorías pueden desempeñar un papel fundamental en la reducción del fracaso y el abandono escolar, ya que pueden favorecer actitudes de respeto y de convivencia adecuadas entre alumnado-profesorado con el objetivo de crear un ambiente respetuoso y tranquilo dentro del aula. Al mismo tiempo, es necesario trabajar en las tutorías cualquier estrategia (conductual, emocional y social, la empatía, enseñar al alumnado diferentes estrategias de estudio o motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje, a favorecer la cooperación con los compañeros, a detectar a los estudiantes con ciertos problemas o a las víctimas de acoso) que contribuya a generar una mejora del clima escolar, lo cual se convierte en un elemento clave para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes (O'Malley et al., 2015; González-Rodríguez et al., 2019b).

En nuestro estudio (Rizo, 2013), realizado tanto en institutos como en colegios concertados muestra cómo se produce una asociación significativa ($p=0,016$) entre las tutorías y el fracaso escolar (tabla 4), lo cual nos lleva a pensar que debemos seguir trabajando en la identificación de los problemas de los discentes a través de las tutorías.

Tabla 4. *Relación instituto-colegio y las tutorías de grupo y el fracaso escolar*

| | Instituto-Colegio | | | |
|--------------------------------------|----------------------|-----------|---------|-------|
| | Total | Instituto | Colegio | |
| | % N | % N | % N | |
| Tutoría de grupo- Fracaso escolar | TD | 10,0% | 11,8% | 6,7% |
| | D | 11,4% | 12,2% | 10,0% |
| | NAND | 30,4% | 31,8% | 27,8% |
| | A | 26,2% | 24,1% | 30,1% |
| | TA | 22,0% | 20,1% | 25,4% |
| | Total | 100 | 100 | 100 |
| | Pearson (χ^2) | | 12,208 | |
| | gl | | 4 | |
| | Sig. | | 0,016* | |

Fuente: Rizo, 2013.

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05. (p=0,05).

7. CONCLUSIÓN

Las elevadas tasas de fracaso escolar y abandono escolar temprano, representan uno de los aspectos más preocupantes del funcionamiento del sistema educativo español, pese a su importante reducción experimentada en los últimos años. El objetivo más ambicioso es conseguir que todos los alumnos consigan el título de ESO. Sólo de esta manera lograremos acercarnos a los niveles de otros países de la UE. A través de nuestra investigación, pretendemos explicar algunos determinantes del rendimiento escolar. Aunque se analizan algunos de ellos, no se examinan todos. Por ejemplo, en este trabajo no se contempla la influencia que determinados aspectos como el tipo de evaluación en la institución educativa o las transiciones de la Educación Primaria a la ESO pueden tener en los rendimientos académicos de los alumnos, algo que creemos que para futuros estudios se podrían contemplar.

Partiendo de la definición de estos tres conceptos, hemos observado cómo existe una relación evidente entre ellos y vemos cómo

hay factores comunes, de tal forma que los alumnos con vivencias de fracaso escolar suelen acabar abandonando la escuela de forma temprana (Martínez, 2016). Con todo, el presente trabajo, pretende proporcionar una panorámica de los distintos factores que pueden influir en los rendimientos escolares, distinguiendo entre factores internos y externos al sistema educativo. Dentro de los factores internos al sistema educativo, se han encontrado diferentes variables relacionadas con el profesorado, el centro escolar, las inversiones públicas en el sistema, la repetición de curso escolar y los compañeros de clase. En relación al profesorado, los factores encontrados han sido la metodología empleada por el docente y la relación con los estudiantes (Marchesi, 2003; Pérez-Díaz et al., 2001). Respecto al centro escolar, los elementos hallados son la titularidad del centro, la escasez de recursos humanos y materiales, así como la organización del mismo (Choi y Calero, 2013; Navarrete et al. 2007). En lo que respecta a las inversiones públicas que se realizan en el sistema educativo, el número de alumnos por aula repercute en los rendimientos académicos de los estudiantes (Pérez y Morales, 2012; Holas y Hutson, 2012). En cuanto a la repetición de curso, esta medida ha sido calificada por diversos expertos como una alternativa costosa y poco efectiva en la lucha contra el fracaso y el abandono escolar (Jimeron et al., 2002; Ou y Reynolds, 2010; Cordero Ferrera et al., 2014). Finalmente, dentro de los factores internos al sistema educativo, en el tipo de relación que los alumnos tengan con sus compañeros de clase nos encontramos factores como tener actitudes antisociales y el ser víctima de acoso escolar (González-Rodríguez, 2019a). Dentro de los aspectos externos al sistema educativo, se han encontrado diferentes factores relacionados con el contexto familiar de los alumnos, las características individuales, el mes de nacimiento y la situación económica. En relación a las características del individuo, se han vinculado al fracaso escolar y al abandono escolar prematuro, la capacidad cognitiva, la personalidad, el sexo, la autoestima y la motivación del alumnado hacia el estudio (Martínez-Otero, 2009; Olmos y Mas, 2013; Aramendi y Vega-Fuente, 2013; Crozier, 2013; García et al., 2013). Atendiendo a los factores relacionados con el

contexto familiar de los alumnos, nuestro estudio se centra fundamentalmente en las características de los padres, como tener bajos ingresos y un bajo nivel cultural (Jugović y Doolan, 2013; García et al., 2013; Martínez García, 2013; Calero et al., 2012). Por último, el mes de nacimiento del estudiante (Bernardi, 2014) y la coyuntura económica pueden ser variables muy significativas a la hora de explicar el fracaso y el abandono escolar prematuro (Pérez Esparells y Morales, 2012; Toharia, Sánchez, Juárez y Albert, 2000). Estos factores pueden ayudarnos también a entender todas esas diferencias tan notables que se producen entre las CC. AA. en términos de fracaso y abandono escolar. En este sentido, las coyunturas económicas y socioculturales de cada región, así como las políticas educativas regionales pueden explicar esta realidad tan dispar.

Es urgente que desde las instituciones políticas y educativas se inicie una reflexión profunda sobre cómo afrontar un fenómeno que lleva a muchos jóvenes a abandonar el sistema educativo sin la preparación suficiente (Martínez y Álvarez, 2005). Tanto el fracaso como el abandono escolar prematuro son dos fenómenos muy complejos y abordarlos desde una única perspectiva puede suponer la puesta en marcha de programas de intervención erróneos.

Para concluir, sería necesario tratar estas dos realidades educativas desde un punto de vista multidisciplinar, sabedores de que parte de estas soluciones deberán también abordarse desde ámbitos no educativos. Sería conveniente, que tanto el centro escolar como las administraciones educativas sean conscientes de que existen diversas variables fuera del ámbito escolar vinculadas con el fracaso y el abandono escolar prematuro. La falta de intercambio de información entre las diferentes instituciones no solo hará que el centro escolar y los docentes no puedan colaborar con otros profesionales para la solución de los problemas, sino que puede conducir a conclusiones e intervenciones erróneas dentro del ámbito escolar. Así, las variables relacionadas con el individuo que están más vinculadas con el fracaso y el abandono escolar requerirán, además de la puesta en marcha de determinadas medidas por parte del centro educativo (mejorando los servicios de orientación o dando más peso y protagonismo a las

horas de tutorías), la coordinación con otros agentes, como las familias de los alumnos y los servicios sanitarios, de los que el profesorado puede obtener información muy relevante vinculada con el fracaso y el abandono escolar. Al mismo tiempo, es necesario adaptar el sistema educativo a la diversidad propia del siglo XXI y acabar con la estigmatización que supone la repetición de curso, con el objetivo de que éstas sean soluciones eficaces en la erradicación del fracaso escolar de nuestras escuelas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAMENDI JAUREGI, P.; VEGA FUENTE, A. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 2013, vol. 360, pp. 436-460.
- BALZANO, S. Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 2002, vol. 14, no. 3, pp. 283-296.
- BERNARDI, F. Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality. A regression discontinuity based on month of birth. *Sociology of Education*, 2014, vol. 87, no. 2, pp. 74-88.
- BERNSTEIN, B. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, 2004.
- CALERO, J.; ESCARDÍBUL, J.; CHOI, Á. Radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, 2012, vol. 19, pp. 69-104.
- CEBOLLA, H.; BERNARDI, F. Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2014, vol. 146, pp. 3-22.
- CEREZO RUSILLO, M. T.; CASANOVA ARIAS, P. F. Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2004, vol. 2, no. 1, pp. 27-45
- CES. *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Recuperado de <http://www.ces.es>, 2009.
- CHINAZA NWOSU, K.; ROMY OKOYE, O. Students' Self-efficacy and self-rating scores as predictors of their academic achievement. *Journal of Educational and Social Research*, 2014, vol. 4, no. 3, pp. 223-228.
- CHOI DE MENDIZÁBAL, Á.; CALERO MARTÍNEZ, J. *Ideas para superar el fracaso escolar en España: Análisis y propuestas de futuro*. Documentos de debate 8/2011. Madrid: Fundación Ideas, 2011.

- Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España En PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 2013, vol. 362, pp. 1-20.
- CORDERO FERRERA, J. M.; MANCHÓN LÓPEZ, C.; SIMANCAS RODRÍGUEZ, R. *La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. Revista de Educación*, 2014, vol. 365, pp. 12-37.
- CROZIER, W. R. *Individual learners: Personality differences in Education*. London: Routledge, 2013.
- ESPAÑA. Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 1978.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, 1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 2006.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Compulsory Education in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European, 2018.
- FACI LUCÍA, F. El abandono escolar prematuro en España. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2011, vol. 14, pp. 2-23.
- FREDRIKSSON, P.; OCKERT, B. Is early learning really more productive? The effect of school starting age on school and labor market performance. *IZA Discussion Paper N.º 1659*, 2005.
- GARCÍA GRACIA, M., et al. Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 2013, vol. 361, pp. 65-94.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. El absentismo y el abandono: Una forma de exclusión escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2011, vol. 9, no. 1, pp. 1-12.
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D.; VIERIA M. J.; VIDAL, J. La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 2019a, vol. 37, no. 1, pp. 181-200.
- Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón*, 2019b, vol. 71, no. 2, pp. 85-108.

- GOOS, M., et al. How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at National Educational Policy factors. *Comparative Education Review*, 2012, vol. 57, no. 1, pp. 54-84.
- HOLAS, I.; HUSTON, A. C. Are middle schools harmful? The tole of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, vol. 41, no. 3, pp. 333-345.
- IEA. PIRLS-TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I. Informe español, 2012.
- JENSEN, M. Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 91-118.
- JIMERSON, S. R.; FERGUSON, P.; WHIPPLE, A. D.; ANDERSON, G. E.; DALTON, M. J. Exploring the association between grade retention and dropout. A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist*, 2002, vol. 7, pp. 51-62.
- JUGOVIĆ, I.; DOOLAN, K. Is there anything specific about Early School Leaving in southeast Europe? A review of research and policy. *European Journal of Education*, 2013, vol. 48, no. 3, pp. 363-377.
- KLOOSTERMAN, R.; DE GRAAF, P. M. Non-promotion or enrolment in a lower track? The influence of social background on choices in Secondary Education for three cohorts of dutch pupils. *Oxford Review of Education*, 2010, vol. 36, no. 3, pp. 363-384.
- KNIGHTON, T.; BUSSIÈRE, P. Educational outcomes at age 19 associated with reading ability at age 15. *Statistics Canada Education, Skills and Learning Research Papers*, 2006, vol. 43, pp. 1-35.
- MANACORDA, M. The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics*, 2012, vol. 94, no. 2, pp. 596-606.
- MARCHESI, Á. *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas, 2003.
- MARE, R. Social background and school cordination decissions. *American Stadistical Associations*, 1980, vol. 75, pp. 293-305.
- MARTIN, A. J. Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 2011, vol. 37, no. 5, pp. 739-763.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. Género y origen social: Diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2011, vol. 4, no. 3, pp. 270-282.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Libros de La Catarata, 2013.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A.; ÁLVAREZ BLANCO, L. Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 2005, vol. 85, pp. 127-146.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009, vol. 51, pp. 67-85.
- MARTÍNEZ VALDIVIA, E. *Situaciones de fracaso escolar: Aprender de la experiencia*. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada, 2016.
- MENA MARTÍNEZ, L.; FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; RIVIÉRE GÓMEZ, J. Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 2010, vol. 1, pp. 119-145.
- MÉNDEZ MATEO, I.; CERESO RAMÍREZ, F. La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 2018, vol. 21, no. 1, pp. 41-62.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid, 2018.
- MIÑACA, M. I.; HERVÁS, M. Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 2013, vol. 21, pp. 203-220.
- MIÑANO PÉREZ, P.; CASTEJÓN, J. L. Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 2011, vol. 16, no. 2, pp. 203-230.
- NAVARRETE, L., et al. *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2007.
- OCDE. *Overcoming school failure: policies that work and it builds on the conceptual framework developed in OECD: ten steps to equity in Education*. París: OECE Publishing, 2007.
- Improving school leadership: the toolkit*. París: OECE Publishing, 2009.
- Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: consideraciones para México*. París: OECE Publishing, 2010.
- Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*, PISA, París: OECD Publishing, 2016.
- OLMOS RUEDA, P.; MAS TORELLÓ, O. Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2013, vol. 24, no. 1, pp. 78-93.

- O'MALLEY, M., et al. School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 2015, vol. 30, no. 1, pp. 142-157.
- OU, S.; REYNOLDS, A. J. Grade retention, Postsecondary Education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2010, vol. 32, no. 1, pp. 118-139.
- PÉREZ ESPARRELLS, C.; MORALES SEQUERA, S. El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 2012, vol. 94, pp. 39-70.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ FERRER, L. *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa, 2001.
- PERRENOUD, P. *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- RIZO AREAS, L. J. Resumen de tesis. *Análisis de la percepción de la comunidad educativa en la provincia de Salamanca respecto al currículo en la ESO ante la desafección y el fracaso escolar*, 2013.
- RIZO AREAS, L. J. Percepciones del alumnado respecto al *bullying* y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Papeles salmantinos de educación*, 2017a, no. 21, pp. 35-60.
- RIZO AREAS, L. J. Percepciones de los padres respecto al *bullying* y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Papeles salmantinos de educación*, 2017b, no. 21, pp. 61-82.
- RIZO AREAS, L. J.; PICORNELL LUCAS, A. Percepciones del profesorado respecto al *bullying* y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Revista Prisma Social*, 2016, no. 17, pp. 396-414.
- SERRANO, L.; SOLER, A.; HERNÁNDEZ, L.; SABATER, S. *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. Documento de Trabajo, Madrid: INEE, 290, 2013.
- TOHARIA, L.; SÁNCHEZ PÉREZ, R.; JUÁREZ MULERO, J. P.; ALBERT, C. La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: Años noventa. *Papeles de Economía Española*, 2000, vol. 86, pp. 42-58.
- VANLAAR, G.; REARDON, S. F.; KALOGRIDES, D. How does transition from elementary to middle school affect the racial achievement gap? *Society for Research on Educational Effectiveness*, 2014.