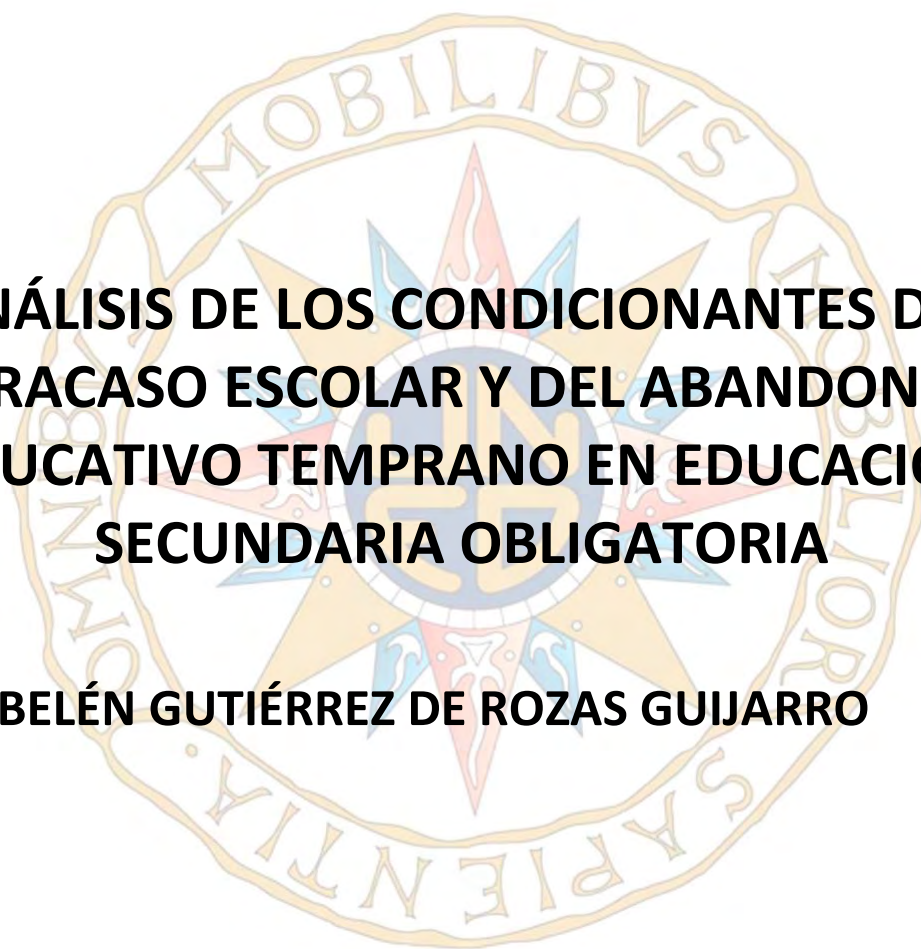


TESIS DOCTORAL

2022



**ANÁLISIS DE LOS CONDICIONANTES DEL
FRACASO ESCOLAR Y DEL ABANDONO
EDUCATIVO TEMPRANO EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

BELÉN GUTIÉRREZ DE ROZAS GUIJARRO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTORAS

Dra. ESTHER LÓPEZ MARTÍN

Dra. ELVIRA CARPINTERO MOLINA

A mis padres

Agradecimientos

Si algo tengo claro llegado este momento es lo mucho que tengo que agradecer a tantas personas que no solo han hecho que esta tesis doctoral sea una realidad, sino que también me han ayudado a disfrutar del proceso. A esas personas que me han aportado luz estos años y me han ayudado a eliminar las sombras cuando han aparecido. Espero ser capaz de expresaros el agradecimiento que siento en estos momentos.

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis directoras de tesis, la Dra. Ester López Martín y la Dra. Elvira Carpintero Molina. Siempre os lo digo, pero no puedo ser más afortunada de teneros como guías y de poder seguir vuestro ejemplo. Gracias por vuestras infinitas enseñanzas, que me han permitido crecer en el plano académico y realizar esta tesis doctoral, pero, sobre todo, gracias por ser dos personas excepcionales de las que aprender cada día. Gracias por vuestra exigencia, paciencia y confianza, y gracias por vuestro cariño, bondad y generosidad.

Esther, gracias por haberme dado la oportunidad de empezar este camino que jamás me había planteado comenzar y por recorrerlo a mi lado. Gracias por darme más oportunidades de las que nadie se podría imaginar, por hacerme sentir a salvo cada vez que he dudado de todo y por aconsejarme y cuidarme tanto día tras día. Gracias por nuestras llamadas interminables y por preocuparte por mí más que yo misma. No puedo dejar de dar las gracias a la “casualidad” por habernos juntado. Y gracias, Elvira, por enseñarme que es imprescindible cuidar lo personal y dedicar tiempo a aquello que nos llena. Gracias por darme siempre tu punto de vista y por hacerme reflexionar con tus preguntas. Gracias por contagiarme tu positividad y alegría y por estar siempre dispuesta a ayudarme. Y, sobre todo, gracias por no dejar que olvide lo importante que es disfrutar.

Me gustaría también dar las gracias a la Universidad Nacional de Educación a Distancia y, más concretamente, al departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II). Especialmente, quiero agradecer a la Dra. Andrea Otero Mayer, a la Dra. Ana María González Benito y a la Dra. Eva Expósito Casas el haber sido un apoyo fundamental. Gracias por enseñarme no solo sobre metodología y educación sino, principalmente, sobre la vida y la familia. Recorrer este camino a vuestro lado lo ha

hecho mil veces más fácil y emocionante. Gracias también a la Dra. Ana Patricia Fernández Suárez, al Dr. José Manuel Suárez Riveiro y al Dr. Mario Pena Garrido por acogerme con los brazos abiertos. Gracias, también, a los profesores de MIDE I que me han ayudado a crecer en este proceso. Especialmente, al Dr. Javier Morentin Encina por todo lo que hemos vivido juntos y al Dr. Diego Ardura Martínez y la Dra. Belén Ballesteros Velázquez por sus valiosas enseñanzas y su cercanía. El poder estar a vuestro lado y el aprender de vosotros es un verdadero privilegio.

También quiero agradecer a la Dra. Eunice Macedo el haber convertido mi estancia en la Universidad de Oporto en una oportunidad única. Gracias, Eunice, por ayudarme a reflexionar sobre aspectos clave de esta investigación, por tus inestimables enseñanzas sobre metodología cualitativa y sobre educación y, especialmente, por tu humanidad. Gracias por haberte preocupado por mí como una madre y por tu cálida risa cada vez que te visitaba en tu despacho para robarte tu valioso tiempo.

Y gracias a mis “Españoles en Oporto” por darme algunos de los mejores momentos de estos años de tesis, por compartir (y seguir compartiendo) inquietudes y alegrías y por ayudarme a reconectar con partes de mí que se habían quedado por el camino. Gracias por haber convertido Oporto en un oasis.

También quiero dar las gracias a todos los estudiantes y graduados de Educación Secundaria para Personas adultas no solo por haber sido piezas imprescindibles en esta investigación, sino también por las lecciones de vida y superación que tan generosamente me han regalado. Y a los Centros de Educación de Personas Adultas y a las fundaciones que han colaborado en este proceso por hacer todo lo posible para que sus estudiantes participaran en esta tesis. Gracias, también, a los siete expertos que, con su sabiduría, han colaborado en la última fase de esta investigación.

Asimismo, me gustaría dar las gracias a mis amigos que, desde el principio de este camino, me han animado y preguntado por mi tesis sin realmente terminar de entender qué era por lo que preguntaban exactamente, haciendo todos los esfuerzos posibles para aclararse con mis artículos. Gracias por vuestra comprensión y por vuestro amor, por celebrar conmigo cada logro y por ser una parte fundamental de mi vida. A los que estáis cerca, gracias por cuidarme cada día y, a los que estáis lejos, gracias por estar

siempre cerca y dispuestos a hacer cualquier esfuerzo para que podamos vernos. Gracias por ser casa y gracias a los que convertís vuestra casa en mi casa.

Gracias, también, a mi familia. Y gracias a mis padres por todo lo que es imposible reducir a un solo párrafo. Por haberme dado siempre la libertad de tomar mis propias decisiones y por estar orgullosos de mí en cada paso que he dado. Gracias por vuestro amor incondicional y por ayudarme a ser mejor cada día. Gracias, mamá, por ser mi confidente, por orientarme y entenderme mejor que yo misma (¡y por haberme enseñado a escribir!). Espero poder llegar a ser la mitad de buena que tú. Y gracias, papá, por hacernos reír siempre y ser uno más cuando hablamos de revistas e indexaciones. Gracias por darme la paz y los silencios que necesito y que solo nosotros sabemos entender. Gracias a ambos por hacer que seamos uno y por hacerme feliz. De mayor quiero ser como vosotros.

No quiero terminar sin un agradecimiento especial para mi abuelo. Aunque me ha visto hacer esta tesis doctoral desde un lugar más lejano de lo que me hubiera gustado, no puedo evitar imaginarme su cara de orgullo viendo el camino que he recorrido. Gracias, abuelo, por haber sido un ejemplo de inteligencia y esfuerzo y unos ojos preciosos en los que mirarme. Y gracias, abuela, por ser una pieza fundamental en mi vida y un ejemplo de valentía y superación. Gracias por haberme hecho sentir siempre especial.

Y, por último, gracias a esta tesis doctoral por haberme hecho crecer, ponerme al límite y descubrir partes de mí que ni yo misma conocía.

Índice de contenidos

Introducción	11
Objetivos	16
Marco teórico y metodológico	18
1. Marco teórico	18
1.1. Conceptualización del rendimiento académico.....	18
1.2. Conceptualización del fracaso escolar	20
1.3. Conceptualización del abandono educativo temprano.....	22
1.4. Perspectiva adoptada en el estudio de los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano	24
2. Diseño de investigación	27
2.1. Fase I	27
2.2. Fase II	28
2.3. Fase III	29
Resultados. Compendio de publicaciones	34
Artículo I	36
Artículo II	52
Artículo III	100
Artículo IV	117
Artículo V	145
Conclusiones	171
Fase I.....	171
Fase II.....	172
Fase III.....	175
Conclusiones generales e implicaciones educativas	176
Limitaciones y futuras líneas de investigación	180
Conclusions	182
Phase I.....	182
Phase II.....	183
Phase III.....	185
General conclusions and educational implications	187
Limitations and future research lines	190
Resumen	192
Abstract	196

Otras aportaciones científicas	199
Informe del factor de impacto y cuartil	200
Referencias bibliográficas	201
Anexo I. Certificado del Comité de Ética	213

Introducción

Los procesos educativos tienen como principal objetivo el desarrollo integral y perfecto de los seres humanos (Anaya, 2014), por lo que resultan indispensables para mejorar la calidad de vida de las personas (Engin-Demir, 2009). Más concretamente, las competencias básicas que se desarrollan a través de los procesos educativos resultan imprescindibles para que todos los individuos puedan desenvolverse adecuadamente en las diferentes áreas de la vida y contribuir, también, al progreso de las sociedades (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015).

Por ello, durante las últimas décadas, han sido notables los esfuerzos de los organismos nacionales e internacionales dirigidos a la mejora de la educación y, especialmente, a la reducción del abandono educativo temprano y del fracaso escolar. Prueba de ello son las políticas, orientaciones y recomendaciones promulgadas por la Unión Europea durante los últimos años (Macedo et al., 2015). En este sentido, cabe mencionar, por su relevancia, la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), el Informe Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) y la Resolución del Consejo de la Unión Europea (2021), donde se insta a los países miembros a actuar en la reducción del abandono educativo temprano.

Sin embargo, a pesar de la importancia concedida a la educación en la actualidad, de los esfuerzos realizados y de los logros alcanzados, sigue siendo preocupante el elevado número de estudiantes que no culminan la educación obligatoria con las competencias y los aprendizajes mínimos requeridos por la sociedad. Este hecho se evidencia en la elevada prevalencia del fracaso escolar y del abandono educativo temprano (situado en el 9,7% en Europa y en el 13,3% en el caso de España [Eurostat, 2022]), la cual ha suscitado una gran atención en el plano educativo, político y social a nivel internacional en las últimas décadas (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; Comisión Europea, 2019; Foreman, 1999; O’Gorman et al., 2016; OCDE, 2007, 2010; Prata, 2013; Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019; Saggors y Strachan, 2016).

Las implicaciones del fracaso escolar y del abandono educativo temprano son múltiples y tienen consecuencias directas sobre diferentes aspectos de la vida de los estudiantes a quienes afectan, abarcando desde dificultades a nivel socioeconómico –entre las que

destacan el acceso a peores oportunidades y condiciones laborales, el desempleo, la inseguridad laboral o la baja calidad de vida (Dowrick y Crespo, 2005; González-Rodríguez et al., 2019; OCDE, 2008; Query y Hausafus, 2020)– hasta aspectos relacionados con la salud. De hecho, el fracaso escolar ha llegado a ser considerado como un importante problema de salud pública (Lucio et al., 2012). De este modo, un nivel insuficiente de escolarización conlleva desventajas tanto para las personas que lo sufren como para el conjunto de la sociedad (González-Rodríguez et al., 2019; Kiprianos y Mpourgos, 2022).

Las consecuencias negativas derivadas del fracaso escolar y del abandono educativo temprano tienden a acentuarse a lo largo del tiempo a medida que los sujetos tienen dificultades para actualizar sus conocimientos (Vaquero García, 2005). Así, las implicaciones de estas problemáticas se extienden más allá de los años de escolarización, dificultando una óptima inserción en la sociedad y dando lugar a situaciones de desventaja socioeconómica que pueden llegar a derivar, a su vez, en situaciones de exclusión social (Guío y Choi, 2013; Jarmužek y Cytlak, 2018; Martínez-Otero, 2009; Nikolaou, 2018). Además, las consecuencias del fracaso escolar y del abandono educativo temprano son aún más preocupantes cuando emergen antes de que el estudiante culmine la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que deben adquirirse y desarrollarse las competencias básicas necesarias para el correcto desarrollo personal, social y laboral.

Todo lo expuesto anteriormente pone de manifiesto la necesidad de abordar y prevenir tanto el fracaso escolar como el abandono educativo temprano, para lo cual resulta necesario comprender los factores asociados a estos fenómenos educativos. Esto permitiría actuar de manera preventiva en su reducción, dado que ninguna de las dos problemáticas suele producirse de manera repentina, sino que ambas son, generalmente, consecuencia de un lento proceso de desvinculación del sistema educativo que se inicia en las primeras etapas de la escolarización (Camacho, 2016; Dupéré et al., 2014; Fernández Enguita et al., 2010; Montero-Sieburth y Turcatti, 2022). Además, esta reducción se traduciría en una disminución de las desigualdades que desembocaría en un aumento de la equidad y de la calidad de la educación (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Vera Sagredo et al., 2021). Por todo ello, con el objetivo de

contribuir a identificar las variables personales, familiares y escolares que condicionan el fracaso escolar y el abandono educativo temprano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria surge la presente tesis doctoral.

Para alcanzar este objetivo, resulta necesario comenzar diferenciando ambos fenómenos, ya que, en ocasiones, en la literatura se realiza un uso indiscriminado de los conceptos de fracaso escolar y abandono educativo temprano para referirse a realidades que, si bien están interrelacionadas, son entidades diferentes. Por ello, cabe preguntarse si, en el ámbito de la investigación educativa, ¿el fracaso escolar y el abandono educativo temprano son considerados dos conceptos diferentes? o, por el contrario, ¿hacen referencia a una misma realidad?

Tras esta aproximación conceptual, emerge la necesidad de analizar los condicionantes del abandono educativo temprano y del fracaso escolar. En este sentido, la revisión de la literatura pone de manifiesto la existencia de una gran similitud entre los factores que condicionan ambas problemáticas, los cuales, a su vez, tienden a coincidir con aquellos vinculados al bajo rendimiento académico. Por ello, considerando la vasta cantidad de evidencia científica que analiza los condicionantes del rendimiento académico, resulta razonable realizar una primera aproximación a estas problemáticas mediante la revisión de los trabajos científicos que han indagado en la influencia que las variables personales, familiares y escolares ejercen sobre dicho rendimiento académico. Lo anterior permitirá dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué condicionantes personales, familiares y escolares del bajo rendimiento académico se han identificado en la literatura? ¿Cuál es la magnitud de su influencia?

Las conclusiones establecidas en relación con los condicionantes del rendimiento académico se extraen, en general, desde una perspectiva universal. Sin embargo, existen evidencias que invitan a pensar que las variables personales, familiares y escolares pueden verse afectadas, a su vez, por las características del país donde residen los estudiantes. En este sentido, parece necesario realizar, además, un estudio transnacional de la influencia que ejercen los diferentes condicionantes sobre los resultados educativos del alumnado que permita responder a la pregunta: ¿Existen diferencias en la influencia de dichos condicionantes sobre el bajo rendimiento académico en función de los países de residencia de los estudiantes?

Lo anterior, así como el hecho de que la literatura ha evidenciado la existencia de condicionantes específicos del abandono educativo temprano más allá de aquellos comunes a ambas problemáticas, justifica la necesidad de centrar el estudio de los condicionantes del abandono educativo temprano en el contexto español. A este respecto, se persigue responder a: ¿Cuáles son los aspectos que condicionan el abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria en España? Y, además, ¿en qué medida influye cada uno de ellos? Sin embargo, dar respuesta a estos interrogantes tan solo permitiría realizar una primera aproximación a la problemática, ya que la literatura viene poniendo de manifiesto la interrelación existente entre sus condicionantes. Por tanto, es oportuno preguntarse sobre ¿qué condicionantes del abandono educativo temprano guardan relación entre sí? ¿Cuál es la intensidad de estas relaciones?

Asimismo, puesto que los estudiantes que abandonan la educación formal prematuramente cuentan con la posibilidad de volver a retomar sus estudios con posterioridad, emergen nuevos interrogantes: ¿Cuáles son las motivaciones que llevan al alumnado a volver a matricularse en la educación formal? ¿Qué importancia tiene cada una de ellas en esta decisión? Además, si las variables que condicionan el abandono del sistema educativo se encuentran interrelacionadas, ¿lo están también las variables de retorno al sistema educativo? Por último, ¿existe alguna relación entre los diversos condicionantes del abandono educativo temprano y los motivos de retorno al sistema educativo? Responder a estas cuestiones pasa por considerar el punto de vista de las personas que abandonaron el sistema educativo y que, posteriormente, volvieron a matricularse en la educación formal.

Tras esta introducción, se presentan los objetivos de la investigación. A continuación, se expone la fundamentación teórica y metodológica en la que se enmarca la tesis doctoral, desarrollándose los conceptos en los que se profundizará lo largo del trabajo y delimitándose y justificándose la perspectiva desde la que se aborda el estudio de los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. En dicho apartado, también se presenta el diseño metodológico que guía esta investigación. Tras ello, se muestran los resultados de la tesis doctoral, correspondientes al compendio de cinco publicaciones científicas. Por último, se exponen las conclusiones del estudio, las

publicaciones complementarias y el índice de impacto y cuartil de las revistas incluidas en el compendio. El trabajo se cierra con un apartado de referencias bibliográficas, seguidas de un Anexo.

Objetivos

La presente tesis doctoral persigue alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general: Identificar y analizar las variables personales, familiares y escolares que condicionan el fracaso escolar y el abandono educativo temprano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Objetivos específicos:

1. Proporcionar una perspectiva actualizada de la producción científica internacional sobre fracaso escolar y abandono educativo temprano.
2. Estudiar el uso que, en el ámbito de la investigación educativa, se hace de los términos fracaso escolar y abandono educativo temprano y sus relaciones con otros conceptos.
3. Identificar las variables personales, familiares y escolares relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes.
4. Analizar las diferencias transnacionales en el efecto de las características personales, familiares y escolares sobre el bajo rendimiento académico del alumnado.
5. Identificar las principales variables que caracterizan a los estudiantes con muy bajo rendimiento académico, analizando las diferencias existentes a nivel internacional.
6. Examinar los factores que llevan a los estudiantes a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria en España antes de obtener la correspondiente titulación.
7. Profundizar en las motivaciones de los estudiantes que deciden retornar a la Educación Secundaria Obligatoria en España tras haberla abandonado.
8. Analizar las relaciones existentes entre los condicionantes del abandono educativo temprano y las motivaciones para regresar al sistema educativo.

La consecución de estos objetivos se pone de manifiesto en cinco publicaciones científicas. En la Tabla 1 se muestra la correspondencia entre cada uno de los objetivos y las publicaciones que conforman el compendio.

Tabla 1. Correspondencia entre los objetivos específicos y las publicaciones.

Objetivo	Título de la publicación	Revista	Autoras	Año de publicación
Objetivo 1 Objetivo 2	Academic failure and dropout: Untangling two realities	European Journal of Educational Research	Gutiérrez-de-Rozas, B. Carpintero Molina, E. López-Martín, E.	2022
Objetivo 3	Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis	Revista de Educación	Gutiérrez-de-Rozas, B. López-Martín, E. Carpintero Molina, E.	2022
Objetivo 4 Objetivo 5	Defining the profile of students with low academic achievement: A cross-country analysis through PISA 2018 data	Frontiers in Education	Gutiérrez-de-Rozas, B. López-Martín, E. Carpintero Molina, E.	2022
Objetivo 6 Objetivo 7	Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas	Revista Complutense de Educación	Gutiérrez-de-Rozas, B. Macedo, E. Carpintero Molina, E. López-Martín, E.	2023
Objetivo 6 Objetivo 7 Objetivo 8	Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo	-	Gutiérrez-de-Rozas, B. López-Martín, E. Carpintero Molina, E.	-

Marco teórico y metodológico

1. Marco teórico

Son múltiples los enfoques desde los que es posible abordar el estudio del fracaso escolar y del abandono educativo temprano, por lo que aproximarse a la comprensión de estas problemáticas implica comenzar realizando una profunda revisión tanto de sus definiciones como de las perspectivas que se pueden adoptar para su análisis.

Además, para conceptualizar adecuadamente el fracaso escolar y el abandono educativo temprano, resulta necesario profundizar, primero, en el concepto de rendimiento académico, puesto que, tal y como afirman Fernández Enguita et al. (2010), el bajo rendimiento constituye una de las manifestaciones más evidentes del fracaso escolar.

Por ello, este epígrafe comienza con una aproximación conceptual al rendimiento académico. A continuación, se definen las problemáticas del fracaso escolar y del abandono educativo temprano, justificando, en ambos casos, la perspectiva de estudio adoptada en este trabajo. Por último, el apartado concluye con la justificación del enfoque desde el que se aborda el análisis de los condicionantes de ambos fenómenos educativos.

1.1. Conceptualización del rendimiento académico

Definir el concepto de rendimiento académico no resulta una tarea fácil puesto que se trata de un término que engloba una gran complejidad tanto en su conceptualización como en su medición, complejidad que se incrementa con la existencia de otros términos intercambiables, tales como rendimiento escolar, desempeño académico o aptitud escolar (Bentley, 1966; Stevenson, 2021).

Por lo que respecta a su conceptualización, el rendimiento académico incorpora una amplia gama de resultados educativos alcanzados por el alumnado, no solo en relación con los conocimientos adquiridos, sino también con las habilidades, actitudes y valores desarrollados durante su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Córdoba Caro et al., 2011; Enríquez et al., 2013; Iqbal et al., 2021, York et al., 2015). En

cualquier caso, se trata de un término que evidencia el grado de aprovechamiento de la educación, reflejando si los estudiantes han alcanzado los objetivos educativos previstos y de qué manera lo han hecho (Caballero et al., 2007; De la Orden et al., 2001; Khudhur et al., 2021).

La complejidad de la medición del rendimiento académico reside en que muchos aspectos en los que se concreta no son fácilmente cuantificables (Mozammel et al., 2021). Consecuentemente, resulta necesario realizar una correcta operativización del constructo y establecer estándares adecuados para poder evaluar el desempeño de los estudiantes (Robinson y Biran, 2006), los cuales pueden estar basados tanto en las propias capacidades del alumnado como en el nivel de rendimiento esperado para su edad (Demie y Lewis, 2018; Febriani et al., 2018). A este respecto, Jiménez Fernández (2019) clasifica el rendimiento como suficiente/insuficiente en función de los objetivos del curso y como satisfactorio/insatisfactorio en función del punto de partida del alumnado, estableciendo cuatro escenarios de rendimiento al combinar ambos criterios: a) rendimiento suficiente y satisfactorio, b) rendimiento suficiente pero insatisfactorio, c) rendimiento insuficiente pero satisfactorio y d) rendimiento insuficiente e insatisfactorio. Pese a la claridad de esta clasificación, las dificultades existentes en la práctica a la hora de determinar que un resultado educativo es o no satisfactorio y/o suficiente complica la identificación de los estudiantes con bajo rendimiento académico (De la Orden et al., 2001).

Superando estas dificultades, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) clasifican el rendimiento académico de los estudiantes a través de estándares basados en criterios externos. La IEA realiza las pruebas *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) con el objetivo monitorizar las tendencias en el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas y ciencias y en lectura, respectivamente (TIMSS & PIRLS International Study Center et al., 2022). En estas evaluaciones, los estudiantes que presentan bajo rendimiento son aquellos que se sitúan por debajo del *Low International Benchmark* (Mullis et al., 2020). Por su parte, la OCDE lleva a cabo la evaluación *Programme for International Student Assessment* (PISA)

con el objetivo de determinar en qué medida los estudiantes de los países participantes han adquirido las competencias y los conocimientos necesarios para desenvolverse plenamente en las sociedades actuales al finalizar la educación obligatoria, analizando su grado de dominio en ciencias, matemáticas, lectura y competencia global (OCDE, 2019). En PISA, el bajo rendimiento se corresponde con un rendimiento situado por debajo del Nivel 2, de los seis niveles competenciales establecidos en esta evaluación.

Finalmente, el rendimiento académico suele medirse a través de las evaluaciones realizadas por los docentes, los exámenes llevados a cabo en el aula y las pruebas externas realizadas por diversas instituciones educativas (Gajda et al., 2017; Iqbal et al., 2021) y, si bien existen amplias críticas y debates en torno a este aspecto, las calificaciones siguen siendo uno de los principales indicadores del rendimiento académico de los estudiantes (Lamas, 2015; York et al., 2015; Willcox, 2011), midiéndose habitualmente a través de indicadores cuantitativos.

1.2. Conceptualización del fracaso escolar

En términos generales, el fracaso escolar hace referencia a unos resultados educativos insuficientes e insatisfactorios obtenidos por los estudiantes (De la Orden et al., 2001). Más concretamente, el fracaso escolar alude a las situaciones en las que se encuentran los estudiantes que no logran alcanzar con éxito los objetivos educativos considerados mínimos para garantizar su plena inclusión en la sociedad (Alemi et al., 2021; Guío y Choi, 2013).

Sin embargo, más allá de esta primera aproximación y, a pesar de que este fenómeno educativo es objeto de discusión constante, no existe consenso a la hora de conceptualizar esta problemática, existiendo enfoques que lo relacionan tanto con el rendimiento académico como con la obtención de una titulación. En este sentido, es posible realizar una primera diferenciación entre el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar vinculado con el rendimiento académico, lo cual implica que sus tasas podrían variar en función del criterio utilizado (Martínez García, 2009). Incluso, desde algunos enfoques vinculados con el rendimiento académico, puede llegar a ser prácticamente imposible determinar el porcentaje de estudiantes que sufren fracaso escolar.

Desde la perspectiva administrativa, una primera concepción del fracaso escolar aludiría a la situación en la que se encuentran los estudiantes que no concluyen satisfactoriamente la Educación Secundaria Obligatoria (Fernández-Enguita et al., 2010; Fernández Macías, 2010; Roca Cobo, 2010). Según esta definición, el fracaso escolar afectaría a los estudiantes que, una vez alcanzada la edad de permanencia obligatoria en la escuela, no han logrado obtener la titulación de Educación Secundaria Obligatoria (Marchesi, 2000) o, lo que es igual, que no han alcanzado la titulación mínima obligatoria establecida dentro del sistema educativo. A este respecto, Roca Cobo (2010) argumenta que la asociación entre el fracaso escolar y la obtención de la titulación de Educación Secundaria Obligatoria es característica de España, no empleándose en otros países de nuestro entorno. Dentro de esta perspectiva administrativa también se encuentra una segunda conceptualización del fracaso escolar que considera que esta situación afecta a los estudiantes que no logran obtener la titulación de Educación Secundaria Postobligatoria (Fernández-Enguita et al., 2010). De nuevo, a través de esta definición se identifica el fracaso escolar con la no obtención de una titulación.

Si bien la perspectiva administrativa permite simplificar y unificar el uso del concepto, presenta la gran desventaja de que no posibilita comprender ni profundizar en el nivel competencial de las personas que presentan fracaso escolar (Martínez García, 2009). En este sentido, aunque la relación entre el rendimiento académico y la obtención de una titulación suele ser directa, podría ocurrir que un estudiante presente un rendimiento previo adecuado, pero, por diversos motivos, se aleje del sistema educativo sin obtener la titulación correspondiente (Marchesi, 2003). Asimismo, como se verá posteriormente, las definiciones que igualan el fracaso escolar con la no obtención de una titulación tienden a solaparse con las definiciones del abandono educativo temprano, lo cual dificulta la diferenciación adecuada entre ambas problemáticas.

Teniendo en cuenta lo mencionado, es posible considerar el fracaso escolar desde una concepción más amplia que las anteriores. Esta concepción se refiere a la situación en la que se encuentran los estudiantes que, a lo largo de su vida escolar, presentan un rendimiento académico inferior al esperado (Fernández Macías et al., 2010; Quast, 2016). Desde esta perspectiva, el fracaso escolar no se identificaría con la no obtención de una titulación, sino que estaría relacionado con el rendimiento de los estudiantes en

los procesos educativos. Desde este enfoque, que es en el que se sitúa este trabajo, los resultados académicos alcanzados durante la escolarización, las tasas de repetición de curso o los resultados en evaluaciones externas del sistema educativo serían indicadores del fracaso escolar.

1.3. Conceptualización del abandono educativo temprano

Aunque tampoco existe una definición unívoca para el abandono educativo temprano, en términos generales, puede conceptualizarse la situación en la que se encuentran los estudiantes que se alejan del sistema educativo antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria o Postobligatoria (Clandinin et al., 2013; Dupéré et al., 2014; Senavirathna y Senavirathna, 2019; Zengin, 2021).

No obstante, a la hora de conceptualizar esta problemática, suelen utilizarse definiciones más restrictivas que se basan en el cálculo de las tasas de abandono (Clandinin et al., 2013). Por ejemplo, en la Unión Europea, el abandono educativo temprano se denomina oficialmente abandono temprano de la educación y la formación (*Early Leaving from Education and Training*) y se refiere a la situación que afecta a las personas de entre 18 y 24 años que no han completado ningún tipo de Educación Secundaria Postobligatoria y que no están realizando otro tipo de formación (Comisión Europea et al., 2014). Si bien algunos países de la Unión Europea cuentan con sus propias definiciones del abandono educativo temprano, en el caso de España, prima el empleo de esta definición establecida por la Unión Europea. Asimismo, las estadísticas sobre abandono temprano que realiza el Instituto Nacional de Estadística (INE), a través de la Encuesta de Población Activa, se basan en dicha definición.

Sin embargo, pese a las ventajas que presenta su empleo para el cálculo de tasas de abandono que permiten realizar comparaciones entre los países miembros de la Unión Europea y conocer la evolución temporal del abandono temprano, la aplicación de esta definición conlleva una serie de problemas que no deben pasarse por alto.

En primer lugar, esta definición se centra en personas de entre 18 y 24 años, de modo que, si un estudiante se aleja del sistema educativo formal antes de esa edad, sin concluir la Educación Secundaria Obligatoria, quedaría fuera de consideración. Del mismo modo, dicha definición no atiende a la situación en la que se encuentran las

personas que están por encima de este rango de edad, por lo que, en línea con lo afirmado por Morentin-Encina y Ballesteros (2020), con esta definición no se contempla que una persona presente abandono temprano de la educación y la formación en el momento en que cumpla 25 años. Además, debe tenerse en cuenta que la definición de abandono temprano de la educación y la formación empleada a nivel europeo no considera como abandono temprano la situación de aquellas personas que se encuentran realizando algún tipo de formación no reglada, a pesar de que no hayan alcanzado los niveles mínimos de escolaridad. Así, desde esta perspectiva no se distingue entre la salida o no del sistema educativo formal, como tampoco se establece diferencia entre las etapas en las que se produce el abandono educativo temprano. En este sentido, tal y como afirman Morentin-Encina y Ballesteros (2021), puesto que, en el discurso educativo europeo, el concepto de abandono hace referencia a la situación que afecta a las personas que no terminan la Educación Secundaria Postobligatoria con éxito, ciertas formas de desvinculación en la etapa de escolarización obligatoria quedan invisibilizadas. Por ejemplo, dado que la tasa de abandono temprano de la educación y la formación considera, de manera conjunta, el abandono que se produce en todas las etapas de educación secundaria, no es posible conocer qué porcentaje de los estudiantes abandonan el sistema educativo antes de completar la Educación Secundaria Obligatoria.

Por estos motivos, en la presente tesis doctoral se adopta la definición más general establecida en la literatura académica, entendiéndose el abandono educativo temprano como la acción por parte de un estudiante de alejarse del sistema educativo antes de concluir la educación secundaria obligatoria o postobligatoria. El estudio se centra, además, en la etapa específica de Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, es necesario señalar que el abandono educativo temprano no tiene por qué ser una situación definitiva, ya que las personas que abandonaron los estudios pueden retomarlos posteriormente y concluir la educación secundaria con éxito. En España, el retorno a la educación se sitúa en el marco de la Educación de Personas Adultas, que tiene como finalidad que todos los mayores de 18 años y, excepcionalmente, los mayores de 16 puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y destrezas para su propio desarrollo personal y profesional (Ley Orgánica 3/2020, de 29

de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). La Educación de Personas Adultas incluye enseñanzas obligatorias y postobligatorias, así como la preparación de pruebas que den acceso al sistema educativo o pruebas para la obtención de una titulación, además de programas para la enseñanza del castellano y otras lenguas cooficiales y de elementos culturales básicos o programas de enseñanza no reglada. Asimismo, igual que ocurre con el resto de las enseñanzas del sistema educativo español, dado que las competencias en materia educativa se encuentran transferidas a las comunidades autónomas, la regulación específica de los centros y de las enseñanzas que se imparten en ellos están ordenadas a nivel regional.

1.4. Perspectiva adoptada en el estudio de los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano

A la hora de considerar los diferentes factores que influyen en el fracaso o el éxito académico de los estudiantes, es necesario tener en cuenta, en primer lugar, un aspecto clave en relación con su denominación. Así, realizando una consulta preliminar en Google Académico mediante el empleo de la ecuación de búsqueda “fracaso escolar” + “determinantes”, se obtienen alrededor de 22.000 resultados. En cambio, la ecuación de búsqueda “fracaso escolar” + “condicionantes” arroja cerca de 10.000 resultados. Algo similar ocurre al combinar estos términos con el de “abandono temprano”, siendo los resultados obtenidos alrededor de 1.800 y de 900, respectivamente.

Como puede observarse, el término más prevalente para hacer referencia a los aspectos que influyen en los resultados educativos de los estudiantes es “determinante”. Sin embargo, puesto que la presente tesis doctoral busca comprender los aspectos que influyen en el fracaso escolar y en el abandono educativo temprano con el fin de poder contribuir a su reducción, en este estudio se empleará el término “condicionante”, pues se considera que aporta un matiz menos inmovilista y más flexible.

En segundo lugar, cabe mencionar que los condicionantes de ambas problemáticas suelen ser similares. En este sentido, tradicionalmente se han considerado como condicionantes del abandono educativo temprano aquellos relacionados con el bajo rendimiento de los estudiantes, es decir, con el fracaso escolar. Si bien en este estudio

se parte de esta idea, se tienen en cuenta, además, aquellos condicionantes que son específicos del abandono educativo temprano.

En tercer lugar, este trabajo se centra en la identificación de los condicionantes personales, familiares y escolares, siendo todos ellos factores que actúan a nivel micro y que se encuentran directamente vinculados con el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes. Estas variables afectan, por tanto, de manera directa a su rendimiento y a las situaciones de riesgo de fracaso escolar y/o abandono educativo temprano. Sin embargo, a la hora de establecer la perspectiva de estudio de los condicionantes de estas problemáticas, no se ha perdido de vista que los factores que actúan a nivel macro (como pueden ser la situación económica o las políticas públicas de cada uno de los territorios o países en los que habitan los estudiantes) afectan de manera indirecta al alumnado y a su entorno (Hampden-Thompson et al., 2013).

Atendiendo a los condicionantes que actúan a nivel micro, cabe destacar su interrelación, la ausencia de límites precisos entre ellos y el hecho de que las historias de cada estudiante dependan de combinaciones únicas de factores (Akbas-Yesilyurt et al., 2020; Bhowmik, 2019; Blaya et al., 2020; Nisar y Mahmood, 2017). Sin embargo, parece existir cierto consenso en la literatura académica a la hora de clasificar dichos condicionantes. En este sentido, se han desarrollado trabajos centrados en el estudiante –muchos de los cuales tradicionalmente lo han situado como único responsable de sus resultados educativos (De la Orden et al., 2001)–, en las familias y en las escuelas, así como investigaciones que estudian la influencia de todos los grupos de factores desde un enfoque más comprensivo. En esta tesis doctoral, la perspectiva de análisis de los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano se sitúa en este último enfoque, estudiándose desde un prisma multifactorial y multidimensional que, si bien distingue entre cada uno de los grupos de factores para poder realizar un estudio en profundidad, no olvida la interrelación existente entre los condicionantes analizados.

A este respecto, tal y como ya se ha mencionado, son numerosos los trabajos empíricos cuyo objetivo ha sido analizar la influencia de los aspectos personales, familiares y/o escolares en los resultados educativos obtenidos por los estudiantes, como también lo son los trabajos meta-analíticos que han perseguido sistematizar los hallazgos de la investigación científica en el ámbito del rendimiento académico. Dada su relevancia en

el análisis de los condicionantes de los resultados educativos alcanzados por el alumnado, cabe subrayar dos revisiones meta-sintéticas que servirán como punto de partida para el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, destaca el trabajo realizado por Sipe y Curlette (1997) en el pasado siglo, en el que se presenta una síntesis de 103 meta-análisis que analizan las variables con influencia en el rendimiento académico del alumnado, publicados entre 1984 y 1993. Entre las variables con mayor influencia en el rendimiento académico, los autores destacaron el papel de la motivación, las habilidades personales, el ambiente en el hogar, la calidad de la enseñanza y el grupo social del aula.

En segundo lugar, se toman como referencia los trabajos de revisión de Hattie (2009; 2017), quien analiza la influencia de una gran cantidad de variables personales, familiares y escolares a partir de la evidencia meta-analítica. Los resultados de sus estudios muestran la influencia positiva que, entre las variables personales, ejercen el buen rendimiento previo y la autoeficacia, y ponen de manifiesto la influencia perniciosa del aburrimiento, la depresión, la motivación superficial, los problemas de sueño, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad o las dificultades de audición. En el ámbito familiar, los resultados de estos trabajos revelan la influencia positiva de ciertos aspectos como el ambiente en el hogar y el estatus socioeconómico, frente a la influencia negativa de los castigos corporales, la visualización de la televisión en exceso o el hecho de ser beneficiario de políticas de bienestar. Por último, la variable escolar que ha demostrado influir más positivamente en el rendimiento académico según estas investigaciones es la eficacia docente, mientras que en el polo opuesto se observan los efectos perniciosos de la expulsión de los estudiantes, las vacaciones de verano excesivamente largas o los cambios de centro por parte del alumnado.

La presente tesis doctoral se nutre de los hallazgos de la literatura meta-sintética en el ámbito de los condicionantes del rendimiento académico del alumnado, con objeto de estudiar la influencia de los factores personales, familiares y escolares desde un enfoque comprensivo que considera, además, la influencia indirecta de otras variables que actúan a nivel macro.

2. Diseño de investigación

Con el fin de alcanzar el objetivo general, así como los objetivos específicos establecidos para este trabajo, se ha realizado una investigación estructurada en tres fases, de modo que cada una de ellas parte de los resultados de aquellas que la preceden. Dichas fases se concretan en los cinco artículos que componen esta tesis doctoral por compendio de publicaciones.

2.1. Fase I

Mediante la primera fase de la investigación se ha perseguido establecer una diferenciación entre el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Más concretamente, se ha pretendido *proporcionar una perspectiva actualizada de la producción científica internacional sobre fracaso escolar y abandono educativo temprano* (Objetivo 1) y *estudiar el uso que, en el ámbito de la investigación educativa, se hace de los términos fracaso escolar y abandono educativo temprano y sus relaciones con otros conceptos* (Objetivo 2).

2.1.1. Artículo I

Para alcanzar estos objetivos, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura sobre fracaso escolar y abandono educativo temprano, a través de publicaciones científicas indexadas en la Web of Science, que ha derivado en un análisis bibliométrico. Así, en primer lugar, se ha realizado un estudio descriptivo de los datos de identificación de 450 artículos y, tras ello, se han analizado 2.051 palabras clave procedentes de dichos artículos. Concretamente, se han clasificado dichas palabras clave de acuerdo con los descriptores del tesoro Education Resources Information Center (ERIC) y, a continuación, se ha analizado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso de las palabras clave asociadas, por un lado, al término de fracaso escolar y, por otro, al de abandono educativo temprano.

El procedimiento metodológico anterior ha permitido obtener una visión macroscópica y cuantitativa de una gran cantidad de material bibliográfico a nivel de arquitectura, relaciones cuantitativas y variación en los patrones. Por tanto, dado que a través del análisis bibliométrico se logra conocer la estructura y las características del

conocimiento mediante el uso de técnicas estadísticas (Bonilla et al., 2015; Hou et al., 2015; van Nunen et al., 2018), su empleo para alcanzar estos objetivos se encuentra firmemente justificado.

2.2. Fase II

La segunda fase de esta investigación ha estado dirigida a profundizar en los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Más concretamente, dada la interrelación existente entre estos fenómenos y el rendimiento académico, se ha perseguido *identificar las variables personales, familiares y escolares relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes (Objetivo 3), analizar las diferencias transnacionales en el efecto de las características personales, familiares y escolares sobre el bajo rendimiento académico del alumnado (Objetivo 4) e identificar las principales variables que caracterizan a los estudiantes con muy bajo rendimiento académico, analizando las diferencias existentes a nivel internacional (Objetivo 5).*

Para alcanzar estos objetivos, en primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura meta-analítica sobre los condicionantes del rendimiento académico. A continuación, a través de los datos procedentes de la evaluación PISA, se ha analizado si dichos condicionantes ejercen una influencia diferencial en función del país de residencia de los estudiantes.

2.2.1. Artículo II

Así, para comprender la influencia de los condicionantes personales, familiares y escolares del fracaso escolar y del abandono educativo temprano, se ha comenzado realizando una primera aproximación al objeto de estudio a través del análisis de los condicionantes del rendimiento académico.

Para ello, a modo de continuación de la revisión realizada por Sipe y Curlette (1997), se ha llevado a cabo una meta-síntesis de los 80 meta-análisis publicados entre 1994 y 2019 que analizan la relación entre diversas variables personales, familiares y escolares y el rendimiento académico del alumnado y que aportan 127 tamaños del efecto. Con el fin de garantizar el rigor y la calidad de la investigación, en este estudio se ha utilizado la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-*

Analyses), la cual constituye un protocolo que sirve como guía para realizar revisiones sistemáticas y para plasmar los procesos y resultados adecuadamente (Moher et al., 2009).

Los procedimientos empleados resultan pertinentes para la consecución del tercer objetivo, ya que, a diferencia de los meta-análisis y de las síntesis cualitativas, en las que la unidad de análisis son los estudios primarios, las meta-síntesis permiten comparar y resumir los datos procedentes de diferentes meta-análisis (Higgins, 2016), ofreciendo la posibilidad, por tanto, de manejar una gran cantidad de información.

2.2.2. Artículo III

Para estudiar la existencia de posibles diferencias transnacionales en la influencia ejercida por los condicionantes identificados durante la revisión de la literatura meta-analítica, se ha realizado un análisis comparado de nueve países a través de los datos procedentes de la evaluación PISA. Más concretamente, se ha empleado la información derivada de las pruebas de rendimiento y de los cuestionarios de contexto de la evaluación PISA 2018, ya que en ellos se recoge información tanto del rendimiento académico de cada participante a la edad de 15 años –edad en la que los estudiantes se encuentran finalizando la Educación Secundaria Obligatoria en España– como de sus características personales, familiares y escolares (OCDE, 2019).

La información derivada de esta evaluación se ha analizado mediante la técnica de árboles de decisión, dado que se trata de un procedimiento multivariado que permite clasificar datos de manera eficiente, simple e interpretable (Cieslak, 2012; Rokach y Maimon, 2005).

2.3.Fase III

Por último, a través de la tercera fase se ha pretendido profundizar en el estudio específico de los condicionantes del abandono educativo temprano en el contexto español. Más concretamente, se ha perseguido *examinar los factores que llevan a los estudiantes a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria en España antes de obtener la correspondiente titulación (Objetivo 6), profundizar en las motivaciones de los estudiantes que deciden retornar a la Educación Secundaria Obligatoria en España*

tras haberla abandonado (Objetivo 7) y analizar las relaciones existentes entre los condicionantes del abandono educativo temprano y las motivaciones para regresar al sistema educativo (Objetivo 8).

La consecución de estos objetivos se ha perseguido a través de una aproximación empírica que ha profundizado en la percepción de estudiantes y graduados de Educación Secundaria para Personas Adultas mediante un enfoque mixto que combina las perspectivas cualitativa y cuantitativa.

2.3.1. Artículo IV

La aproximación al objeto de estudio ha comenzado a través de un enfoque cualitativo. En concreto, se han realizado entrevistas a 14 estudiantes matriculados o graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas con la finalidad de profundizar en la comprensión de los condicionantes del abandono educativo temprano y de las motivaciones para el retorno a la educación formal. Esta técnica ha resultado idónea para dicho propósito, puesto que facilita el acceso a las experiencias de las personas, sus percepciones, actitudes y sentimientos acerca de la realidad y permite que los informantes se conviertan en los productores del conocimiento que se desea generar (Desmarais, 2009; Zhang y Wildemuth, 2009). Concretamente, en esta investigación se ha empleado la entrevista semiestructurada, dado que constituye un método flexible, versátil y apropiado para estudiar las percepciones y opiniones de las personas, para profundizar en temas complejos o emocionalmente sensibles, para recabar información cuando los entrevistados no están acostumbrados a tratar un determinado tema y para considerar aspectos que son importantes para los participantes (DiCicco-Bloom y Crabtree, 2006; Kallio et al., 2016).

Para el diseño del guion empleado en las entrevistas se ha partido de un modelo teórico preliminar que se ha establecido a partir de las variables obtenidas en la Fase II. La información derivada de estas entrevistas se ha analizado mediante la técnica del análisis de contenido, la cual está ampliamente extendida y consolidada en el estudio de mensajes verbales o visuales (Cole, 1988; Hsieh y Shannon, 2005; Osses Bustingorry et al., 2006; Teer-Tomaselli, 2021). Para ello, se ha utilizado un procedimiento de codificación mixto que ha permitido, por un lado, reajustar y completar el modelo

preliminar con las variables específicas del abandono educativo temprano emergidas durante las entrevistas y, por otro, establecer un modelo teórico inicial de los motivos de retorno al sistema educativo.

2.3.2. Artículo V

Los dos modelos teóricos propuestos en el Artículo IV se han sometido a validación por juicio de expertos, procedimiento mediante el cual especialistas en el tema estudiado han valorado su contenido y, en su caso, realizado sugerencias de mejora (Pérez Juste, 2006). Tras esta validación, se ha diseñado un cuestionario dirigido a analizar los condicionantes del abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria en España y los motivos de retorno al sistema educativo.

El cuestionario se ha aplicado a una muestra de 478 sujetos matriculados o graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas o enseñanzas equivalentes. La validación del constructo se ha llevado a cabo, después de la aplicación, mediante la técnica del análisis factorial confirmatorio, ya que permite contrastar hipótesis sobre la estructura factorial subyacente y sobre las relaciones entre los factores, determinando el grado de ajuste de los datos a los modelos teóricos de partida (Gutiérrez-de-Rozas y López-Martín, 2020). Por último, para dar respuesta a los objetivos perseguidos se ha llevado a cabo un análisis descriptivo e inferencial de la información recogida.

En la Tabla 2 se presenta la correspondencia entre las fases de la investigación, los objetivos y cada uno de los artículos que conforman esta tesis doctoral.

Tabla 2. Correspondencia entre fases, objetivos y artículos.

Fase	Artículo	Objetivo	Título del artículo
Fase I	Artículo I	Objetivo 1 Objetivo 2	Academic failure and dropout: Untangling two realities
	Artículo II	Objetivo 3	Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis
Fase II	Artículo III	Objetivo 4 Objetivo 5	Defining the profile of students with low academic achievement: A cross-country analysis through PISA 2018 data
	Artículo IV	Objetivo 6 Objetivo 7	Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas
Fase III	Artículo V	Objetivo 6 Objetivo 7 Objetivo 8	Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo

La variedad de los procedimientos empleados se justifica por la complejidad de la realidad estudiada. Tal y como se desprende de la información presentada, esta investigación ha conjugado la utilización de las metodologías cuantitativa y cualitativa para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, si bien tradicionalmente ha calado la idea de que ambas pertenecen a paradigmas opuestos difícilmente reconciliables, para poder ahondar y explicar la complejidad de los fenómenos objeto de estudio, resulta necesario que los investigadores empleen la metodología que requiera cada situación (Arévalo-Chávez et al., 2020). En concreto, en el ámbito educativo, donde se estudian fenómenos sociales complejos y dinámicos, se requieren análisis globales a través de metodologías que permitan una mirada que integre las metodologías cualitativa y cuantitativa (Bagur-Pons, 2021).

En esta línea de pensamiento, existe una tendencia en investigación que persigue conciliar ambas aproximaciones metodológicas a través de multimétodos o enfoques de investigación mixtos (Arévalo-Chávez et al., 2020). Estos enfoques posibilitan la adquisición de una visión del fenómeno objeto de estudio más precisa, integral, completa y holística, lo cual conlleva una mayor variedad de perspectivas (frecuencia, amplitud, magnitud, profundidad y complejidad) y permite, además, lograr tanto la generalización como la interpretación, aspectos que son propios del enfoque cuantitativo y cualitativo, respectivamente (Osorio-González y Castro-Ricalde, 2021). Sin embargo, estos autores afirman que, para que la complementariedad se produzca de manera exitosa, es necesario que el investigador confronte las tensiones existentes entre las diferentes concepciones teóricas y metodológicas y que, además, tenga en cuenta la vinculación entre los datos procedentes de ambos métodos. Se desprende, por tanto, que la elección de una metodología de estudio implica no solo la selección de un conjunto de técnicas, instrumentos, métodos y procedimientos, sino también el análisis de la visión de la realidad que posee el investigador (Ballesteros, 2014).

Por último, debe tenerse en cuenta que las secuencias de cada metodología en los enfoques mixtos, así como el énfasis que requiere cada una de ellas, pueden variar según el estudio. De este modo, las técnicas que se corresponden con las metodologías cualitativa y cuantitativa pueden, por un lado, aplicarse de manera simultánea o secuencial y, por otro lado, puede primar una de las dos metodologías o contar ambas con la misma importancia en la investigación realizada (Curry et al., 2009).

Como consecuencia, y dado que en esta investigación se ha pretendido analizar de manera global los fenómenos que son objeto de estudio, en ella prima la metodología cuantitativa. Sin embargo, puesto que también se ha buscado profundizar en la realidad de dicho objeto de estudio y conocer las particularidades y las historias de los protagonistas de las problemáticas estudiadas, dando vida a la información que proporcionan los informantes, queda asimismo justificado el uso de la metodología cualitativa.

Resultados. Compendio de publicaciones

A continuación, se presenta cada uno de los cinco artículos que componen esta tesis doctoral por compendio de publicaciones. Dicho compendio de publicaciones cumple con lo establecido en el *Documento aprobado por el Comité de Dirección de la EIDUNED, en su reunión de 16 de enero de 2017, y por la Comisión de Investigación y Doctorado de la UNED, con fecha 21 de febrero de 2017*. Ello justifica la selección de las revistas científicas consideradas en esta tesis doctoral, cuyo factor de impacto y posición puede verse en el apartado *Informe del factor de impacto y cuartil* de esta investigación.

Artículo I. Artículo publicado.

Gutiérrez-de-Rozas, B., Carpintero Molina, E., y López-Martín, E. (2022). Academic failure and dropout: Untangling two realities. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2275-2289. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2275>

Artículo II. Artículo publicado.

Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>

Artículo III. Artículo publicado.

Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). Defining the profile of students with low academic achievement: A cross-country analysis through PISA 2018 data. *Frontiers in Education*, Artículo 7:910039. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.910039>

Artículo IV. Artículo aceptado para publicación.

Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E., y López-Martín, E. (2023). Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>

Artículo V. Artículo en revisión.

Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo.

Artículo I

Gutiérrez-de-Rozas, B., Carpintero Molina, E., y López-Martín, E. (2022). Academic failure and dropout: Untangling two realities. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2275-2289. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2275>

Artículo publicado



European Journal of Educational Research

Volume 11, Issue 4, 2275 - 2289.

ISSN: 2165-8714

<https://www.eu-jer.com/>

Academic Failure and Dropout: Untangling Two Realities

Belén Gutiérrez-de-Rozas^{*ID}
Universidad Nacional de Educación a
Distancia (UNED), SPAIN

Elvira Carpintero Molina^{ID}
Universidad Complutense de Madrid,
SPAIN

Esther López-Martín^{ID}
Universidad Nacional de Educación a
Distancia (UNED), SPAIN

Received: April 11, 2022 • Revised: August 18, 2022 • Accepted: September 11, 2022

Abstract: Academic failure and school dropout, or early school leaving, are two of the situations that most concern countries and educational institutions worldwide, because of their prevalence and also their economic and social implications. Despite this prominent role that academic failure and school dropout have in societies, there seems to be no consensus on the literature on their conceptualization, definition, and relationship. Moreover, it is frequent to observe how both concepts are confused or overlap in the scientific literature and how many authors avoid defining these constructs, using them indistinctly. Therefore, this work analyses whether educational research considers them as two different concepts or if they are used indistinctly. For this purpose, 2,051 keywords from 450 articles were subjected to a systematic review and classified into the Education Resources Information Center (ERIC) thesaurus' descriptors. The results reveal statistically significant differences in the descriptors according to the type of paper to which they correspond (academic failure or dropout). Thus, academic failure is associated with sociocultural, personal, and academic factors, while dropout is linked to employment and educational trajectories. These differences evidence that, although academic failure and school dropout refer to closely related educational problems, there are remarkable differences between them and between the treatment given to each of them in the scientific literature. Therefore, they should be considered as two different concepts. For all this, keyword analysis has proved to be a relevant element for the study of the structure of knowledge, allowing to clearly establish the differences between the two closely related concepts.

Keywords: *Academic failure, bibliometric analysis, dropouts, keyword analysis, systematic review.*

To cite this article: Gutiérrez-de-Rozas, B., Carpintero Molina, E., & López-Martín, E. (2022). Academic failure and dropout: Untangling two realities. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2275-2289. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2275>

Introduction

Academic failure and school dropout, or early school leaving, are two of the situations that most concern countries and educational institutions, because of their prevalence and also their economic and social implications (Romero Sánchez & Hernández Pedreño, 2019). These implications refer to aspects such as access to employment, disposable income, and quality of life of the people who experience them, as well as to the social cohesion and economic growth of the countries (European Commission, 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2008, 2012). Both problems are linked to a disengagement of students from education (Bergdahl et al., 2020), but their proper delimitation and differentiation is a complex task because of the multitude of perspectives from which they are approached (Soares & Almeida, 2019).

Academic failure can be defined as an educational problem related to the lack of acquisition of basic skills or competencies by a student (Field et al., 2007) which, as Delors (1996) stated, are those that allow people to function adequately in society. This situation is linked to poor performance, which can lead to students showing a low interest in learning, having low academic aspirations and goals, or developing a poor self-concept (Hwang et al., 2014).

However, while insufficient educational outcomes are a common denominator in the definitions of academic failure, reaching agreement on how to prove these results can be complex. Some conceptions link academic failure to both not obtaining a compulsory or post-compulsory secondary education diploma and others, to low academic performance. In this vein, Martínez García (2009) distinguishes between academic failure related to the inability to reach an adequate level of competence and that linked to the impossibility of obtaining a diploma (administrative academic failure). According to Pascual Barrio and Amer Fernández (2013), the existence of these two conceptualizations is due to the fact that the term has been constructed in the field of public policy. In this sense, identifying academic failure with the

* Corresponding author:

Belén Gutiérrez-de-Rozas, Faculty of Education, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, Spain.

✉ bgutierrezderozas@edu.uned.es



non-obtaining of a diploma simplifies the use of the concept, but presents the disadvantage that it does not allow for a deeper understanding of the level of knowledge, capabilities and skills or competences of the students who suffer it (Martínez García, 2009). Therefore, academic failure can be evidenced through various situations of underachievement at any educational level, from low academic results to grade repetition or not obtaining a compulsory secondary school diploma.

On the other hand, school dropout is a less wide-ranging term which can be explained as a student's action of withdrawing from school before completing secondary education, having specific definitions depending on how such dropout rates are calculated (Clandinin et al., 2013). Thus, in the European Union, school dropout refers to the situation affecting the population between 18 and 24 years of age who have not completed any type of post-compulsory secondary education and who are not enrolled in any other type of training (European Commission et al., 2014). Meanwhile, in the United States there are two approaches to school dropout: one that covers students between the ages of 16 and 24 who are not enrolled in the educational system and who have not obtained a high school diploma or an alternative diploma (status dropout rate) and another that covers students between the ages of 15 and 24 who are enrolled between tenth and twelfth grade of high school and have dropped out during a particular academic year (event dropout rate) (National Center for Education Statistics, 2022a, 2022b). As evidenced, in opposition to academic failure, school dropout does have official definitions.

As can be seen, regardless of the definition of early school leaving adopted, this concept is linked to a withdrawal from the educational system that may be the result of processes of academic failure or progressive disengagement that occur before obtaining a post-compulsory diploma (Dupéré et al., 2015). Therefore, the routes of failure may act as symptoms prior to school dropout, which is conceived as an outcome of the process. This is evidenced, for example, by the fact that regardless of the different indicators used to measure academic failure and school dropout in different countries, it is common for their linkage to be explained through a cause-and-effect relationship in which academic failure is presented as a precursor to school dropout that begins to emerge in the early stages of education, as opposed to the latter concept, which occurs in secondary education (Ajjawi et al., 2020; Carreira & Lopes, 2018; Kaplan et al., 1997; Stearns & Glennie, 2006).

However, there may also be situations where early school leaving is not a result of previous academic failure. As early as the 1970s, Tinto (1975) proposed a differentiation between dropout caused by academic failure and that produced by voluntary withdrawal without the presence of previous academic failure; a distinction later corroborated by authors such as Simpson et al. (1980) and maintained by Bowers and Sprott (2012). For his part, Marchesi (2003) stated that academic failure should not be reduced to obtaining a compulsory secondary education diploma since, although the majority of students who leave this stage without obtaining the corresponding diploma present academic failure, this is not always the case. Similarly, it is possible to finish compulsory secondary education, obtaining the corresponding diploma, and then drop out months later without being able to continue on to higher educational levels.

For all that, academic failure is linked to poor academic performance and a lack of life skills. It is a process that negatively affects those who suffer it, but it can be reversed. Meanwhile, school dropout, regardless of the educational level at which it occurs, is conceptualized as a final result of the disengagement from education that does not necessarily imply low academic achievement.

Despite this conceptual differentiation, there is no consensus on the definitions of these terms and it is frequent to observe how both concepts are confused or overlap in the literature. In this regard, it is surprising how many authors avoid defining these constructs, using the term academic failure to refer to school dropout, leading to even more confusion (Martínez-Otero, 2009). Thus, some authors refer to academic failure and school dropout indistinctly (Antelm Lanzat et al., 2018; Fernández Batanero, 2011; Fernández González & Rodríguez Pérez, 2008; Gil López et al., 2018; Lorenzo Socorro et al., 2015; Sarra et al., 2019; Valkov, 2018), while others consider early school leaving as a problem framed in academic failure, presenting it as one of its components or indicators (Mora et al., 2010; Pérez-Esparrells & Morales Sequera, 2012; OECD, 2012; Rojas-Barreto & Artunduaga-Cuellar, 2018; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022; Vaquero García, 2005). In this sense, Staiculescu and Richiteanu-Nastase (2018) consider dropout as an extreme manifestation of failure. On the other hand, authors such as Álvarez and Vidal (2013) opt for a global interpretation of academic failure, explicitly avoiding to make a distinction with the different types of dropouts. And from the opposite point of view, Kiran and Javaid (2020) come to see dropout as one of the antecedents of academic failure.

The above situation justifies the present work, which has as its main objective to analyze if academic failure and dropout are considered and treated as two different concepts in the field of educational research or if, on the contrary, an indistinct use of both terms is made. To this end, a bibliometric analysis of the keywords which appear associated with each of the two concepts in the scientific literature that has been published on this subject was conducted. A secondary objective of this work aims to provide an updated panorama of scientific production on academic failure and dropout at an international level.

The article is structured according to the following sections: first, the procedure used in this work, characterized by the systematic analysis of the keywords in the articles, is theoretically justified. Next, we give a detailed description of the

procedure followed to search for articles, classify these keywords according to terms extracted from the Education Resources Information Center (ERIC) thesaurus, and analyze the results. In the third section, we present the results of the study, discuss these results, and present the conclusions, suggestions, and limitations drawn from them.

Research of Studies Through Systematic Keyword Analysis

A keyword is a meaningful word –in other words, one that is not empty– related to the author's use of natural language. Generally, keywords are common nouns; however, they can belong to any grammatical category, such as proper nouns, adjectives, and even verbs. Unlike descriptors, which are standardized terms that uniquely represent a concept, keywords can have different interpretations depending on who considers them and on the context in which they are found. Although both concepts, keyword and descriptor, may have the same objective –to facilitate indexing and searching the original document–, the main difference between them is related to the fact that the authors do not always know or choose to use the preferred term and may opt for any other synonym they consider more appropriate (Arranz, 1995). Therefore, the relationship between keywords and descriptors is not always total. In fact, considering the purpose for which they were created, this similarity does not necessarily have to exist.

In a study conducted by Gil-Leiva and Alonso-Arroyo (2005) on the correspondence between both elements –the databases' descriptors and the keywords provided by the authors–, it was observed that there was a correspondence of around 60% when a minimum standardization of the words was performed. Meanwhile, when conducting a more rigorous analysis of this correspondence, establishing exact matches, the percentage decreased to 30%. This percentage is coherent with the consideration of this inconsistency not as something anecdotal, but rather constant in the various studies on consistency in indexing (Soler Monreal & Gil-Leiva, 2011).

Although not many works take keywords as a measure of analysis, an increasing number of studies use the interpretation and relationship of these words to analyze the relationship between the authors, their citations and the impact (Tsay, 2011). Also, longitudinal studies use keywords to observe trends and changes in a specific topic (Choi & Kang, 2014).

In particular, keyword analysis has begun to be especially relevant in recent year for the study of networks between words aimed at discovering patterns of meaningful knowledge (Radhakrishnan et al., 2017). In addition, studies using keywords as a measure of analysis of the preferences and evolution of educational research are also relevant in the analysis of picture books as a measure of trends in use in education (Wu, 2018), the research into models and applications in gamification (Bozkurt & Durak, 2018), the trend analysis on computational thinking (Tang et al., 2020), the bibliometric studies on educational leadership (Gümüş et al., 2019), or the applications in new contexts on data visualization (Bratt, 2018).

Keyword studies are often complemented by graphic representations of the words through word clouds representing their frequency (Calle-Alonso et al., 2018) or their relationship to each other (co-words). In this vein, the latter is an appropriate complement that allows visualization of the words that are most frequently matched, identifying new topics. Also, it is considered an effective technique for content analysis (Cobo et al., 2011).

Methodology

Research Design

In order to guarantee the rigor and systematization of the whole process, the procedure followed has been structured in different phases. In the first phase, the keyword search terms to be included in the search equation of the articles were determined. Said terms were extracted from the ERIC thesaurus, as the reference thesaurus in the field of education. As shown in Table 1, they referred to both academic failure and dropout. At this point it is important to clarify that we selected these concepts in their broadest sense. Furthermore, it should be noted that, as "school dropout" does not appear in the ERIC thesaurus, it was not considered as a search term.

Table 1. Search Terms Identified and Selected

Academic failure	Dropout
Academic failure	Withdrawal
Grade repetition	Dropout (drop-out, drop out, dropping out)
Underachievement	Out of school youth
	Student attrition

In the second phase, the search of articles was performed in the categories Education Educational Research, Social Sciences Interdisciplinary and Education Special of the databases Social Science Citation Index (SSCI) and Emerging Science Citation Index (ESCI) of the Web of Science (WoS). The search field was the "article title" and no time limit was set. The article title was established as the search field to allow to subsequently associate the keywords of the articles with their topic (academic failure or dropout), identified in their title. The search equation used was "Academic failure"

OR "Grade repetition" OR "Underachievement" OR "Student attrition" OR "Withdrawal" OR "Dropout" OR "Drop-out" OR "Drop out" OR "Dropping out" OR "Out of school youth".

As a result of this search process, a total of 1,020 articles were obtained. It should be noted that the search was not conducted in ERIC because this database does not allow retrieval of the author's keywords. At the same time, WoS contains the most relevant publications worldwide (Wu, 2018) and has the oldest and most complete records of citation indexes (Ellegaard & Wallin, 2015), which allowed access to a high number of quality publications on the topic under study.

Of the total number of articles found, 68 papers that did not focus on academic failure or dropout of students in formal education were excluded (e.g., they referred to teacher dropout, sports dropout, treatment dropout, or Massive Online Open Courses dropout), reducing the sample to 952 articles. Said 952 articles were classified according to whether, in accordance with the search terms used, the title made explicit reference to academic failure ($N = 182$), dropout ($N = 752$), or both ($N = 18$).

In line with the objective of this work, the 493 papers that did not provide keywords were then excluded. From the resulting selection, 9 articles which contained both concepts in their title ("academic failure" and "dropout", or any of their synonyms used as search terms) were also excluded, as they did not allow to conduct the subsequent associations between title and keywords. In this way, 2,051 total keywords from 450 scientific articles were finally analyzed. Figure 1 summarizes the procedure followed.

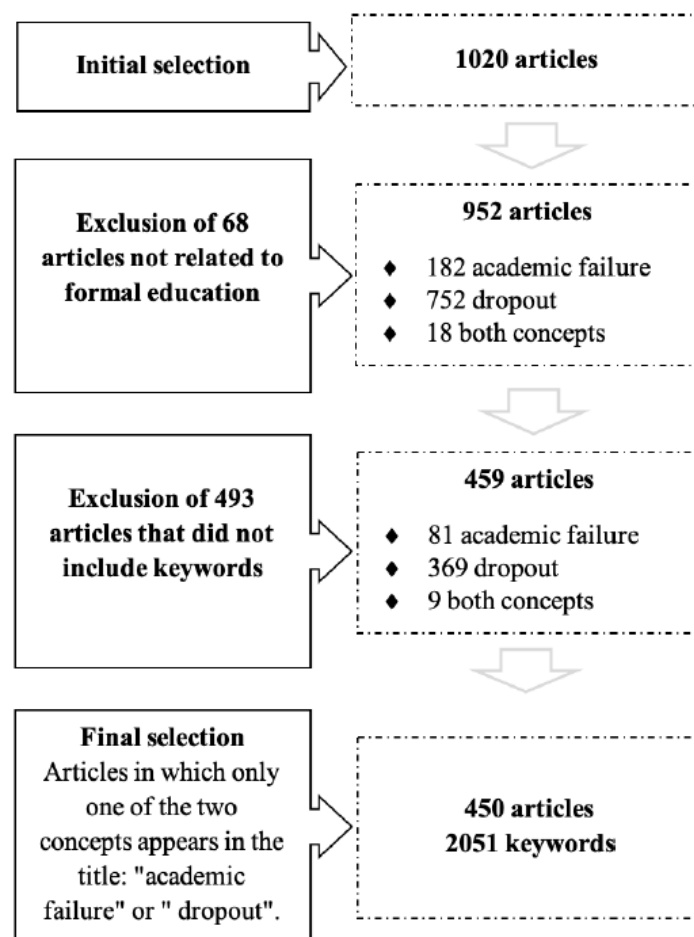


Figure 1. Procedure Followed in the Search of Articles

The third phase of the procedure required summarizing and categorizing the 2,051 keywords through their classification according to descriptors extracted from the ERIC thesaurus. ERIC is an educational database of international reference developed by the Department of Education and managed by the National Library of Education in the United States. The thesaurus in the ERIC database contains more than 4,500 descriptors which are used to describe the theme of the documents indexed in this information source; these are standardized terms that facilitate the search for educational information. The following procedure was established to classify the keywords of the articles according to the ERIC thesaurus descriptors:

- (1) Three researchers independently classified the first 200 keywords, obtaining an agreement rate of about 70% (68.82%). After that initial review, the descriptors for the consequent classification of the keywords were identified (see Appendix).
- (2) Based on these descriptors, two researchers classified the remaining 1,851 keywords, with an agreement rate of 74.05%. The keywords on which there was no agreement were reviewed by a third researcher. The described process allowed 99.12% of the keywords to be classified and the remaining 0.87% (18 keywords), on which there was no agreement, were assigned to the category "Others". It should be noted that in cases where the meaning of a keyword was not explicit, the content of the articles was accessed to clarify its meaning.

Analyzing of Data

In the fourth phase, the information collected was analyzed. Firstly, with the aim of providing a general overview of the scientific production in this subject, a descriptive study was conducted of the main identification data (year of publication, language, and country of the corresponding author) of the 952 articles included in the initial selection.

Next, in order to address the main objective of this work, an inferential perspective was adopted to search for significant differences in the descriptors associated with the keywords of the articles, depending on whether these articles focused on academic failure or dropout. This was done by applying the Chi-Square test. In addition to the test statistic, the adjusted standardized residuals were calculated to determine cases in which the observed frequencies were significantly higher (residuals greater than 1.96) or lower (residuals smaller than -1.96) than expected.

Finally, the study was completed with the well-known bibliometric maps, or maps of science, using the VOSviewer tool (Van Eck & Waltman, 2010), which allowed to make a labelling map where each descriptor is represented by a label and circle, being its size proportional to its weight. Word groupings are also shown in different colors. It is important to note that, although the VOSviewer tool is generally used to represent the keyword network, in this case, the networks of the descriptors associated with those keywords are represented.

Results

As explained above, first, the main characteristics of the 952 articles published on this topic and indexed in the WoS are presented in this section. Figure 2 shows that the interest in this subject seems to have awakened during the first years of the 21st century, particularly from 2005 onwards, increasing considerably during the last decade. Moreover, this interest appears to especially focus on dropout and not so much on academic failure, a term of more recent use.

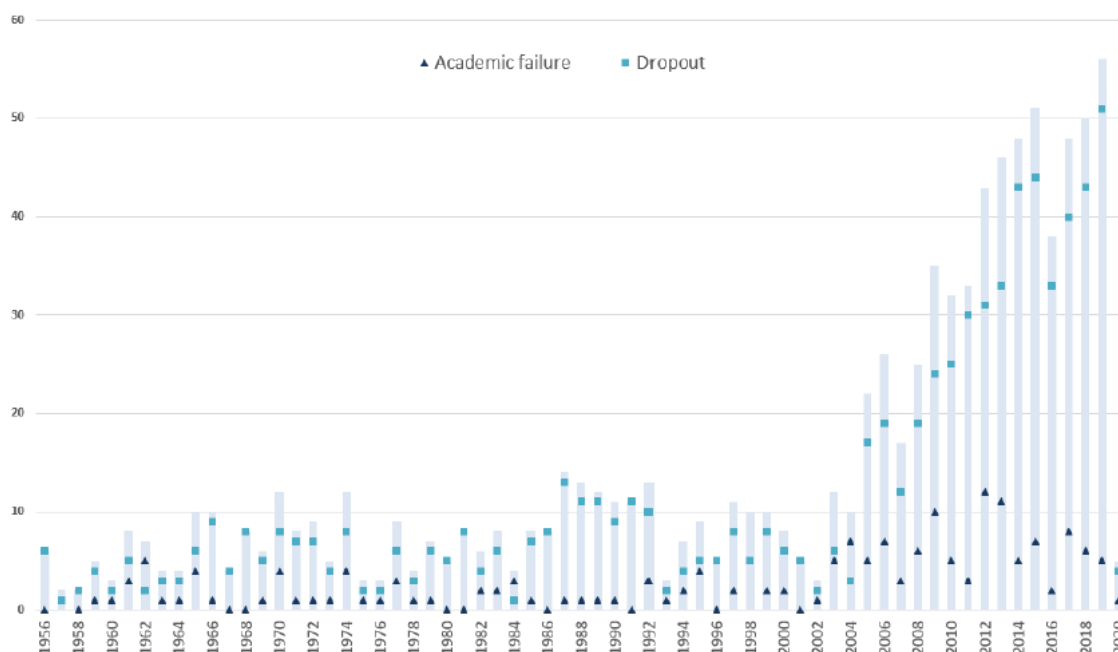


Figure 2. Evolution of Scientific Production on Academic Failure and Dropout in Recent Years

The analysis of the distribution of articles according to the country of origin of the corresponding author (Figure 3) shows that most of the articles are of an Anglo-Saxon nature, although the case of Spain also stands out, as it shows more interest in this field than the surrounding countries. These data are also consistent with those compiled in Figure 4, which represents the language of the articles published and reflects that most articles on academic failure and dropout are published in English, followed in both cases by Spanish.

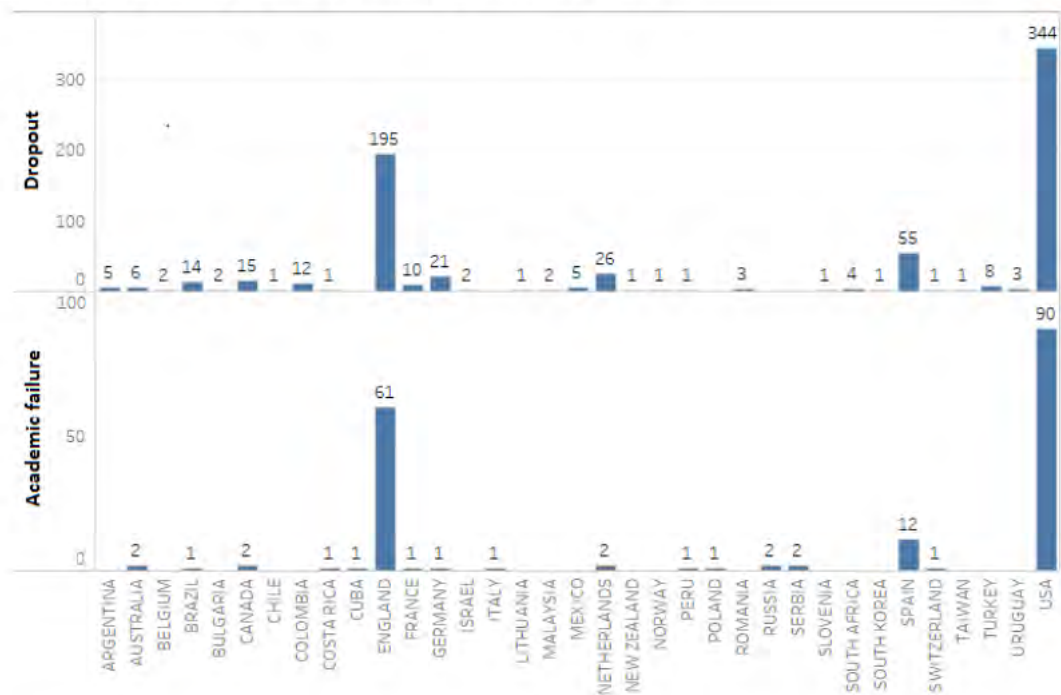


Figure 3. Country of Origin of the Correspondence Author of the Articles Published on Academic Failure and Dropout

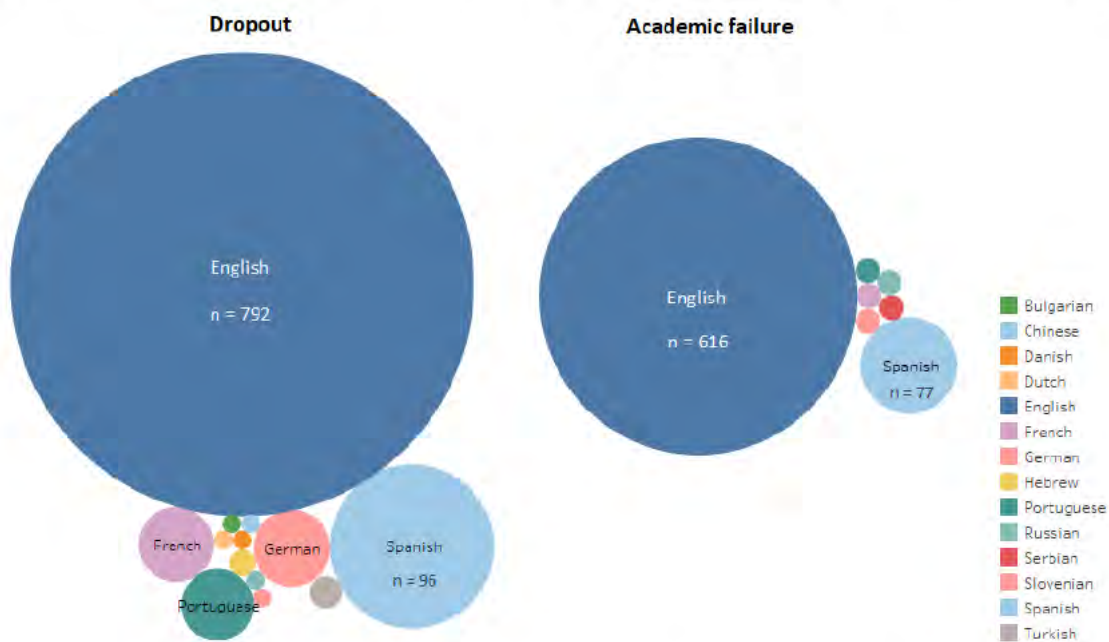


Figure 4. Language of Published Articles on Academic Failure and Dropout

Also, the results of the analysis on the differences between the descriptors associated with the keywords of the articles, depending on whether the title of the papers made explicit reference to academic failure or dropout (or any of their synonyms), is presented. The first column of Table 3 contains the list of descriptors considered (see Appendix), while the successive columns represent the number of times this term was associated with an article linked to academic failure or dropout. The percentages in the following columns indicate the distribution of descriptors in both article categories.

A first look at the results confirms that the descriptor that presents the highest frequency is *dropouts*, which appears 401 times (395 in the articles on dropout, although only 6 in the articles on academic failure). The next most frequent terms are those related to the thesaurus categories *educational levels*, *degrees and organizations* (n = 196), *research methodology* (n = 177) and *personal factors* (n = 170). Other frequent terms, although to a lesser extent, are *achievement* (n = 94), *geographic regions* (n = 77), and *populations groups* (n = 94). In contrast, the terms that were least frequently classified are *truancy* (n = 7), *grade repetition* (n = 17), *gender issues* (n = 17), and *educational quality* (n = 18).

The analysis of the differences observed in the descriptors according to the type of paper considered (academic failure vs. dropout) shows these differences to be statistically significant (Pearson Chi-Square Test = 351,059; $df = 34$; $p = 0.002$). Considering the values of the adjusted standardized residuals, it is possible to identify descriptors with a higher or lower frequency of appearance than expected. Thus, the descriptors *achievement, culture, curriculum, evaluation, grade repetition, health, learning, personal factors, and population groups* are more present in the articles linked to academic failure. In the case of articles related to dropout, the descriptors *distance education, educational levels, degrees, and organizations, employment, enrollment, graduation* and, as might be predicted, *dropouts* appear more frequently than expected.

Table 2. Descriptors Associated with the Keywords of the Articles on Academic Failure and Dropout

Descriptor	Academic failure (n)	Dropout (n)	Academic failure (%)	Dropout (%)
Academic degrees	3 (-1.52)	32 (1.52)	0.80%	1.93%
Achievement (*)	59 (11.35)	35 (-11.35)	15.78%	2.11%
Age groups	4 (-0.49)	23 (0.49)	1.07%	1.39%
Culture (*)	7 (2.08)	12 (-2.08)	1.87%	0.73%
Curriculum (*)	11 (2)	24 (-2)	2.94%	1.45%
Distance education (*)	0 (-3.08)	41 (3.08)	0.00%	2.48%
Dropouts (*)	6 (-9.76)	395 (9.76)	1.60%	23.87%
Economic factors	4 (0.3)	15 (-0.3)	1.07%	0.91%
Education	3 (-0.58)	19 (0.58)	0.80%	1.15%
Educational levels, degrees, and organizations (*)	23 (-2.54)	173 (2.54)	6.15%	10.45%
Educational methods	9 (-0.15)	42 (0.15)	2.41%	2.54%
Educational policy	10 (1.08)	30 (-1.08)	2.67%	1.81%
Educational quality	3 (-0.19)	15 (0.19)	0.80%	0.91%
Employment (*)	0 (-2.08)	19 (2.08)	0.00%	1.15%
Enrollment (*)	0 (-2.44)	26 (2.44)	0.00%	1.57%
Equity	5 (-0.64)	30 (0.64)	1.34%	1.81%
Evaluation (*)	15 (3.14)	25 (-3.14)	4.01%	1.51%
Family characteristics	4 (-0.32)	21 (0.32)	1.07%	1.27%
Gender Issues	5 (1.17)	12 (-1.17)	1.34%	0.73%
Geographic regions	14 (-0.06)	63 (0.06)	3.74%	3.81%
Grade repetition (*)	14 (6.83)	3 (-6.83)	3.74%	0.18%
Graduation (*)	0 (-2.34)	24 (2.34)	0.00%	1.45%
Health (*)	8 (2.5)	12 (-2.5)	2.14%	0.73%
Learning (*)	13 (2.88)	22 (-2.88)	3.48%	1.33%
Orientation	6 (-1.41)	48 (1.41)	1.60%	2.90%
Performance factors	5 (0.11)	21 (-0.11)	1.34%	1.27%
Personal factors (*)	54 (4.68)	116 (-4.68)	14.44%	7.01%
Population groups (*)	21 (2.69)	47 (-2.69)	5.61%	2.84%
Research methodology	28 (-0.94)	149 (0.94)	7.49%	9.00%
School organization	11 (-0.14)	51 (0.14)	2.94%	3.08%
Social indicators	8 (0.87)	25 (-0.87)	2.14%	1.51%
Social problems	3 (-0.83)	22 (0.83)	0.80%	1.33%
Teachers	5 (-0.25)	25 (0.25)	1.34%	1.51%
Theory	13 (1.92)	31 (-1.92)	3.48%	1.87%
Truancy	0 (-1.26)	7 (1.26)	0.00%	0.42%
Total	374	1655	100%	100%

Note. Adjusted standardized residuals in parentheses.

Note. The categories "Other" ($n = 18$) and "Student" ($n = 4$) were excluded from the analysis.

* Column proportions differ significantly from each other at the .05 level.

In Figure 5, which represents the co-word map for all the articles on dropout analysed, four groupings or clusters are identified with different colours. First, the red-coloured cluster represents the words grouped around dropout, which are especially linked to educational trajectories (*educational levels, degrees and organizations, graduation, university degrees, orientation, enrollment, truancy*). In a second grouping, coloured in green, terms referring to contextual factors that explain dropout are mainly identified: *social indicators, family characteristics, geographic regions, economic factors, culture*. The grouping coloured in blue stands out mainly for containing elements linked to personal factors (*age groups, health*) and learning (*curriculum, learning, teachers, educational methods*). Finally, the fourth node, coloured in yellow, corresponds to terms linked to a macro analysis of the educational system: *theory, educational quality, achievement, and evaluation*.

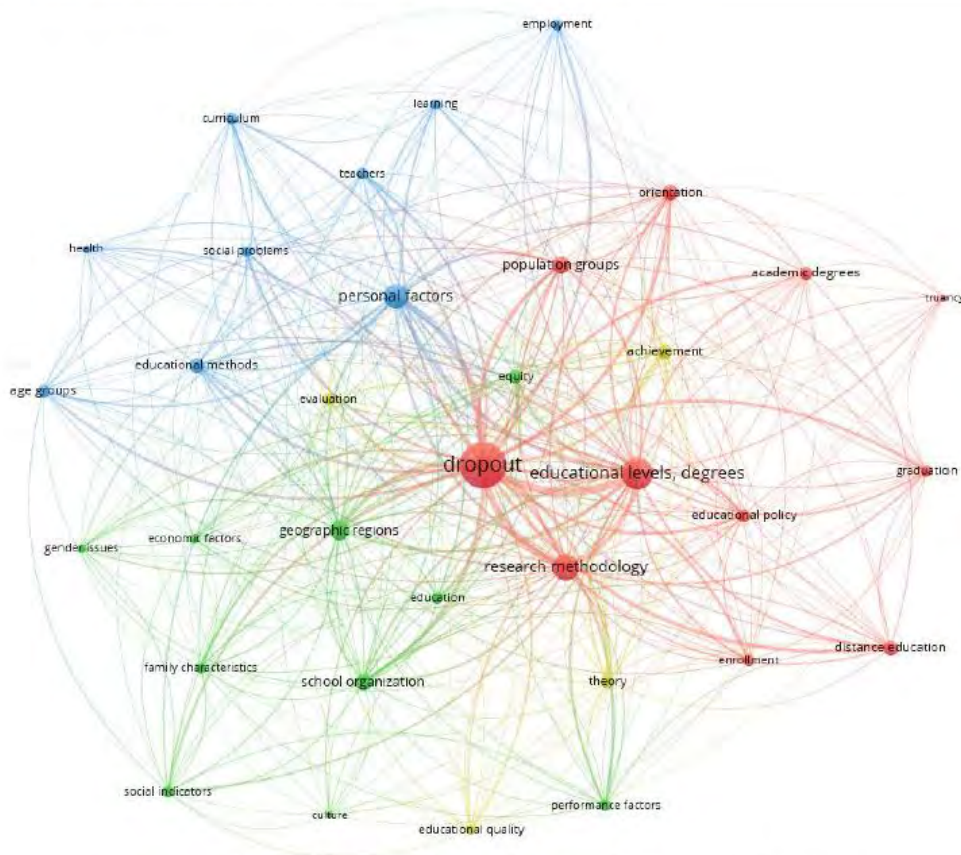


Figure 5. Network of Descriptors for Scientific Papers on Dropout

The co-word map relating to the articles on academic failure (Figure 6) shows descriptors grouped around three clusters. The first one, represented in red, groups terms related to the learning process (*achievement, curriculum, evaluation, orientation, grade repetition, dropouts*). Meanwhile, the green cluster includes descriptors that refer to the macro (*culture, theory, social indicators*) and micro context of education (*educational methods, school organization, teachers*). Finally, the blue cluster contains descriptors associated with the students' individual characteristics (*learning, personal factors, health*).

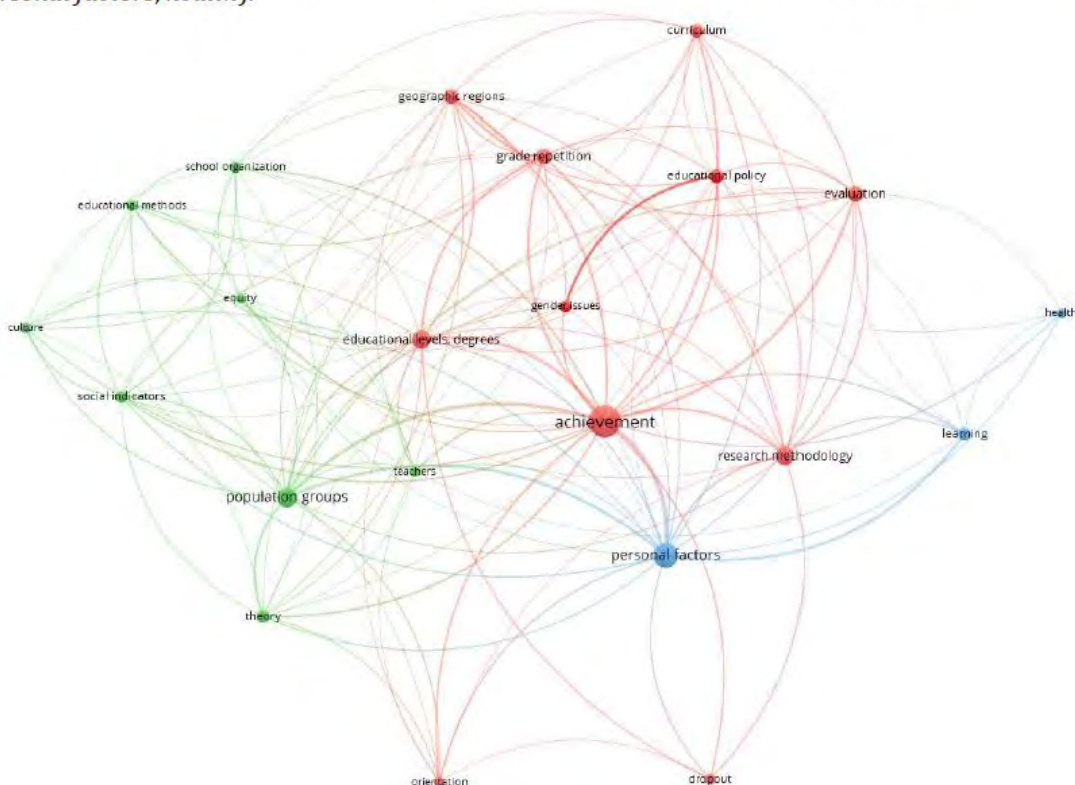


Figure 6. Network of Descriptors for Scientific Papers on Academic Failure

Discussion

Academic failure and dropout are topics of interest in the scientific literature, as confirmed by bibliometric analysis, which has shown a great richness in the results and the existence of publications at a global level in this field. Although most of the existing works have been published in the Anglo-Saxon field, the predominance of studies published in Spain is noteworthy. Perhaps, this is to be expected, given that it is the second country with the highest rate of early school leaving in the European Union (Eurostat, 2022).

Bibliometric analysis has allowed to study the associations and differences between the terms of academic failure and dropout, which are closely associated in the academic literature. We observed that academic failure is a more recent term linked to unsatisfactory educational results and a lack of acquisition of life skills. Similarly, the very definition of dropout, characterized by partial or total non-completion of studies, is related to the compulsory nature of educational systems, which since the 1980s and 1990s has been progressively prolonged.

The use of keywords as a resource of bibliometric analysis, in the first instance, and statistical analysis, in its subsequent step, have especially helped to clarify the differences between the use of both concepts. These analyses have made it possible to confirm that the articles that study academic failure focus on academic and learning factors (*achievement, curriculum, learning and evaluation*), sociocultural factors (*culture and population groups*) and personal factors (*health and personal factors*), and also consider the very term *grade repetition* used in the search. The predominance of academic and learning factors in the study of academic failure at the international level shows that the research mainly focuses on students' learning processes and outcomes. This is consistent with the idea that academic failure is associated with unsatisfactory educational outcomes. In this sense, evaluation, being the measurement and assessment of educational outcomes, has proven to have a remarkable role in the study of academic failure. Furthermore, the analysis shows a concern for understanding and explaining the sociocultural and personal conditioning factors of academic failure, which have a long tradition in the study of academic performance (Angelkoska et al., 2016; Aydin, 2017; Cornelius-Ukpepi et al., 2019).

The keywords of the articles related to dropout have been associated with *employment*, with students' educational paths (*distance education, educational levels, degrees, and organizations, enrollment and graduation*) and with the term *dropouts* itself. In this way, the link between the concept of dropout and the academic trajectories followed by the students is evident. Here, it is worth mentioning *enrollment* and *graduation*, descriptors that, on the contrary, have not been associated with any of the articles on academic failure. These results allow to affirm that dropout is related to a disengagement from education before obtaining a diploma (graduation), whereas academic failure has presented a direct relationship with academic performance and learning processes. Likewise, research on dropout tends to focus on the levels, stages or educational modalities in which this phenomenon occurs, which is also related to the demonstrated influence of transitions on dropout (Fernández Enguita et al., 2010). Finally, the link between employment and this phenomenon has also aroused the interest of the scientific community. In this sense, the clear two-way relationship between dropout and employment must be considered (Stearns & Glennie, 2006; Wood Kiperman et al., 2017). This contrasts, however, with a lack of publications on academic failure linked to employment.

Conclusion

The keyword analysis has allowed to deepen into the differences between academic failure and dropout, evidencing that the research on academic failure is linked to sociocultural, personal, and academic factors, while that on dropout is associated with employment and educational trajectories. Therefore, this study reveals that although academic failure and dropout refer to closely related educational problems, there are remarkable differences between them and between the treatment given to each of them in the scientific literature.

Thus, the results corroborate that keyword analysis is an effective method for investigating the structure of knowledge, as well as being widely useful to explore the development of trends within an area (Lu et al., 2010). Currently, some journals (especially in the medical field) have eliminated the incorporation of keywords from the instructions to authors (Muñoz Martín, 2016). However, keyword searches are increasingly common in specialized search engines, and the debate about the presence and usefulness of keywords has led to questioning their contribution (we suggest reviewing the study by Gross et al. [2015] to obtain a comprehensive view of this debate).

From our perspective, and according to the data confirmed by the present study, the search with keywords and with descriptors can be combined, as both methods are complementary. According to Hubert and Mothe (2009) and to McCutcheon (2009), this complementarity allows the selection of categories and relevant information. It also allows researchers to broaden the focus of their search and deepen the knowledge that would otherwise be inaccessible. However, the importance of correctly defining keywords should be stressed, as the subsequent visibility of the papers depends, to a large extent, on this aspect.

Recommendations

Beyond the data offered in this article, and beyond the academic reflections on academic failure and dropout, we cannot fail to highlight the importance of the research in this area on global education, recalling that Goal 4, within the

sustainable development goals (SDG 4), seeks that by 2030 all children complete primary and secondary education (United Nations, 2015). Also, in most European countries, and in many others, compulsory secondary education has been strengthened and expanded in recent years. Moreover, most Latin American countries underwent educational reforms in the 1980s and 1990s, incorporating at least one cycle of compulsory education into secondary education, thus extending its compulsory nature (Macedo & Katzokiwicz, 2002). However, whereas the numbers of out-of-school children and youths have been steadily falling since 2000, 263 million children, adolescents, and young people between the ages of 6 and 17 were still out of school in 2016, according to data from the UNESCO (2016) Institute for Statistics.

Considering all this, it is therefore necessary to delimit the concepts in a way that allows to deepen in the knowledge of these phenomena in order to be able to act preventively and proactively in the reduction of academic failure and dropout. In this regard, it is essential that researchers on these topics deepen in the theoretical and practical differences, similarities, and relationships between the two phenomena, as this would allow the elimination of existing confusion over these two concepts, as well as research to be carried out under appropriate scopes.

Also, it is important for researchers to be aware not only of the conceptual differences between academic failure and dropout, but also of the different perspectives and definitions from which each of these problems can be approached separately, as this would enable them to adopt the most appropriate scopes. Finally, it would be recommendable that researchers clearly delimit and justify the perspective in which they are placed when studying these aspects, as this would allow knowledge about academic failure and dropout to be built on a solid, common, and objective basis.

Limitations

Among the possible limitations of this study are those derived from the very consideration of the keyword as a concept introduced by the author or authors of the document, since these words can have different interpretations depending on the scope of the study or even the cultural context in which they are included (Hsieh-Yee, 1998; Online Computer Library Center, 2009). Therefore, as suggested by Chan (2000), searches should be performed with keywords and using descriptors, so that search engines offer alternative terms that make these searches more effective.

Funding

This research has been conducted under the support of the Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario [University Teacher Training Grants] (FPU).

Authorship Contribution Statement

Gutiérrez-de-Rozas: Concept and design, data acquisition, data analysis, drafting manuscript, critical revision of manuscript, final approval. Carpintero Molina: Concept and design, data acquisition, data analysis, drafting manuscript, critical revision of manuscript, final approval. López-Martín: Concept and design, data acquisition, data analysis, drafting manuscript, critical revision of manuscript, final approval.

References

- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., & Boud, D. (2020). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development, 39*(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664999>
- Álvarez, C. S., & Vidal, R. G. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en alumnado de educación secundaria de un centro de formación de personas adultas [Design and validation of a questionnaire on school failure among secondary school students in an adult education centre]. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13*(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11716>
- Angelkoska, S., Stankovska, G., & Dimitrovski, D. (2016, June 14-17). *The personal characteristics predictors of academic success* [Paper presentation]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria.
- Antelm Lanzat, A. M., Gil López, A. J., Cacheiro González, M. L., & Pérez Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado [Causes of school failure: An analysis from the teachers' and pupils' perspective]. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 36*(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Arranz, M. (1995). Palabras clave, descriptores y recuperación de la información [Keywords, descriptors and information retrieval]. *Gaceta Sanitaria, 9*(50), 321-322. [https://doi.org/10.1016/S0213-9111\(95\)71256-0](https://doi.org/10.1016/S0213-9111(95)71256-0)
- Aydin, G. (2017). Personal factors predicting college student success. *Eurasian Journal of Educational Research, (69)*, 93-112. <https://bit.ly/3d3Khj0>

- Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education*, 149, Article 103783. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(3), 129-148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>
- Bozkurt, A., & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of Homo Ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15-33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>
- Bratt, S. (2018). Digital library keyword analysis for visualization education research: Issues and recommendations. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 595-611. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2018-0047>
- Calle-Alonso, F., Botón-Fernández, V., Sánchez-Gómez, J., Vega-Rodríguez, M., Pérez, C., & Mata, D. (2018). Word clouds as a learning analytic tool for the cooperative e-learning platform neuroK. In B.M. McLaren, R. Reilly, S. Zvacek, & J. Uhomoihi (Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education*, vol. 2 (pp. 508-513). SciTePress. <https://doi.org/10.5220/0006816505080513>
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2018, June 28-29). *Pathways of adult student-workers in higher education: Explaining the risks of early dropout, late dropout and graduation* [Paper presentation]. XXVII Meeting of the Economics of Education Association, Barcelona, Spain.
- Chan, L. M. (2000). Exploiting LCSH, LCC, and DDC to retrieve networked resources: Issues and challenges. In A. M. Sandberg-Fox (Ed.), *Proceedings of the Bicentennial Conference on Bibliographic Control for the New Millennium: Confronting the Challenges of Networked Resources and the Web*. Library of Congress.
- Choi, J., & Kang, W. (2014). Themes and trends in Korean educational technology research: A social network analysis of keywords. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 171-176. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.099>
- Clandinin, D. J., Steeves, P., & Caine, V. (Eds.). (2013). *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers*. Emerald Group Publishing.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146-166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Cornelius-Ukpepi, B. U., Ndifon, R. A., & Sunday, I. O. (2019). Socio-cultural diversity as determinant of social studies students' academic performance in Calabar, Cross River State, Nigeria. *Educational Research and Reviews*, 14, 688-696.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. UNESCO. <https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105, 1809-1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- European Commission. (2019). *Education and Training MONITOR 2019*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3KAQwaz>
- European Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. Eurydice and Cedefop Report*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3Le6UOj>
- Eurostat. (2022). *Early leavers from education and training*. <https://bit.ly/3wIFc6s>
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas [School dropout and inclusive education practices]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-58. <https://bit.ly/3Q8GY7E>
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* [Academic failure and school dropout in Spain]. Fundación la Caixa. <https://bit.ly/3cxCABk>
- Fernández González, J. J., & Rodríguez Pérez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico [The origins of academic failure in Spain. An empirical study]. *Mediterráneo Económico*, (14), 323-349. <https://bit.ly/3Rf6ZmO>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *Education and training policy no more failures ten steps to equity in education: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>

- Gil-Leiva, I., & Alonso-Arroyo, A. (2005). La relación entre las palabras clave aportadas por autores de artículos de revista y su indización en las bases de datos ISOC, IME e ICYT [The relationship between the keywords provided by authors of journal articles and their indexing in the ISOC, IME and ICYT databases]. *Revista Española de Documentación Científica*, 28(1), 62-79. <https://bit.ly/3ecGHTZ>
- Gil López, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2018). School dropout factors: A teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>
- Gross, T., Taylor, A. G., & Joudrey, D. N. (2015). Still a lot to lose: The role of controlled vocabulary in keyword searching. *Cataloging & Classification Quarterly*, 53(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/01639374.2014.917447>
- Gümüş, S., Şükrü Bellibaş, M., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2019). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737>
- Hsieh-Yee, I. (1998). Search tactics of web users in searching for texts, graphics, known items and subjects. *The Reference Librarian*, 28(60), 61-85. https://doi.org/10.1300/J120v28n60_05
- Hubert, G., & Mothe, J. (2009). An adaptable search engine for multimodal information retrieval. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(8), 1625-1634. <https://doi.org/10.1002/asi.21091>
- Hwang, M. H., Lee, D., Lim, H. J., Seon, H. Y., Hutchison, B., & Pope, M. (2014). Academic underachievement and recovery: Student perspectives on effective career interventions. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 81-94. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00072.x>
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544591>
- Kiran, F., & Javaid, A. (2020). Students' perceptions of factors for academic failure in pre-clinical years of a medical school. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 70(5), 803-808. <https://doi.org/10.5455/JPMA.19548>
- Lorenzo Socorro, S., Escandell Bermúdez, M. O., & Castro Sánchez, J. J. (2015). Teachers' opinions of student dropout from formal music education centres of the Canary Islands. *Music Education Research*, 18(3), 295-304. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1095719>
- Lu, C., Park, J., & Hu, X. (2010). User tags versus expert-assigned subject terms: A comparison of library thing tags and library of congress subject headings. *Journal of Information Science* 36(6), 775-776. <https://doi.org/10.1177/0165551510386173>
- Macedo, B., & Katzokiwicz, R. (2002). Educación secundaria: Balance y prospectiva [Secondary education: Balance and prospective]. In Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Ed.) *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* [What secondary education for the 21st century?]. (pp. 123-162). UNESCO. <https://bit.ly/3e5iXkB>
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España* [Academic failure in Spain]. Fundación Alternativas-Documento de Trabajo 11/2003. <https://bit.ly/3TxSEUz>
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO [Academic failure, PISA and the difficult ESO]. *Revista de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85. <https://bit.ly/3D1HyRZ>
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar [Research and reflection on determinants of academic failure]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1), 11-38. <https://bit.ly/3wIQd7J>
- McCutcheon, S. (2009). Keyword vs. controlled vocabulary searching: The one with the most tools wins. *The Indexer*, 27(2), 62-65. <https://doi.org/10.3828/indexer.2009.21>
- Mora, T., Escardíbul, J. O., & Espasa, M. (2010). The effects of regional educational policies on academic failure in Spain. *Applied Economic Analysis/Revista de Economía Aplicada*, 18(54), 79-106. <https://bit.ly/3BfTz4A>
- Muñoz Martín, B. (2016). Descriptores y palabras clave [Descriptors and keywords]. *Revista ORL*, 7(3), 179-183. <https://doi.org/10.14201/201673.14814>
- National Center for Education Statistics. (2022a). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: Indicator 1: Event Dropout Rate*. <https://bit.ly/3ebCVdm>
- National Center for Education Statistics. (2022b). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: Indicator 2: Status Dropout Rate*. <https://bit.ly/3CL9FEB>

- Online Computer Library Center. (2009). *Online catalogs: What users and librarians want: An OCLC report*. OCLC Online Computer Library Center. <https://bit.ly/3Kx7dDI>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Education at a Glance*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2008-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Pascual Barrio, B., & Amer Fernández, J. A. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas [Debates on academic failure and school dropout. International and Spanish educational proposals]. *Práxis Sociológica*, (17), 137-156.
- Pérez-Esparrells, C., & Morales Sequera, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas [Academic failure in Spain: An analysis by Autonomous Communities]. *Revista de Estudios Regionales*, (94), 39-69. <https://bit.ly/3AyaPkh>
- Radhakrishnan, S., Erbis, S., Isaacs, J. A., & Kamarthi, S. (2017). Novel keyword co-occurrence network-based methods to foster systematic reviews of scientific literature. *PLOS ONE* 12(3), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172778>
- Rojas-Barreto, L. S., & Artunduaga-Cuellar, M. T. (2018). Students and teachers' causal attributions to course failure and repetition in an ELT Undergraduate Program. *English Language Teaching*, 11(5), 39-54. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n5p39>
- Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa [Analysis of endogenous and exogenous causes of early school dropout: A qualitative research]. *Educación XX1*, 22(1), 263-293, <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Sarra, A., Fontanella, L., & Di Zio, S. (2019). Identifying students at risk of academic failure within the educational data mining framework. *Social Indicators Research*, 146, 41-60. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1901-8>
- Simpson, C., Baker, K., & Mellinger, G. (1980). Conventional failures and unconventional dropouts: Comparing different types of university withdrawals. *Sociology of Education*, 53(4), 203-214. <https://doi.org/10.2307/2112529>
- Soares, D., & Almeida, L. S. (2019). Para além da nota: Definição de perfis de sucesso e fracasso escolar [Beyond the grade: Defining school success and failure profiles]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>
- Soler Monreal, C., & Gil-Leiva, I. (2011). Evaluation of controlled vocabularies by inter-indexer consistency. *Information Research: An International Electronic Journal*, 16(4). <https://bit.ly/3pZwcWB>
- Staiculescu, C., & Richiteanu-Nastase, E. A. (2018). University dropout. Causes and solution. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 1(1), 71-75. <https://doi.org/10.32437/mhgcj.v1i1.29>
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29-57. <https://doi.org/10.1177/0044118X05282764>
- Tang, K. Y., Chou, T. L., & Tsai, C. C. (2020). A content analysis of computational thinking research: An international publication trends and research typology. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(1), 9-19. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00442-8>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tsay, M. Y. (2011). A bibliometric analysis on the journal of Information Science. *Journal of Library and Information Science Research*, 5(2), 1-28.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations. <https://bit.ly/3CJnAuO>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal? [Leaving no one behind: How far to go to universal primary and secondary education?]. <https://bit.ly/3R9UOrJ>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *UNESCO Thesaurus: Academic failure*. <https://bit.ly/3KxxmC8>
- Valkov, P. (2018). School dropout and substance use: Consequence or predictor? *Trakia Journal of Sciences*, 16(2), 95-101. <https://doi.org/10.15547/tjs.2018.02.004>

- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, *84*, 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vaquero García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: Programas y acciones para su reducción [Early school leavers in Spain: Programmes and actions for their reduction]. *Revista Galega do Ensino*, *13*(47), 1443-1464.
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, *32*(1), 35-49. <https://doi.org/10.1037/spq0000152>
- Wu, J. F. (2018). A bibliometric analysis of picture book research between 1993 and 2015. *Reading Psychology*, *39*(5), 413-441. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1451419>

Appendix

Descriptors of the ERIC Thesaurus Selected for Keyword Classification and Example of Associated Keywords

Academic degrees Business students, medical education, etc.	Accountability School accountability, teacher accountability, etc.
Achievement Academic performance, student achievement, academic failure, etc.	Age groups Children, adolescents, etc.
Culture Cultural context, cultural differences etc.	Curriculum Literacy, mathematics, etc.
Distance education Online learning, e-learning, etc.	Dropouts Student dropout, student withdrawal, etc.
Economic factors Productivity, wages, earnings, etc.	Education Education, Pedagogical issues, etc.
Educational levels, degrees and organizations Higher education, graduate education, etc.	Educational methods Interventions programs, virtual methods, etc.
Education policy State policies, university policy, etc.	Educational quality Efficiency, quality, school effectiveness, etc.
Employment Job opportunities, job satisfaction, etc.	Enrollment Admissions, selection, college enrollment, etc.
Equity Inequality, social exclusion, etc.	Evaluation Assessment, PISA, TIMSS, etc.
Family characteristics Socio-economic factors, family support, etc.	Gender issues Gender, gender inequality, gender issues, etc.
Geographic regions Norway, developing countries, Spain, etc.	Grade repetition Repetition, grade repetition, etc.
Graduation High school graduation, completion rate, etc.	Health Drug abuse, mental health, stress, etc.
Learning Lifelong learning, learning styles, etc.	Orientation Advising, guidance, transition, etc.
Performance factors Risk factors, predictive factors, etc.	Personal factors Persistence, self-efficacy, motivation, etc.
Population groups Immigrants, giftedness, etc.	Research methodology Logistic regression, meta-analysis, etc.
School organization Organizational climate, school factors, etc.	Social indicators Peer relations, social support, etc.
Social problems Violence, bullying, etc.	Teachers Teacher-student relationship, teacher expectations, etc.
Theory Capitalism, explanatory model of Ethington, etc.	Truancy Absenteeism, truancy, etc.

Artículo II

Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022).
Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis.
Revista de Educación, 398, 39-85. [https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552)

552

Artículo publicado

Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis¹

Determinants of academic achievement: systematic review of 25 years of meta-analyses

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>

Belén Gutiérrez-de-Rozas

<https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>

Esther López-Martín

<https://orcid.org/0000-0002-0367-2019>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Elvira Carpintero Molina

<https://orcid.org/0000-0003-1223-6857>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este trabajo supone una continuación de la revisión realizada por Sipe y Curlette (1997), en la que se sintetizaron los resultados de 103 meta-análisis publicados entre 1984 y 1993 destinados a estudiar las variables que influían en el rendimiento académico. Conocer los aspectos que potencian o dificultan el rendimiento académico de los estudiantes resulta clave para poder favorecer su mejora y, por ello, en este estudio se realiza una revisión de los meta-análisis publicados entre 1994 y 2019 que han analizado la relación entre variables personales, familiares, escolares y docentes y el rendimiento académico del

¹ Esta investigación se ha realizado al amparo de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU).

alumnado. Los resultados proporcionan una visión general de las características de los 80 meta-análisis identificados en relación con su proceso de búsqueda, selección y codificación de los estudios primarios, el procedimiento metodológico seguido y las características de los estudios primarios seleccionados. Asimismo, a partir de los 127 tamaños del efecto reportados por estos meta-análisis, se estima un tamaño del efecto global para cada uno de los condicionantes del rendimiento académico. Lo anterior permite observar cómo las variables personales que ejercen una mayor influencia en el rendimiento académico son la prematuridad, el rendimiento previo del alumnado, su inteligencia y su salud. Entre los factores familiares destacan la ausencia del padre, el maltrato recibido por parte del entorno familiar y el estatus socioeconómico. Los aspectos escolares que han demostrado tener un mayor peso sobre los resultados de los estudiantes han sido el clima del aula, las medidas de reducción del mal comportamiento y la organización escolar. Por último, entre las variables asociadas al profesor destacan sus propias características, su relación con los estudiantes y la calidad de la docencia. Por todo ello, la presente revisión contribuye a identificar los principales condicionantes del rendimiento académico, lo cual facilitará la adopción de decisiones adecuadas a la hora de abordar su mejora.

Palabras clave: Rendimiento académico, Fracaso escolar, Revisión sistemática, Meta-análisis, Meta-síntesis

Abstract

This work is a continuation of the review carried out by Sipe and Curlette (1997), which synthesized the results of 103 meta-analyses published between 1984 and 1993 aimed at studying the variables that influenced academic performance. Knowing the aspects that enhance or hinder students' academic performance is key to improving it. Therefore, in this paper we perform a review of 80 meta-analyses published between 1994 and 2019 with 127 effect sizes that have analyzed the relationship between personal, family, school and teacher variables and students' academic performance. The results provide an overview of the characteristics of the meta-analyses identified in relation to their search process, selection and coding of the primary studies, their methodology, and the characteristics of the selected studies is obtained. Also, an estimate of the effect size of each of the determinants of academic performance is calculated from the 127 effect sizes distributed by these meta-analyses. The above shows that the personal variables that have the greatest influence on academic performance are prematurity, the student's previous performance, intelligence, and health. Among the family factors, the absence of the father, mistreatment received by the family environment and socioeconomic status stand out. The school aspects that have shown the greatest weight on students' results have been classroom climate, measures to reduce misbehavior and school organization. Finally, among

the variables associated with the teacher, the teachers' own characteristics, their relationship with the students and the quality of teaching have demonstrated to be the most important. For all these reasons, the review conducted in this paper in relation to the determinants of academic performance will facilitate the adoption of better decisions when addressing its improvement.

Key words: Academic achievement, Academic failure, Systematic review, Meta-analysis, Meta-synthesis

Introducción

Si bien el rendimiento académico es un concepto que, aparentemente, puede parecer sencillo de estudiar por su familiaridad, en realidad se trata de un término que engloba una gran complejidad tanto en lo relativo a su definición como a su medida (Bentley, 1966; Stevenson, 2021; York et al., 2015). Esta complejidad no solo se debe a que puede concretarse en una amplia gama de resultados educativos que abarcan desde la obtención de una titulación hasta el desarrollo moral de los estudiantes (York et al., 2015) sino, también, a su relación con elementos que, en ocasiones, son difícilmente cuantificables (Mozammel et al., 2021). Además, el concepto de rendimiento académico cuenta con términos intercambiables, tales como desempeño académico o éxito académico, lo que conlleva que su definición y operativización resulten aún más complejas a nivel universal (Stevenson, 2021). A todo ello hay que añadir que la ambigüedad que caracteriza al éxito académico se debe también a las diferentes perspectivas desde las que se aborda el éxito en general (Kumar y Lal, 2014).

En consecuencia, el rendimiento académico debe entenderse como un concepto multidimensional que refleja los aprendizajes adquiridos por el estudiante a diferentes niveles. Estos aprendizajes se vinculan con el crecimiento y el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de quien aprende y no solo con los conocimientos que adquiere (Kumar y Lal, 2014). Así, en términos generales, el rendimiento académico refleja el grado de dominio alcanzado por los estudiantes en relación con una serie de estándares de aprendizaje previamente establecidos (Robinson y

Biran, 2006), que pueden ser muy diversos y abarcar, según Fan y Chen (2001), desde indicadores globales como la permanencia en la educación secundaria obligatoria o las calificaciones medias, hasta indicadores vinculados con las aspiraciones de los estudiantes o con su autoconcepto académico, además de elementos más específicos como los resultados de los test estandarizados realizados puntualmente en una materia concreta.

Estudio de los condicionantes del rendimiento académico

Independientemente del enfoque adoptado en la conceptualización y evaluación del rendimiento académico, no cabe duda de que el desempeño académico alcanzado por los estudiantes constituye uno de los principales indicadores vinculados con la calidad de los sistemas educativos, por lo que su mejora requiere conocer los aspectos que influyen en él.

Tradicionalmente, la capacidad intelectual ha sido considerada como el condicionante por excelencia del rendimiento académico, y la inteligencia de los estudiantes, la variable personal más estudiada en el ámbito de la investigación científica en educación y psicología (Ali y Ara, 2017; Ferragut y Fiero, 2012; Gunawardena et al., 2017; Smedsrud et al., 2019). Sin embargo, investigaciones más recientes parecen confirmar que, a pesar de que la inteligencia explica una parte importante de dicho rendimiento académico, son numerosos los factores que, estando estrechamente relacionados entre sí, contribuyen a explicar la variabilidad de los resultados educativos (Akbas-Yesilyurt et al., 2020; Bhowmik, 2019; McCoach et al., 2017; Nisar y Mahmood, 2017; Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013).

La gran cantidad de trabajos empíricos que han analizado cómo estas variables predicen y explican el aprendizaje de los estudiantes genera la necesidad de llevar a cabo estudios de revisión que permitan identificar cuáles son los principales condicionantes del rendimiento académico y sus efectos asociados. Por este motivo, desde el pasado siglo se vienen realizando meta-análisis que resumen la evidencia empírica sobre los factores que influyen en los resultados educativos, a través de revisiones sistemáticas y procedimientos estadísticos que proporcionan una estimación cuantitativa del efecto medio que ejerce una variable a partir de los hallazgos identificados en estudios previos (Russo, 2007).

Asimismo, aunque de manera menos frecuente, se han publicado meta-síntesis acerca de la capacidad predictiva de ciertas variables sobre el rendimiento académico, las cuales permiten comparar y resumir los resultados procedentes de los meta-análisis (Higgins, 2016).

Uno de los trabajos meta-sintéticos de referencia en el ámbito del rendimiento académico es la revisión publicada por Hattie (2017), quien analiza la influencia de las características de los estudiantes, de sus familias y de diversos aspectos escolares en los resultados educativos del alumnado. En su investigación, este autor pone de manifiesto la influencia positiva de variables personales como el buen rendimiento previo y la autoeficacia, así como la influencia perniciosa del aburrimiento, la depresión, el manejo de lenguas minoritarias, la motivación superficial, los problemas de sueño, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad o las dificultades de audición. El citado autor también muestra los efectos positivos que ciertas variables familiares, como el adecuado ambiente en el hogar y el estatus socioeconómico, tienen sobre el rendimiento académico, en contraposición con los castigos corporales, la visualización de la televisión en exceso o el hecho de ser beneficiario de políticas de bienestar. Asimismo, Hattie (2017) observa la influencia de las variables escolares y de los docentes sobre el desempeño académico, destacando los efectos positivos de la eficacia docente y la relación negativa del rendimiento con aspectos como la expulsión de los estudiantes, las excesivas vacaciones de verano o los cambios de centro por parte del alumnado.

En este ámbito, cabe destacar también el trabajo meta-sintético publicado por Sipe y Curlette (1997), a partir del cual se llevó a cabo una síntesis de 103 meta-análisis publicados entre 1984 y 1993 dirigidos a estudiar las variables que influían en el rendimiento académico, puesto que en él se investiga la influencia de diferentes aspectos personales, familiares, escolares y de los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes y se realiza un estudio en profundidad de las características de los meta-análisis en los que se basa –destacándose el papel de la motivación, las habilidades personales, el ambiente en el hogar, la calidad de la enseñanza y el grupo social del aula.

Con el objetivo de ofrecer una panorámica actualizada de los factores que condicionan los resultados educativos que alcanzan los estudiantes y de las características de los meta-análisis que estudian dichos factores, en el presente estudio se lleva a cabo una revisión sistemática de los

meta-análisis que han sintetizado el efecto de los aspectos personales, familiares, escolares y de los docentes sobre el rendimiento académico durante los últimos 25 años. En este sentido, este trabajo se plantea como una continuación de la revisión realizada por Sipe y Curlette (1997).

Método

Esta revisión sistemática se ha realizado teniendo en cuenta las directrices establecidas por el método *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), así como sus procedimientos de control de sesgo.

A continuación, se describen los procesos de búsqueda y de selección de las publicaciones incluidas en esta revisión. Asimismo, se detallan los criterios de inclusión considerados y el procedimiento seguido para la codificación de las variables y para el análisis de la información codificada.

Proceso de búsqueda

La búsqueda de artículos se llevó a cabo en las dos principales bases de datos internacionales con cobertura multidisciplinar: Web of Science y Scopus. Asimismo, se emplearon las bases de datos ERIC y APA PsycInfo (EBSCOhost), especializadas en educación y en psicología, respectivamente.

Dado que el objetivo de esta búsqueda era identificar meta-análisis dirigidos a analizar el efecto de las variables personales, familiares y escolares sobre el rendimiento académico, se empleó una ecuación de búsqueda que combinaba ambos términos (meta-análisis y rendimiento académico) mediante el operador booleano “AND” (Tabla I).

TABLA I. Términos empleados en la ecuación de búsqueda

Meta-análisis	Rendimiento académico
<p>“meta analysis” OR “meta-analysis” OR “metaanalysis” OR “meta-analytic” OR “meta analytic” OR “metanalytic” OR “meta synthesis” OR “meta-synthesis” OR “metasynthesis” OR “qualitative synthesis” OR “systematic review” OR “systematic literature review” OR “systematic scoping review” OR “systematic qualitative review” OR “systematic quantitative review” OR “systematic meta-review” OR “systematic critical review” OR “systematic mapping review” OR “systematic search and review” OR “systematic integrative review”</p>	<p>“academic* achievement*” OR “academic* performance*” OR “academic* outcome*” OR “academic* success*” OR “academic* competence*” OR “academic* attain*” OR “academic* improvement*” OR “academic* output*” OR “academic* learning*” OR “school* performance*” OR “school* outcome*” OR “school* achievement*” OR “scholastic* achievement*” OR “education* outcome*” OR “education* achievement*” OR “education* attain*” OR “education* improvement*” OR “education* output*” OR “education* performance*” OR “student* achievement*” OR “student* competence*” OR “student* attain*” OR “student* improvement*” OR “student* output*” OR “student* outcome*” OR “student* learning*” OR “student* performance*” OR “performance* level*” OR “learning* outcome*” OR “learning* attain*” OR “learning* achievement*” OR “learning* performance*” OR “achievement* gain*”.</p>

Con la finalidad de que este trabajo pudiese complementar y actualizar los hallazgos obtenidos por Sipe y Curlette (1997), se limitó la búsqueda a artículos publicados entre enero de 1994 y diciembre de 2019, de modo que fuera posible aportar evidencias para los 25 años posteriores a los considerados en dicho estudio. Este proceso se llevó a cabo el día 27 de octubre de 2020 y permitió recuperar un total de 1230 registros, proviniendo 235 de APA PsycInfo, 187 de ERIC, 405 de Scopus y 403 de la Web of Science.

Criterios de elegibilidad

Para la selección de los estudios que componen la presente síntesis se establecieron los siguientes criterios de inclusión, tomando como referencia los propuestos por Sipe y Curlette (1997):

- Tema: efectos de las variables personales, familiares y escolares sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Solo se seleccionaron estudios cuya variable dependiente fuera el rendimiento académico, general o en una materia específica, y la variable independiente estuviera constituida por características personales y familiares del estudiante o por características del centro educativo y de los docentes. En este sentido, quedaron excluidos los meta-análisis centrados en el efecto de intervenciones o metodologías concretas sobre el rendimiento académico de los estudiantes.
- Tipo de estudio: meta-análisis con, al menos, un tamaño del efecto medio que, obtenido a partir de estudios primarios, reflejara la influencia media de una variable independiente sobre el rendimiento académico.
- Tipo de diseño: cuantitativo o mixto, siendo requisito que el artículo aportara una medida de la magnitud del efecto. Por tanto, quedaron excluidas las revisiones sistemáticas que realizaban una síntesis cualitativa de los resultados o que se basaban en path análisis y meta-regresiones.
- Tipo de población: estudiantes matriculados en cualquier etapa del sistema educativo formal, excluyéndose los trabajos centrados únicamente en educación superior o en cualquier tipo de enseñanza no formal. Tampoco se consideraron los artículos que analizaban el rendimiento académico en poblaciones específicas (por ejemplo, estudiantes con enfermedades crónicas o personas con discapacidad).

Junto con los anteriores, cabe señalar que solo se consideraron estudios publicados en formato artículo científico y cuyo idioma fuese el inglés o el castellano.

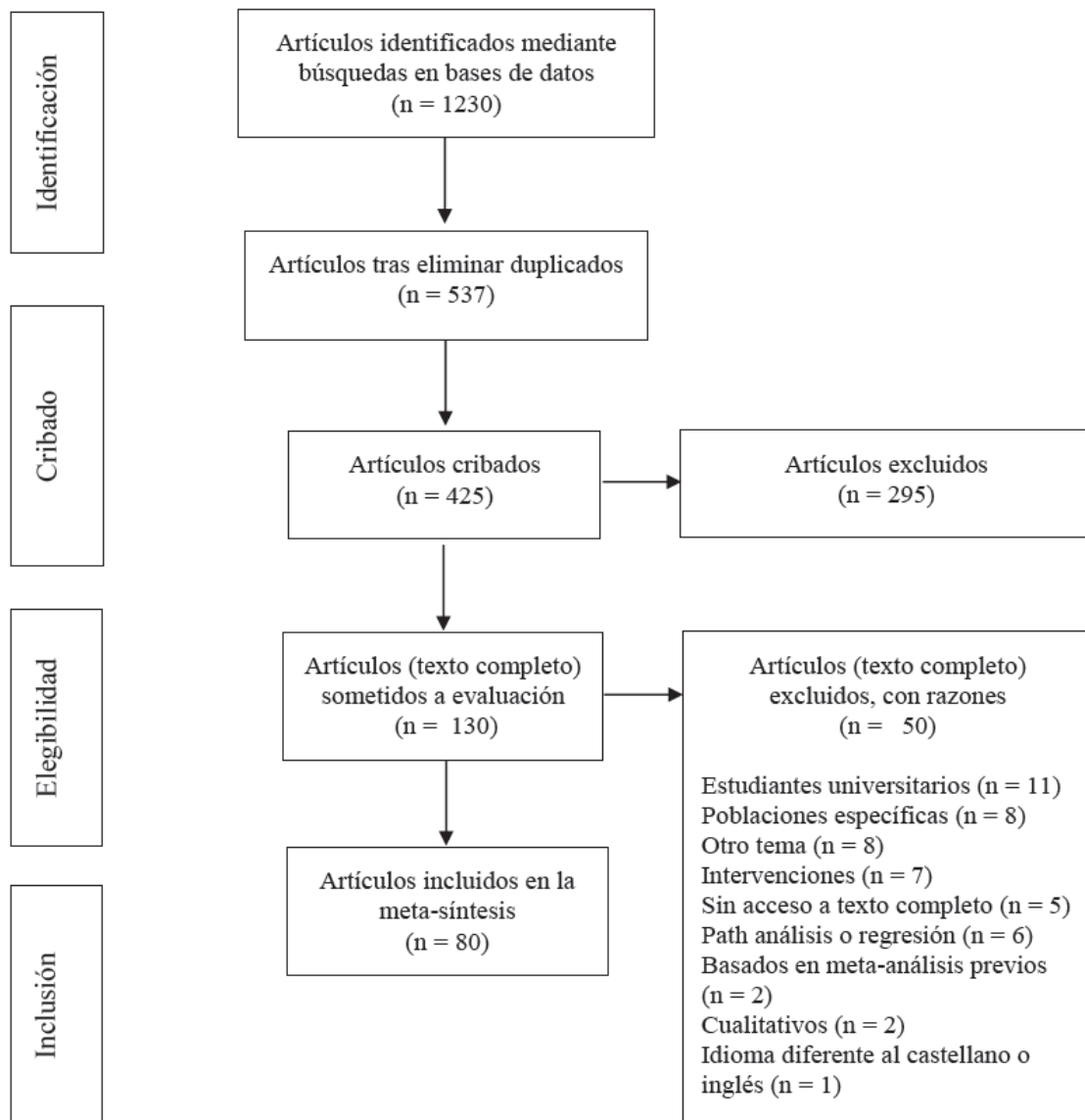
Proceso de selección

El proceso de selección de los estudios comenzó por la eliminación de duplicados, dando lugar a un total de 537 registros únicos. Tras descartar todos aquellos documentos publicados en un idioma diferente al inglés o el castellano, o en un formato distinto al de artículo científico, la muestra se redujo a 425 artículos.

A continuación, se realizó una revisión del título y el abstract, a partir de la cual se excluyeron 295 publicaciones que no cumplían con los criterios de inclusión anteriormente mencionados. Para evitar sesgos en la selección de los artículos, cada uno de los registros fue revisado por dos investigadores de manera independiente, obteniéndose un índice de acuerdo del 91,43%, porcentaje que refleja la relación entre el número de acuerdos y el número total de artículos revisados. Finalmente, la revisión de los textos completos de los 130 artículos considerados en la fase anterior dio lugar a la selección final de los 80 artículos que se incluyen en la presente metasíntesis.

En el Gráfico I se muestra el diagrama de flujo que plasma el proceso de búsqueda y selección de artículos a través de las directrices de PRISMA (Moher et al., 2009).

GRÁFICO I. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios



Codificación de variables

Para la codificación de la información derivada de cada uno de los meta-análisis seleccionados, se empleó una hoja de extracción de datos, diseñada a partir de la codificación realizada por Sipe y Curlette (1997), en la que se establecían las principales variables de interés. Concretamente, se consideraron aquellas variables relacionadas con el proceso de

búsqueda, selección y codificación de los estudios primarios, con las características metodológicas de los meta-análisis, con las características de los estudios primarios, con las variables implicadas (independientes y dependiente), y con los resultados obtenidos.

En relación con el proceso de búsqueda, selección y codificación de los estudios, se recabó información sobre las siguientes cuestiones:

- *Protocolo de meta-análisis utilizado*: (1) método PRISMA, (2) otros procedimientos de meta-análisis y (3) no especificado.
- *Fuentes de consulta*: (1) bases de datos, (2) referencias bibliográficas de los estudios seleccionados, (3) búsqueda en revistas específicas, (4) literatura gris y (5) otras fuentes. Asimismo, dentro de la categoría 'bases de datos' se distinguió entre (1.1) Web of Science, (1.2) Scopus, (1.3) ERIC, (1.4) PsychInfo, (1.5) Medline, (1.6) PubMed, (1.7) ProQuest Dissertations and Theses, (1.8) Google Scholar y (1.9) otras bases de datos.
- *Proceso de selección de los estudios*, considerándose si en los meta-análisis seleccionados: (1) se especificaban los criterios de inclusión, (2) se especificaban los criterios de exclusión, (3) se especificaban los años de búsqueda, (4) se especificaban las palabras clave utilizadas, (5) se controlaba el sesgo en la calidad de los estudios y (6) la selección de estudios había sido realizada por varios investigadores. A su vez, en aquellos casos en los que la selección de estudios fue realizada por varios investigadores, se indicó si (6.1) se calculaba el índice de acuerdo y, en caso afirmativo, (6.2) el índice de acuerdo aportado.
- *Codificación de variables*, registrándose si (1) se especificaba la ecuación de búsqueda utilizada, (2) se ofrecía información sobre la codificación de las variables y si (3) la codificación de las variables había sido realizada por varios investigadores. En caso afirmativo, se codificó si (3.1) se calculaba el índice de acuerdo entre codificadores y (3.2.) el índice de acuerdo aportado.

Respecto a las características metodológicas de los meta-análisis, se consideraron las siguientes variables:

- *Control del sesgo de publicación*. En primer lugar, se codificó si los estudios (1) calculaban el sesgo de publicación y, en aquellos

casos en los que sí se calculaba, se informó sobre el procedimiento empleado: (1.1) fail-safe Number, (1.2) funnel plot, (1.3) coeficiente de rangos de Spearman, (1.4) trim and fill, (1.5) test de Egger, (1.6) test de correlación de Begg and Mazumdar, (1.7) coeficiente de rangos de Kendall, (1.8) análisis de variables moderadoras y (1.9) otros procedimientos.

- *Estadísticos extraídos de los estudios primarios para calcular el tamaño del efecto medio:* (1) correlaciones, (2) medias y desviaciones típicas, (3) betas, (4) odds ratio y (5) otros estadísticos.
- *Procedimiento para el cálculo del tamaño del efecto medio:* (1) Z de Fisher, (2) diferencia de medias estandarizada (Cohen's d y Hedges'g), (3) odds ratio y (4) R.
- *Estimación del tamaño del efecto.* Se codificó si los meta-análisis proporcionaban información sobre: (1) el intervalo de confianza para el tamaño del efecto, (2) la presencia de outliers, (3) la ausencia de outliers y (4) el tipo de modelo estimado. Dentro de esta última categoría, se registró si se había estimado (4.1.) un modelo de efectos fijos, (4.2.) un modelo de efectos aleatorios o (4.3.) ambos modelos (efectos fijos y efectos aleatorios).
- *Análisis de la heterogeneidad.* En primer lugar, se codificó si los estudios (1) evaluaban la heterogeneidad de los tamaños del efecto y, en caso afirmativo, se codificó el procedimiento empleado para ello: (1.1) Q, (1.2) I^2 , (1.3) Tau² y (1.4) otros procedimientos.

Atendiendo a las características de los estudios primarios incluidos en cada uno de los meta-análisis, se obtuvo información sobre:

- *Número de artículos (o estudios) incluidos en el meta-análisis.*
- *Limitación geográfica,* indicándose si se establecía limitación geográfica como criterio de inclusión para la selección de los artículos.
- *Etapa educativa:* Se registraron los niveles educativos en los que estaban matriculados los estudiantes que formaban parte de la muestra de los estudios primarios: (1) educación infantil, (2) educación primaria, (3) educación secundaria y (4) universidad.

- *Medida de la variable dependiente:* (1) rendimiento general y (2) rendimiento en una materia o área específica.

Las variables independientes consideradas en cada uno de los meta-análisis fueron también recogidas y, partiendo de la clasificación establecida por Hattie (2009)², se clasificaron conforme a las categorías recogidas en la Tabla II.

TABLA II. Categorías consideradas para la clasificación de las variables independientes

Categoría	Subcategoría	Indicador
Estudiante	Actitudes y disposiciones	Actitud hacia las asignaturas
		Procesos cognitivos y autorregulación*
		Concentración, persistencia y compromiso
		Inteligencia emocional*
		Felicidad y bienestar*
		Influencias de la personalidad
		Procrastinación y aburrimiento*
	Antecedentes	Creatividad
		Inteligencia*
		Rendimiento previo
	Uso del tiempo libre*	Uso de tecnología*
	Atributos físicos	Etnia
		Ejercicio
		Género (femenino)
		Salud
		Sueño*
Prematuridad		
Otros (lateralidad cruzada)*		

² En función de las necesidades derivadas de las variables identificadas en el presente estudio, a las categorías propuestas por Hattie (2009) se añadieron 3 nuevas subcategorías y 14 indicadores. De esta forma, si bien Hattie establece 22 subcategorías y 66 indicadores, en el presente estudio las variables se han clasificado conforme a las categorías identificadas en la Tabla II.

Familia	Estructura familiar	Padres no residentes (padre en prisión)
	Ambiente en el hogar	Implicación familiar en la educación
	Estatus socioeconómico y cultural	Capital cultural*
		Estatus socioeconómico
Bienestar*	Maltrato del menor*	
Profesorado	Desarrollo profesional	Desarrollo profesional
	Calidad de la docencia	Calidad de la docencia
	Características del profesorado*	Características del profesorado*
	Relación docente-estudiante	Relación docente-estudiante
Escuela	Efectos compositivos del aula	Tamaño de la clase
		Medidas de reducción del mal comportamiento*
		Inclusión de estudiantes con necesidades especiales
		Segregación por sexo*
	Influencias de la clase	Clima del aula: gestión del aula
		Influencia de los iguales
	Directores y líderes escolares	Directores y líderes escolares
	Efectos compositivos del centro	Experiencias fuera del currículum
		Efecto de las vacaciones de verano
		Organización escolar*
Tipos de centro	Escuelas "charter"	
	Escuelas religiosas	

* Las subcategorías e indicadores señalados con un asterisco han sido añadidos a los propuestos por Hattie (2009).

Finalmente, se recogió la información de cada meta-análisis relativa al (1) tamaño del efecto medio estimado y al (2) número de tamaños del efecto a partir de los cuales se había estimado dicho tamaño del efecto.

Procedimiento de análisis de datos

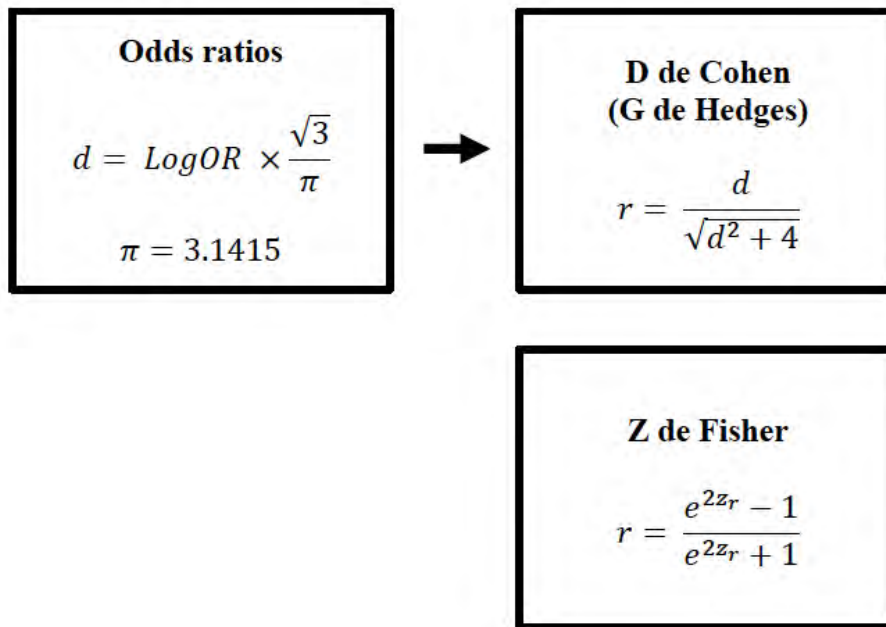
Partiendo de la información codificada, en primer lugar, se analizó en qué medida, en los 80 meta-análisis seleccionados, están presentes los aspectos relativos al proceso de búsqueda, selección y codificación

de los estudios primarios y al procedimiento metodológico seguido. Se analizaron también las principales características de los estudios primarios incluidos en estos meta-análisis. Para ello, se calcularon las frecuencias de aparición y sus respectivos porcentajes. Asimismo, se estimaron los principales estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica) para el número de estudios incluidos en estas revisiones.

En un segundo momento, se analizó la influencia de las variables independientes extraídas de los meta-análisis en el rendimiento académico. Concretamente, se sintetizaron los 127 tamaños del efecto medio reportados por los 80 meta-análisis conforme a cada una de las categorías, subcategorías e indicadores en los que se clasificaron las variables independientes (ver Tabla II). El proceso seguido para lograr este propósito constó de las siguientes tres etapas:

- En aquellos meta-análisis en los que para una misma muestra de estudios se proporcionaban dos tamaños del efecto medio, uno estimado en base al modelo de efectos fijos y otro a partir del modelo de efectos aleatorios, se seleccionó solo una medida de la magnitud del efecto. Para este fin, se tuvieron en cuenta las indicaciones proporcionadas por los autores sobre la idoneidad de cada uno de los dos modelos y, en el caso de las seis publicaciones que no proporcionaban esta información, se seleccionó el modelo más adecuado en función del número de efectos incluidos, la heterogeneidad de los tamaños del efecto y la intención de los autores de generalizar los resultados (Borenstein et al., 2010; Tufanaru et al., 2015).
- En segundo lugar, se procedió a convertir todos los tamaños del efecto medio a una misma métrica para poder combinarlos. Concretamente, diferencias de medias estandarizadas, odds ratios y z de Fisher fueron transformadas a R (Ver Figura I).

FIGURA I. Transformación aplicada para convertir los tamaños del efecto a R



- Todas las estimaciones se realizaron con el programa Microsoft Excel. Finalmente, para cada una de las categorías, subcategorías e indicadores considerados se combinaron los tamaños del efecto medio reportados por los diferentes meta-análisis a partir del cálculo de su media aritmética simple. Junto con esta medida del impacto promedio, se proporciona información sobre el tamaño del efecto medio máximo y mínimo. Los tamaños del efecto resultantes se interpretan conforme al criterio establecido por Cohen (1992): pequeño (.10), mediano (.30) y grande (.50).

Resultados

Descripción del proceso de búsqueda, selección y codificación de los estudios

Los resultados muestran que, si bien en un porcentaje elevado de meta-análisis (80%) no se especifica el protocolo utilizado (ver Tabla III),

PRISMA constituye el procedimiento más extendido en la realización de estos estudios (13,75%).

En lo que respecta a las fuentes de consulta, la totalidad de los autores se han servido de bases de datos, siendo ERIC (68,75%) y PsycInfo (65%) las más utilizadas. El método de búsqueda a partir de las referencias bibliográficas de los artículos fue empleado como un método complementario en más de la mitad de los trabajos (65%), siendo la búsqueda en revistas concretas el procedimiento complementario menos empleado para la identificación de estudios primarios (12,5%).

Atendiendo al proceso de selección de estudios, en el 97,5% de los meta-análisis se indican los criterios de inclusión; sin embargo, solo la mitad de ellos (45%) detallan los criterios de exclusión. También se observan diferencias en el grado de especificación de las palabras clave empleadas en la búsqueda, puesto que, si bien el 60% de los autores reportan los términos de búsqueda empleados, tan solo el 38,75% proporcionan la ecuación de búsqueda completa.

Otro aspecto a destacar es que en tan solo el 17,5% de los meta-análisis interviene más de un investigador en la selección de los estudios, calculándose el índice de acuerdo entre investigadores en un 5% de ocasiones. Este porcentaje se incrementa al considerar el proceso de codificación de las variables, puesto que en el 67,5% de los meta-análisis se reporta la presencia de más de un investigador durante dicho proceso y, de ellos, en el 40% se aporta un índice de acuerdo entre codificadores.

TABLA III. Descripción del proceso de búsqueda, selección y codificación de los estudios en los 80 meta-análisis considerados

Descripción del proceso de búsqueda, selección y codificación de los estudios		Sí	Porcentaje
Protocolo utilizado	PRISMA	11	13.75%
	Otro	5	6.25%
	No se especifica	64	80.00%
Fuentes de consulta	Bases de datos	80	100.00%
	WoS	23	28.75%
	Scopus	6	7.50%
	ERIC	55	68.75%
	PsycInfo	52	65.00%
	Medline	10	12.50%
	PubMed	11	13.75%
	ProQuest Dissertations and Theses	19	23.75%
	Google Scholar	20	25.00%
	Otros	58	72.50%
	Referencias bibliográficas	52	65.00%
	Revistas concretas	10	12.50%
	Literatura gris	26	32.50%
	Otros	10	12.50%
	Revisiones y estudios previos	3	3.75%
	Libros e informes	2	2.50%
	Búsqueda manual	5	6.25%
Proceso de selección de los estudios	Se especifican los criterios de inclusión	78	97.50%
	Se especifican los criterios de exclusión	36	45.00%
	Se especifican los años de búsqueda	66	82.50%
	Se especifican las palabras clave utilizadas	48	60.00%
	Se incluye la ecuación de búsqueda utilizada	31	38.75%
	Se controla el sesgo en la calidad de los estudios	27	33.75%
	La selección de estudios es realizada por varios investigadores	14	17.50%
	Se calcula el índice de acuerdo entre los investigadores	4	5.00%
	Superior al 80 %	2	2.50%
	Superior al 90 %	2	2.50%

Codificación de variables	Se ofrece información sobre la codificación de las variables	68	85.00%
	La codificación de variables es realizada por varios investigadores	54	67.50%
	Se calcula el índice de acuerdo entre los codificadores	32	40.00%
	Superior al 70 %	3	3.75%
	Superior al 80 %	6	7.50%
	Superior al 90 %	23	28.75%

Características metodológicas

Atendiendo a las características metodológicas de los meta-análisis (Tabla IV), se observa cómo en el 68,75% de estas revisiones sistemáticas se calcula el sesgo de publicación, siendo funnel plot el procedimiento más empleado para ello (31,25%), seguido de fail-safe N (26,25%) y de trim and fill (25%).

Los estadísticos que principalmente se han extraído de los estudios primarios son las correlaciones (80%), las medias y desviaciones típicas (25%) y los coeficientes de regresión (13,75%). De otro lado, el principal procedimiento establecido para el cálculo del tamaño del efecto ha sido R (47,5%), seguido de la estimación de la diferencia de medias estandarizada (38,75 %) y de la z de Fisher (13,75%).

En el 90% de los meta-análisis se especifica el tipo de modelo empleado para la estimación de los tamaños del efecto, prevaleciendo el modelo de efectos aleatorios sobre el modelo de efectos fijos (63,75% y 11,25%, respectivamente). Además, en la mayor parte de los estudios seleccionados se evalúa la heterogeneidad del tamaño del efecto (85%), siendo la Q (62,5%) y la I² (42,5%) los procedimientos más empleados para ello.

Finalmente, destaca el escaso número de estudios que reportan la presencia o ausencia de outliers (22,5% y 6,25%, respectivamente), mientras que el intervalo de confianza para el tamaño del efecto sí se proporciona en la mayoría de los meta-análisis (85%).

TABLA IV. Descripción del procedimiento metodológicos seguido en los 80 meta-análisis considerados

Características metodológicas		Sí	Porcentaje
Control del sesgo de publicación	Se calcula el sesgo de publicación	55	68.75%
	Fail-safe N	21	26.25%
	Funnel plot	25	31.25%
	Coefficiente de rangos de Spearman	5	6.25%
	Trim and fill	20	25.00%
	Test de Egger	17	21.25%
	Test de correlación de Begg and Mazumdar	4	5.00%
	Coefficiente de rangos de Kendall	9	11.25%
	Análisis de variables moderadoras	4	5.00%
	Otros	13	16.25%
Estadísticos extraídos de los estudios primarios	Correlaciones	64	80.00%
	Medias y desviaciones típicas	20	25.00%
	Beta	11	13.75%
	Odds ratio	4	5.00%
	Otros	28	35.00%
Procedimiento establecido para calcular los tamaños del efecto*	Z de Fisher	11	13.75%
	Diferencia de medias estandarizada (Cohen's d or Hedges' g)	31	38.75%
	Log odds ratio	9	11.25%
	R	38	47.50%
Estimación del tamaño del efecto medio	Se reporta el intervalo de confianza	68	85.00%
	Se reporta la presencia de outliers	18	22.50%
	Se reporta la ausencia de outliers	5	6.25%
	Se especifica el tipo de modelo estimado	72	90.00%
	Modelo de efectos fijos	9	11.25%
	Modelo de efectos aleatorios	51	63.75%
	Modelos de efectos fijos y de efectos aleatorios	12	15.00%

Análisis de la heterogeneidad	Se evalúa la heterogeneidad entre tamaños del efecto	68	85.00%
	Se especifica el tipo de procedimiento utilizado para evaluar la heterogeneidad	65	81.25%
	Q	50	62.50%
	I ²	34	42.50%
	Tau ²	5	6.25%
	Otros	6	7.50%

* Algunos de los meta-análisis han empleado más de un procedimiento para estimar los tamaños del efecto medios.

Características de los estudios incluidos en los meta-análisis

El número medio de estudios primarios incluidos en los meta-análisis es de 58,28, oscilando entre 2 y 310 publicaciones en función del estudio (Tabla V). Además, en la mayoría de las ocasiones no se establece limitación geográfica para los estudios primarios (81,25%) incluyendo, por tanto, trabajos realizados en cualquier país del mundo.

Considerando las etapas educativas en las que se centran las revisiones sistemáticas, la mayor parte de estos trabajos están basados en estudios primarios llevados a cabo con poblaciones de estudiantes de varias etapas, teniendo una mayor prevalencia aquellos centrados en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria (28,75%), seguidos de los meta-análisis que contemplan las etapas de primaria, secundaria y universidad (20%).

Por último, atendiendo a la variable dependiente, en la mayoría de los meta-análisis seleccionados se analiza el efecto de las características personales, familiares y escolares sobre el rendimiento general de los estudiantes (92,5%), mientras que en el 8,75% restante se estudia sobre el rendimiento académico en una asignatura concreta.

TABLA V. Descripción de las características de los estudios incluidos en los 80 meta-análisis considerados

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Número de estudios incluidos en el meta-análisis	2	310	58.76	59.58
Limitación geográfica	N	Porcentaje	-	-
No	65	81.25%	-	-
Sí	15	18.75%	-	-
Etapa educativa	N	Porcentaje	-	-
Infantil y primaria	1	1.25%	-	-
Infantil, primaria y secundaria	23	28.75%	-	-
Infantil, primaria, secundaria y universidad	8	10.00%	-	-
Primaria	3	3.75%	-	-
Primaria y secundaria	16	6.25%	-	-
Primaria, secundaria y universidad	16	20.00%	-	-
Secundaria	5	6.25%	-	-
Secundaria y universidad	5	6.25%	-	-
Medida de la VD*	N	Porcentaje	-	-
General	74	92.50%	-	-
Específica	7	8.75%	-	-

* En un meta-análisis se estima el tamaño medio del efecto tanto para los estudios que consideran rendimiento específico como para aquellos que consideran rendimiento general.

Efecto de las variables analizadas en relación con el rendimiento académico

En este apartado se describen las principales variables relacionadas con el rendimiento académico, tomando como referencia las categorías consideradas en la Tabla II. En términos generales, los resultados destacan el efecto de las características de los docentes sobre el rendimiento

académico, frente a otro tipo de variables, situándose el promedio de los tamaños del efecto en 0,25. Por su parte, el tamaño del efecto medio para las características de los estudiantes se sitúa en 0,08, y para las variables familiares y escolares en 0,06. En cualquier caso, conviene advertir que, de acuerdo con Hattie (2009) estos tamaños del efecto asociados a cada una de las categorías deben interpretarse con cautela, ya que engloban una gran riqueza interna derivada de la diversidad de variables que las componen y de los dispares tamaños del efecto asociados a cada una de ellas. Consecuentemente, son los efectos asociados a cada uno de los indicadores individuales los que resultan de interés para el propósito de este estudio y, por tanto, en los que conviene profundizar.

Efecto sobre el rendimiento de las características del estudiante

Si bien el tamaño del efecto medio para la relación entre las características de los estudiantes y su rendimiento académico es de 0,08, existen diferencias notables en los efectos medios asociados a las variables que componen esta categoría (Tabla VI). En primer lugar, destaca el efecto de los factores asociados a los *antecedentes*, que se relacionan positivamente con el rendimiento académico ($\bar{r}=0,34$). Más concretamente, la *inteligencia y el rendimiento académico previo* han demostrado ser las variables más estrechamente vinculadas con los resultados educativos alcanzados por los estudiantes, presentando ambas valores del tamaño del efecto promedio que, de acuerdo con Cohen (1992), pueden clasificarse como medios-altos ($\bar{r}=0,40$ y $\bar{r}=0,34$, respectivamente).

Por su parte, las *actitudes y disposiciones* cuentan con un tamaño del efecto global de 0,16, aunque algunos componentes de esta subcategorías, como los *procesos cognitivos y autorregulación*, la *concentración, persistencia y compromiso*, y la *inteligencia emocional*, alcanzan tamaños del efecto medios iguales o superiores a 0,2. Respecto al efecto de las *influencias de la personalidad*, conviene destacar que, a pesar de que ciertos tipos de personalidad se relacionan negativamente con el rendimiento académico, los tamaños del efecto para algunos otros llegan a ser altos ($\bar{r}=0,50$). En contraposición a lo anterior, se observa cómo la *procrastinación y el aburrimiento* mantienen una relación inversa con el rendimiento ($\bar{r}=-0,15$).

Finalmente, los *atributos físicos* y el *empleo del tiempo libre* se asocian negativamente con el rendimiento académico, aunque los tamaños del efecto globales para ambas categorías se sitúan próximos a cero. Destacan, sin embargo, tamaños del efecto con valores medios para la *falta de salud* ($\bar{r} = -0,29$) y la *prematuridad* ($\bar{r} = -0,32$), siendo estos los atributos físicos con un efecto más pernicioso sobre el rendimiento académico.

TABLA VI. Síntesis del efecto de las características de los estudiantes sobre el rendimiento académico

	Media	Mínimo	Máximo	N tamaños del efecto globales	N efectos
Actitudes y disposiciones	.16	-.16	.50	33	-
Actitud hacia las asignaturas	.12	-	-	1	29
Procesos cognitivos y autorregulación	.20	.07	.40	9	2,296
Concentración, persistencia y compromiso	.22	.11	.29	6	584
Inteligencia emocional	.20	.20	.20	2	1,350
Felicidad y bienestar	.16	-	-	1	151
Influencias de la personalidad	.16	-.08	.50	12	884
Procrastinación y aburrimiento	-.15	-.16	-.13	2	103
Antecedentes	.34	.22	.54	4	-
Creatividad	.22			1	782
Inteligencia	.40	.25	.54	2	62
Rendimiento previo	.34	-	-	1	11
Uso del tiempo libre	-.07	-.16	.08	7	-
Uso de tecnología	-.07	-.16	.08	7	206
Atributos físicos	-.07	-.39	.31	19	-

Etnia	.09	-	-	1	87
Ejercicio	-.01	-.18	.31	3	28
Sueño	.05	-.14	.16	6	99
Género (femenino)	.06	-.00	.11	2	538
Salud	-.29	-.39	-.11	3	87
Prematuridad	-.32	-.36	-.27	3	N/A
Otros (lateralidad cruzada)	-.02	-	-	1	27
TOTAL ESTUDIANTE	.08	-.39	.54	63	-

Efecto sobre el rendimiento de las características de las familias

Al igual que se observaba en el apartado anterior, aunque las características familiares de los estudiantes, consideradas en su conjunto, presentan un efecto medio pequeño ($\bar{r} = 0,06$) (Tabla VII), los valores del tamaño del efecto medio varían para cada una de las subcategorías. En este sentido, el hecho de que el *padre esté fuera del hogar* y, más concretamente, en una situación de internamiento en un centro penitenciario, es la variable que presenta un mayor efecto medio negativo sobre el rendimiento académico ($\bar{r} = -0,36$), por lo que, si bien el efecto proviene de un solo meta-análisis, se puede afirmar que esta situación de ausencia aumenta el riesgo de bajo rendimiento de los estudiantes.

Respecto a la *implicación familiar en la educación*, se observa un tamaño del efecto conjunto bajo ($\bar{r} = 0,09$), pero con notables diferencias en función de los aspectos específicos en los que se concreta esta participación familiar, con tamaños del efecto medio que oscilan entre $-0,16$ y $0,347$ en función del meta-análisis considerado.

El tamaño del efecto conjunto de los factores relacionados con el *estatus socioeconómico y cultural* de los estudiantes es de $0,14$, siendo el tamaño medio del efecto del *estatus socioeconómico* ligeramente superior al correspondiente al *capital cultural*, aunque en ambos casos siendo efectos medios-bajos. Por último, la *falta de bienestar*, concretada en situaciones de maltrato vividas por los menores, presenta un tamaño del efecto medio sobre el rendimiento académico que puede considerarse medio-bajo ($\bar{r} = -0,15$).

TABLA VII. Síntesis del efecto de las características familiares sobre el rendimiento académico

	Media	Mínimo	Máximo	N tamaños del efecto globales	N efectos
Estructura familiar	-.36	-	-	1	-
Padres no residentes (padre en prisión)	-.36	-	-	1	13
Ambiente en el hogar	.09	-.16	.35	18	-
Implicación familiar en la educación	.09	-.16	.35	18	> 1,804*
Estatus socioeconómico y cultural	.14	.07	.27	5	-
Capital cultural	.13	.10	.16	2	345
Estatus socioeconómico	.15	.07	.27	3	981
Bienestar	-.15	-.32	.19	3	-
Maltrato del menor	-.15	-.32	.19	3	105
TOTAL HOGAR	.06	-.36	.35	27	-

* Dos de los meta-análisis no informan del número de efectos a partir de los cuales se estima el tamaño del efecto medio.

Efecto para las características de los docentes

Las características de los docentes analizadas en los meta-análisis considerados, en su conjunto, se vinculan positivamente con el rendimiento académico del alumnado ($\bar{r} = 0,23$) (Tabla VIII). Entre ellas, la *calidad de la docencia* es la subcategoría que en mayor medida se vincula con los resultados alcanzados por los estudiantes. Si bien el efecto global para dicha subcategoría es medio ($\bar{r} = 0,29$), los valores del tamaño del efecto medio para algunos aspectos de esta variable, como la autorregulación de los docentes, son notablemente mayores ($\bar{r} = 0,44$).

De manera similar, aunque globalmente se observa un tamaño del efecto medio para las *características del profesorado* que puede

considerarse medio-bajo ($\bar{r} = 0,21$), algunas características concretas como, por ejemplo, el liderazgo, presentan valores superiores.

TABLA VIII. Síntesis del efecto de las variables asociadas a los docentes sobre el rendimiento académico

	Media	Mínimo	Máximo	N tamaños del efecto globales	N efectos
Desarrollo profesional	.12	-	-	1	-
Desarrollo profesional	.12	-	-	1	11
Calidad de la docencia	.29	.10	.44	3	-
Calidad de la docencia	.29	.10	.44	3	> 98*
Características del profesorado	.21	.19	.26	2	-
Características del profesorado	.21	.19	.26	2	1,076
Relación docente-estudiante	.16	-	-	1	-
Relación docente-estudiante	.16	-	-	1	N/A
TOTAL PROFESORADO	.23	.10	.44	7	-

* Uno de los meta-análisis no informa del número de efectos a partir de los cuales se estima el tamaño del efecto medio.

Efecto para las características de las escuelas

Los resultados muestran que el tamaño del efecto medio para las características de las escuelas es de 0,06 (Tabla IX), existiendo poca variabilidad entre las subcategorías de segundo nivel que presentan unos tamaños del efecto globales que, en términos generales, pueden considerarse bajos.

Atendiendo a las diferentes subcategorías, el tamaño del efecto medio relativo a los *directores y líderes escolares* es igual a 0,14, observándose importantes diferencias en los tamaños del efecto medios reportados en

función de los aspectos del liderazgo considerados en cada uno de los meta-análisis, con valores que oscilan entre $\bar{r} = 0,04$ y $\bar{r} = 0,49$.

Por su parte, el efecto medio de los *efectos compositivos del centro* es de 0,11, siendo la *organización escolar (cultura escolar)* la variable que presenta un tamaño del efecto medio más elevado dentro de esta subcategoría ($\bar{r} = 0,23$).

En lo que respecta a las subcategorías relacionadas con el aula, *efectos compositivos del aula e influencias de la clase*, ambas presentan tamaños del efecto medios cercanos a cero. Dentro de la primera, destaca el efecto medio negativo de las *medidas destinadas a reducir el mal comportamiento (expulsión de la escuela)* ($\bar{r} = -0,21$). En relación con las *influencias de la clase*, es remarcable el tamaño del efecto medio para la asociación entre la *gestión del aula* y el rendimiento ($\bar{r} = 0,24$), el cual llega a situarse en 0,42 en uno de los estudios seleccionados. Por el contrario, *la influencia de los iguales (bullying)* se relaciona negativamente con el rendimiento académico, presentando un tamaño del efecto medio de -0,13.

Por último, los *tipos de centro* presentan un efecto conjunto negativo para el rendimiento académico, aunque con diferencias dentro de la subcategoría. De esta forma, se observa un tamaño del efecto medio pequeño, aunque negativo, en el caso de las *escuelas "charter"* ($\bar{r} = -0,09$), mientras que para las *escuelas religiosas* el tamaño del efecto medio resulta positivo ($\bar{r} = 0,13$).

TABLA IX. Síntesis del efecto de las variables asociadas a las escuelas sobre el rendimiento académico

	Media	Mínimo	Máximo	N tamaños del efecto globales	N efectos
Efectos compositivos del aula	.02	-.21	.10	10	-
Tamaño de la clase	.10	-	-	1	120
Reducción del mal comportamiento	-.21	-	-	1	43

Inclusión de estudiantes con necesidades especiales	.06	-	-	1	143
Segregación por sexo	.04	.02	.06	7	114
Influencias de la clase	.05	-.14	.42	4	-
Clima del aula: gestión del aula	.24	.05	.42	2	N/A
Influencia de los iguales	-.13	-.14	-.12	2	58
Directores y líderes escolares	.14	.04	.49	8	-
Directores y líderes escolares	.14	.04	.49	8	426
Efectos compositivos del centro	.11	.04	.23	4	-
Experiencias fuera del currículum	.09	-	-	1	3
Organización escolar	.23	-	-	1	25
Efecto de las vacaciones de verano	.06	.04	.09	2	63
Tipos de centro	-.03	-.14	.13	4	-
Escuelas "charter"	-.09	-.14	.01	3	> 244*
Escuelas religiosas	.13	-	-	1	N/A
TOTAL ESCUELA	.06	-.21	.49	30	-

* Uno de los meta-análisis no informa del número de efectos a partir de los cuales se estima el tamaño del efecto medio.

Conclusiones

La presente meta-síntesis, que se plantea como continuación del trabajo de Sipe y Curlette (1997), ha estado dirigida a analizar la relación entre las características personales, familiares, escolares y de los docentes, y el rendimiento académico de los estudiantes. Concretamente, se sintetizan los resultados de 80 meta-análisis publicados entre 1994 y 2019 que proporcionan 127 tamaños del efecto.

Sipe y Curlette (1997) observaron en su meta-síntesis que el procedimiento más utilizado para la realización de los meta-análisis fue

el de Glass, seguido del de Hedges. Sin embargo, en esta investigación se ha observado que el método más empleado en los estudios seleccionados ha sido PRISMA, que no apareció en la revisión de estos autores, dado que no fue publicado hasta 2009 (Moher et al., 2009).

También se observa una evolución en los procedimientos de búsqueda, ya que, en el estudio de Sipe y Curlette (1997), solo el 84% de los meta-análisis considerados proporcionaron información sobre el proceso de búsqueda, en contraste con el 100% de artículos en los que se basa esta meta-síntesis. Además, en los meta-análisis llevados a cabo antes de 1994, el procedimiento más empleado fue la revisión de las referencias bibliográficas de los estudios seleccionados (68%) y destaca que en un 32% de ellos no se hizo uso del ordenador como herramienta de búsqueda, lo que contrasta con el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación en la actualidad (Dobrota et al., 2012). Sin embargo, un aspecto coincidente con el trabajo realizado por Sipe y Curlette (1997) es el elevado número de autores que emplean ERIC, que constituye la principal base de datos especializada en educación. Asimismo, se han producido notables avances hacia una mayor descripción y detalle del proceso de búsqueda, aspecto de gran importancia, dado que la replicabilidad constituye uno de los caminos mediante los cuales se puede confirmar la validez de un nuevo hallazgo científico (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019). Sipe y Curlette (1997) identificaron que muchos de los detalles de los procedimientos de búsqueda empleados no se encontraban presentes en los meta-análisis seleccionados, con la consecuente dificultad para la replicabilidad de los estudios. A modo de ejemplo, solo el 29% de los meta-análisis indicaron el año de inicio y el 26% el año de fin, mientras que asciende al 82,5% el porcentaje de meta-análisis incluidos en esta síntesis que proporcionan esta información. Del mismo modo, si en la revisión anterior tan solo el 27% de los meta-análisis enumeraron las palabras clave utilizadas, en este trabajo dicho porcentaje asciende al 60%. También se observan avances en la información proporcionada sobre las variables codificadas, pasando de ser descritas en menos de la mitad de los meta-análisis anteriores a 1994, a estarlo en el 85% de los estudios que componen esta meta-síntesis. Además, si en la revisión realizada por estos autores solo el 20% de los meta-análisis seleccionados utilizaron dos codificadores para llevar a cabo este proceso, el porcentaje ha ascendido al 67,5%. También se ha producido un notable incremento

en la información proporcionada sobre el índice de acuerdo, pasando del 3,26% al 40%.

En lo que respecta a los procedimientos metodológicos, se observa un aumento destacable en la proporción de meta-análisis que reportan el intervalo de confianza: el 85% en esta síntesis frente al 22% reportado por Sipe y Curlette (1997); este hecho podría explicarse por las mayores dificultades que suponía realizar cálculos estadísticos antes del desarrollo de nuevas técnicas, de la existencia de tecnología de la computación y de la accesibilidad generalizada a softwares específicos de análisis de datos, todo lo cual ha conllevado una rápida evolución de la metodología estadística en los últimos años (Barreto-Villanueva, 2012; Sagaró y Zamora, 2019). Por otro lado, se observan valores similares en ambos trabajos en relación con el porcentaje de estudios que reportan la presencia de outliers, rondando estos valores en torno al 25% en ambos casos (26% frente a 22,5% en el presente trabajo).

Sipe y Curlette (1997) también proporcionaron información sobre los procedimientos utilizados para calcular la heterogeneidad del tamaño del efecto, detectando que 13 publicaciones (12,6%) emplearon el Q test, lo que contrasta con el 62,5% de los meta-análisis seleccionados en esta investigación. Además, puesto que el Q test solo informa de la presencia o ausencia de heterogeneidad, resulta interesante emplear el I^2 como complemento para cuantificar dicho grado de heterogeneidad (Huedo-Medina, 2006), encontrándose en el 42,5% de los meta-análisis de este trabajo. También se muestra un mayor empleo del fail safe N para el cálculo del sesgo de publicación, puesto que el porcentaje de los meta-análisis que lo aportan ha pasado de ser del 9% al 26,25%. Este incremento está en línea con los hallazgos de la investigación realizada por Heenee (2010), quien detectó un incremento exponencial del uso del fail safe N en los meta-análisis entre los años 1979 y 2008. No obstante, cabe señalar que en el presente trabajo se observa que otros procedimientos, como el funnel plot (31,25%) y el trim and fill (25%), se emplean en mayor medida que el fail safe N.

Atendiendo a los resultados derivados de los tamaños del efecto relativos a las variables de los estudiantes³, Sipe y Curlette (1997) identificaron los efectos medios más elevados de su estudio para los *aspectos*

³ Sipe y Curlette (1997) no aportan resultados para todas las categorías establecidas en esta meta-síntesis.

motivacionales, seguidos de aquellos relativos a las *habilidades de los estudiantes*. Estos resultados concuerdan parcialmente con los obtenidos en la presente investigación, donde tanto los *antecedentes del estudiante* ($\bar{r} = 0,34$) como su *persistencia, concentración y compromiso* ($\bar{r} = 0,21$) son los aspectos personales que más se relacionan con el rendimiento académico. También los hallazgos de Hattie (2017) se encuentran en esta línea, puesto que dicho autor observó que las variables vinculadas con el *rendimiento previo, la concentración, la persistencia, el compromiso y la motivación* presentaban tamaños del efecto medios cercanos a $d = 0,5$ ($\bar{r} = 0,24$). En el estudio de Sipe y Curlette (1997), el *uso del tiempo libre* también se presenta como una variable del estudiante relacionada con el rendimiento, aunque su tamaño del efecto medio proviene de un solo trabajo. En esta síntesis tan solo se han encontrado estudios sobre *uso del tiempo libre* en relación con la tecnología, que se vincula negativamente con los resultados alcanzados por los estudiantes, lo que puede estar asociado con la gran cantidad de tiempo dedicado a la tecnología no solo durante la adolescencia sino, también, en edades muy tempranas (Hadders-Algra, 2020; Spina et al., 2021). Más allá de estos hallazgos, en esta investigación también se ha demostrado la importancia de los *procesos cognitivos y la autorregulación, la inteligencia emocional, la salud y la no prematuridad* en el rendimiento académico.

Con respecto a las características de las familias, aunque Sipe y Curlette (1997) solo consideraron la variable *ambiente en el hogar*, los resultados concuerdan con los obtenidos en este trabajo, dado que es la variable que presenta un menor tamaño del efecto medio de todas las consideradas. En este punto, si bien Hattie (2017) no proporciona un tamaño del efecto global ni para las características familiares, en general, ni para el ambiente en el hogar, en particular, reporta tamaños del efecto medios más elevados que los obtenidos en esta síntesis para las categorías de *implicación de las familias en la educación* ($\bar{r} = 0,24$; frente a $\bar{r} = 0,09$) y de *estatus socioeconómico* ($\bar{r} = 0,25$; frente a $\bar{r} = 0,15$); resultados coherentes también con el estudio de Castro et al., (2015), quienes encontraron efectos medios en las variables relacionadas con la comunicación con los hijos.

Atendiendo a los factores asociados al profesorado, en el estudio de Sipe y Curlette (1997) destaca el efecto de la *calidad de la enseñanza*, variable que no solo presenta uno de los mayores tamaños del efecto medio de nuestra síntesis ($\bar{r} = 0,29$), sino que también arroja un resultado

similar al encontrado en el trabajo de Hattie⁴ (2017) ($\bar{r} = 0,24$). Asimismo, los hallazgos obtenidos en este estudio han demostrado la influencia que también ejercen las *características del profesorado* sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Cabe recordar, no obstante, que el presente estudio ha excluido en su análisis los trabajos directamente relacionados con el efecto de intervenciones o metodologías concretas. Es posible que en muchos de estos trabajos estén directamente implicadas variables personales o comportamentales de los docentes, así como del manejo del aula.

Por último, aunque Sipe y Curlette (1997) solo consideraron la variable *grupo social del aula* dentro del ámbito de los factores escolares, su bajo tamaño del efecto concuerda, de nuevo, con los resultados aquí obtenidos para esta categoría. No obstante, en este estudio se han detectado, además, otras variables con tamaños del efecto medios más elevados como son el *clima del aula (gestión del aula)* y la *organización escolar (cultura escolar)*, a la vez que el papel pernicioso del empleo de *medidas para reducir el mal comportamiento*.

Si bien este trabajo tiene como objetivo extender temporalmente el realizado por Sipe y Curlette (1997), nuestra investigación ha permitido identificar nuevas variables personales, familiares, escolares y de los docentes que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. La comparación de los resultados de ambos estudios evidencia que, aunque históricamente algunas variables personales, como las características cognitivas y actitudinales, o la calidad de la enseñanza han mantenido su condición de predictores del rendimiento académico, la investigación más actual está considerando y demostrando el papel de otras variables como la implicación familiar, el estatus socioeconómico o el clima y cultura de las aulas y de los centros educativos. Por tanto, este estudio permite observar una evolución en los factores explicativos del rendimiento académico que, si bien en algunos casos se deben a los cambios producidos en las sociedades actuales, en la mayoría de ellos pueden ser consecuencia de la evolución en los aspectos estudiados y en los enfoques adoptados por la comunidad científica.

Los resultados obtenidos proporcionan, de este modo, una panorámica holística y actualizada de los factores que pueden influir en el rendimiento

⁴ La calidad de la docencia en el estudio de Hattie (2018) se mide a través de la percepción de los estudiantes.

académico de los estudiantes, lo que constituye una oportunidad para alcanzar la meta de proporcionar una educación equitativa y de calidad a todo el alumnado (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Vera Sagredo et al. 2021) y para el diseño y la implementación de políticas e intervenciones educativas dirigidas, por un lado, a potenciar aquellos factores que contribuyan a la mejora del rendimiento académico y, por otro, a contrarrestar los efectos negativos de las variables identificadas como perniciosas, que en nuestro estudio se concentran en familias con un progenitor en prisión, situaciones de maltrato, problemas de salud, o excesivo uso de la tecnología, así como en la influencia del grupo de iguales y el establecimiento de medidas de reducción del mal comportamiento.

Asimismo, disponer de evidencias sistematizadas sobre los factores predictivos del rendimiento académico constituye una oportunidad para que los organismos internacionales cuenten con evidencias actualizadas sobre los factores que están demostrando su influencia en el desempeño de los estudiantes, lo que puede contribuir a facilitar la actualización y consideración de nuevas variables en las evaluaciones internacionales.

Por otro lado, los resultados reflejan una interesante mejora metodológica en los procedimientos aplicados, los cuales incorporan mayor rigor en las técnicas y los procesos específicos de búsqueda. Sin embargo, como ya señalaron Sipe y Curlette (1997), la principal limitación de los meta-análisis y, consecuentemente, de la meta-síntesis es que es probable que existan variables con influencia sobre el rendimiento académico que no se hayan incorporado en revisiones sistemáticas. Del mismo modo, debe destacarse que en una meta-síntesis no es posible conocer aspectos tales como las variables controladas o los procedimientos e instrumentos empleados por parte de los estudios primarios, ni tampoco asegurar la homogeneidad en la definición de las variables por parte de dichos estudios. Por tanto, a la hora de interpretar los resultados, es necesario considerar que las meta-síntesis se hacen eco de las limitaciones de los meta-análisis contenidos en ellas. Además, a la hora de analizarlos hallazgos, no debe olvidarse que este tipo de investigaciones no permiten reflejar las interacciones entre las variables, sino que sientan las bases de los aspectos que deberían considerarse en estudios de tipo confirmatorio.

En este sentido, meta-síntesis como la que aquí se presenta proporcionan evidencia sólida para dibujar un mapa general de las

variables que influyen en el rendimiento académico y sentar las bases para profundizar en la comprensión de las relaciones existentes entre ellas.

Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas identificadas con un asterisco (*) constituyen la muestra de meta-análisis incluidos en la presente meta-síntesis.

- *Adelantado-Renau, M., Moliner-Urdiales, D., Cavero-Redondo, I., Beltran-Valls, M. R., Martínez-Vizcaíno, V., y Álvarez-Bueno, C. (2019). Association between screen media use and academic performance among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 173(11), 1058-1067. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3176>
- Akbas-Yesilyurt, F., Kocak, H., y Yesilyurt, M. E. (2020). Spatial models for identifying factors in student academic achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 735-752. <https://doi.org/10.21449/ijate.722460>
- Ali, S., y Ara, A. (2017). Intelligence as a determinant of academic achievement: A comparative study of high achievers and underachievers. *International Journal of Humanities and Social Sciences (IJHSS)*, 6(6), 79-88.
- *Allotey, J., Zamora, J., Cheong-See, F., Kalidindi, M., Arroyo-Manzano, D., Asztalos, E., van der Post, J. A. M., Mol, B. W., Moore, D., Birtles, D., Khan, S. K., y Thangaratinam, S. (2018). Cognitive, motor, behavioural and academic performances of children born preterm: a meta-analysis and systematic review involving 64 061 children. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 125(1), 16-25. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.14832>
- Barreto-Villanueva, A. (2012). El progreso de la Estadística y su utilidad en la evaluación del desarrollo. *Papeles de Población*, 18(73), 241-271.
- *Bektas, F., Çogaltay, N., Karadag, E., y Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The*

- Anthropologist*, 21(3), 482-488. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891837>
- Bentley, J. C. (1966). Creativity and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 59(6), 269-272.
- Bhowmik, M. K. (2019). Ethnic Minority Young People's Education in Hong Kong: Factors Influencing School Failure. En Gube, J. y Gao, F. *Education, Ethnicity and Equity in the Multilingual Asian Context* (pp. 179-195). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1_11
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., y Rothstein, H. R. (2010). A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Research Synthesis Methods*, 1(2), 97-111. <https://doi.org/10.1002/jrsm.12>
- *Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- *Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- *Chang, D. F., Chien, W. C., y Chou, W. C. (2016). Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. *ICIC Express Letters*, 10(10), 2241-2246.
- *Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177. <https://doi.org/10.1007/BF03029253>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- *Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., y Quilez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- *Costa, A., y Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>

- *Danişman, Ş., Güler, M., & Karadağ, E. (2019). The effect of teacher characteristics on student achievement: A meta-analysis study. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1367-1398.
- *Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep medicine reviews*, 14(3), 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2009.10.004>
- *Dent, A. L., y Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dobrota, M., Jeremic, V., y Markovic, A. (2012). A new perspective on the ICT Development Index. *Information Development*, 28(4), 271-280. <https://doi.org/10.1177/0266666912446497>
- *Ergen, B., y Kanadli, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 55-74. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.69.4>
- *Erickson, M. (2013). Examining a decade of reading and mathematics student achievement among primary and secondary traditional public school and charter school students: A meta-analytic investigation. *Journal of College Teaching and Learning* 10(4), 213. <https://doi.org/10.19030/tlc.v10i4.8118>
- *Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- *Ferguson, C. J. (2015). Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Perspectives on psychological science*, 10(5), 646-666. <https://doi.org/10.1177/1745691615592234>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- *Ferrero, M., West, G., y Vadillo, M. A. (2017). Is crossed laterality associated with academic achievement and intelligence? A systematic

- review and meta-analysis. *PloS one*, 12(8), e0183618. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183618>
- *Fitzpatrick, D., y Burns, J. (2019). Single-track year-round education for improving academic achievement in US K-12 schools: Results of a meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(3), e1053. <https://doi.org/10.1002/cl2.1053>
- *Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., y McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6-28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- *Gajda, A., Karwowski, M., y Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>
- *Gardella, J. H., Fisher, B. W., y Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review of Educational Research*, 87(2), 283-308. <https://doi.org/10.3102/0034654316689136>
- Gunawardena, S., de Zoysa, P., Jayasinghe, S., Manathunge, A., Alles, H., Shenoy, V., Chamba, T., y de Silva, L. (2017). Selected correlates associated with test anxiety among 14-16 year olds in a Colombo district school. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 46(2), 117-121. <https://doi.org/10.4038/sljch.v46i2.8266>
- Hadders-Algra, M. (2020). Interactive media use and early childhood development. *Jornal de Pediatria*, 96(3), 273-275. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.05.001>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf
- *He, J., Chen, X., Fan, X., Cai, Z., y Huang, F. (2019). Is there a relationship between body mass index and academic achievement? A meta-analysis. *Public Health*, 167, 111-124. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.11.002>
- Heene, M. (2010). A brief history of the fail safe number in applied research. *Arxiv*, 1-8. <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1010/1010.2326.pdf>

- Higgins, S. (2016). Meta-synthesis and comparative meta-analysis of education research findings: some risks and benefits. *Review of Education*, 4(1), 31-53. <https://doi.org/10.1002/rev3.3067>
- *Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48. <https://doi.org/10.1037/a0026223>
- *Huang, C. (2018). Social network site use and academic achievement: A meta-analysis. *Computers & Education*, 119, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.010>
- Huedo-Medina, T. B., Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., y Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I² index?. *Psychological methods*, 11(2), 193. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.2.193>
- Iglesias-Díaz, P., y Romero-Pérez, C., (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- *Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- *Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- *Jeynes, W. (2010). The relationship between Bible literacy and behavioral and academic outcomes in urban areas: A meta-analysis. *Education and Urban Society*, 42(5), 522-544. <https://doi.org/10.1177/0013124510366648>
- *Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter, and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, 87(3), 305-335. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2012.679542>
- *Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- *Karadağ, E., Bektaş, F., Çoğaltay, N., y Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: A meta-analysis

- study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9357-x>
- *Kates, A. W., Wu, H., y Coryn, C. L. (2018). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. *Computers & Education*, 127, 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.012>
- *Kim, K. R., y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- *Kim, K. R., y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- *Kim, S. W., Cho, H., y Kim, L. Y. (2019). Socioeconomic status and academic outcomes in developing countries: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 89(6), 875-916. <https://doi.org/10.3102/0034654319877155>
- *Kim, S. W. y Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Kumar, R., & Lal, R. (2014). Study of academic achievement in relation to family environment among adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(1), 146-155. <https://doi.org/10.25215/0201.074>
- *Kyriakides, L., Christoforou, C., y Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- *Lam, K. K. L., y Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1654-1686. <https://doi.org/10.1002/pits.22302>
- *Lei, H., Cui, Y., y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- *Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., y Hu, X. (2018). What are the effects of self-regulation phases and strategies for Chinese students? A meta-analysis of two decades research of the association between self-

- regulation and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 2434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>
- *Liebowitz, D. D., y Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- *Liu, D., Kirschner, P. A., y Karpinski, A. C. (2017). A meta-analysis of the relationship of academic performance and Social Network Site use among adolescents and young adults. *Computers in Human Behavior*, 77, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.039>
- *Liu, J., Peng, P., y Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>
- *Lomos, C., Hofman, R. H., y Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- *MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- *Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31(4), 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- *Marker, C., Gnamb, T., y Appel, M. (2018). Active on Facebook and failing at school? Meta-analytic findings on the relationship between online social networking activities and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 30(7), 651-677. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9430-6>
- McCoach, D. B., Yu, H., Gottfried, A. W., y Gottfried, A. E. (2017). Developing talents: A longitudinal examination of intellectual ability and academic achievement. *High Ability Studies*, 28(1), 7-28. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1298996>
- *McGuire, A., y Jackson, Y. (2018). A multilevel meta-analysis on academic achievement among maltreated youth. *Clinical child and family psychology review*, 21(4), 450-465. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0265-6>

- *Miller-Cotto, D., y Byrnes, J. P. (2016). Ethnic/racial identity and academic achievement: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 41, 51-70. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.003>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>
- Mozammel, S., Ahmed, U., & Shakar, N. (2021). COVID-19 and online learning: critical insights for academic achievement. *Elementary Education Online*, 20(4), 1452-1457.
- *Murray, J., Farrington, D. P., y Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 175. <https://doi.org/10.1037/a0026407>
- *Nakamoto, J., y Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *Reproducibility and replicability in science*. National Academies Press.
- Nisar, N., y Mahmood, K. (2017). Determinants of students' academic achievement at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 145-158.
- *Noltemeyer, A. L., Ward, R. M., & Mcloughlin, C. (2015). Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 44(2), 224-240. <https://doi.org/10.17105/spr-14-0008.1>
- *Ohtani, K., y Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*, 13(2), 179-212. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8>
- Olmos Rueda, P., y Mas Torelló, O. (2013). Youth, academic failure and second chance training programmes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>
- *Ouma, C., y Nam, J. (2015). A meta-analysis of gender gap in student achievement in African countries. *International Review of Public Administration*, 20(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/12294659.2014.967372>

- *Pahlke, E., Hyde, J. S., y Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042. <https://doi.org/10.1037/a0035740>
- *Perera, H. N., y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- *Phansikar, M., Ashrafi, S. A., Khan, N. A., Massey, W. V., y Mullen, S. P. (2019). Active commute in relation to cognition and academic achievement in children and adolescents: A systematic review and future recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 5103. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245103>
- *Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- *Pinquart, M., y Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 463-480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>
- *Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- *Poropat, A. E. (2014). A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 239-252. <https://doi.org/10.1111/bjep.12019>
- *Preckel, F., Lipnevich, A. A., Schneider, S., y Roberts, R. D. (2011). Chronotype, cognitive abilities, and academic achievement: A meta-analytic investigation. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 483-492. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.003>
- *Purdie, N., y Hattie, J. (1999). The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis. *Australian Journal of Education*, 43(1), 72-86. <https://doi.org/10.1177/000494419904300106>
- *Rebelo, M. A. B., Rebelo Vieira, J. M., Pereira, J. V., Quadros, L. N., y Vettore, M. V. (2019). Does oral health influence school performance

- and school attendance? A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Paediatric Dentistry*, 29(2), 138-148. <https://doi.org/10.1111/ipd.12441>
- Robinson, J., y Biran, M. (2006). Discovering self: Relationships between African identity and academic achievement. *Journal of Black Studies*, 37(1), 46-68. <https://doi.org/10.1177/0021934704273149>
- *Ruff, R. R., Senthil, S., Susser, S. R., y Tsutsui, A. (2019). Oral health, academic performance, and school absenteeism in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of the American Dental Association*, 150(2), 111-121. <https://doi.org/10.1016/j.adaj.2018.09.023>
- *Ruiz-Hermosa, A., Álvarez-Bueno, C., Cavero-Redondo, I., Martínez-Vizcaíno, V., Redondo-Tébar, A., & Sánchez-López, M. (2019). Active commuting to and from school, cognitive performance, and academic achievement in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1839. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101839>
- Russo MW. (2006) How to review a metaanalysis. *Gastroenterol Hepatol*, 3(8), 637-642.
- Sagaró, N. M., y Zamora, L. (2019). Evolución histórica de las técnicas estadísticas y las metodologías para el estudio de la causalidad en ciencias médicas. *Medisan*, 23(3), 534-556.
- *Shin, I. S., y Chung, J. Y. (2009). Class size and student achievement in the United States: A meta-analysis. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2), 3-19.
- *Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5), 591-612. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x>
- *Shulruf, B., Keuskamp, D., y Brake, D. (2010). The impact of course-taking on academic achievements a systematic review and Meta analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3401-3406. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.523>
- Sipe, T. A., y Curlette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *International Journal*

- of Educational Research*, 25(7), 583-698. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(96\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(96)00021-3)
- *Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- *Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., y Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Smedsrud, J., Nordahl-Hansen, A., Idsøe, E. M., Ulvund, S. E., Idsøe, T., y Lang-Ree, O. C. (2019). The associations between math achievement and perceived relationships in school among high intelligent versus average adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1041-1055. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476406>
- Spina, G., Bozzola, E., Ferrara, P., Zamperini, N., Marino, F., Caruso, C., Antilici, L, y Villani, A. (2021). Children and adolescent's perception of media device use consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3048. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063048>
- Stevenson, M. N. (2021). *Homework and Academic Achievement: A Meta-Analysis Examining Impact* [Tesis Doctoral]. Universidad de Dayton.
- *Szumski, G., Smogorzewska, J., y Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- *Tan, C. Y. (2017). Examining cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(2), 139-159 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>
- *Tan, C. Y., Peng, B., y Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28, 100289.
- *Tonetti, L., Natale, V., y Randler, C. (2015). Association between circadian preference and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Chronobiology international*, 32(6), 792-801. <https://doi.org/10.3109/07420528.2015.1049271>
- Tufanaru, C., Munn, Z., Stephenson, M., y Aromataris, E. (2015). Fixed or random effects meta-analysis? Common methodological issues

- in systematic reviews of effectiveness. *International journal of evidence-based healthcare*, 13(3), 196-207. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000065>
- *Tze, V. M., Daniels, L. M., y Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- *Uysal, S., y Sarier, Y. (2018). Meta-Analysis of school leadership effects on student achievement in USA and Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 590-603. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i4.3539>
- *Uysal, S., y Sarier, Y. (2019). Teacher leadership effects on student achievement and student satisfaction: A Meta-analysis of the studies published in Turkey and the USA. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(3), 989-1010. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i3.3257>
- *Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., y Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>
- *Voyer, D., y Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 5.
- *Zaboski II, B. A., Kranzler, J. H., y Gage, N. A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-Horn-Carroll theory. *Journal of School Psychology*, 71, 42-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.001>

Información de contacto: Belén Gutiérrez-de-Rozas, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Calle Juan del Rosal, 14, C.P. 28040 Madrid, España. E-mail: bgutierrezderozas@edu.uned.es

Artículo III

Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). Defining the profile of students with low academic achievement: A cross-country analysis through

PISA 2018 data. *Frontiers in Education*, Artículo 7:910039

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.910039>

Artículo publicado



OPEN ACCESS

EDITED BY
George Waddell,
Royal College of Music,
United Kingdom

REVIEWED BY
John Hattie,
The University of Melbourne, Australia
Chia-Lin Tsai,
University of Northern Colorado,
United States

*CORRESPONDENCE
Belén Gutiérrez-de-Rozas
bgutierrezderozas@edu.uned.es

SPECIALTY SECTION
This article was submitted to
Assessment, Testing and Applied
Measurement,
a section of the journal
Frontiers in Education

RECEIVED 31 March 2022
ACCEPTED 11 July 2022
PUBLISHED 05 August 2022

CITATION
Gutiérrez-de-Rozas B, López-Martín E
and Carpintero Molina E (2022)
Defining the profile of students with
low academic achievement: A
cross-country analysis through PISA
2018 data.
Front. Educ. 7:910039.
doi: 10.3389/feduc.2022.910039

COPYRIGHT
© 2022 Gutiérrez-de-Rozas,
López-Martín and Carpintero Molina.
This is an open-access article
distributed under the terms of the
[Creative Commons Attribution License
\(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The use, distribution or
reproduction in other forums is
permitted, provided the original
author(s) and the copyright owner(s)
are credited and that the original
publication in this journal is cited, in
accordance with accepted academic
practice. No use, distribution or
reproduction is permitted which does
not comply with these terms.

Defining the profile of students with low academic achievement: A cross-country analysis through PISA 2018 data

Belén Gutiérrez-de-Rozas^{1*}, Esther López-Martín¹ and Elvira Carpintero Molina²

¹Department of Methods of Research and Diagnosis in Education II, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, Spain, ²Department of Research and Psychology in Education, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain

The explanation of underachievement and the search for its associated factors have been of constant interest in educational research. In this regard, the number of variables that have been involved in its description and explanation has increased over the years, as has the number of studies at an international level on this topic. Although much research has focused on identifying the personal, family, and school aspects that exert the greatest influence on students' low academic performance, the literature shows the need to study the differential effects of said variables according to the countries in which the studies are conducted. The objective of this article is therefore to analyse cross-national differences in the effect of personal, family, and school characteristics on students' academic underachievement based on data derived from the Programme for International Student Assessment (PISA) 2018. Furthermore, it aims to identify the profile that characterises students with the lowest academic performance and to estimate the importance of the selected variables in explaining low achievement across countries. To reach these goals, the multivariate technique of decision trees through the binary CART (Classification and Regression Trees) algorithm was used, allowing the estimation of both a global model and nine specific models for each of the selected countries. The results show that, despite slight differences between the countries analysed, the variables that define the general profile of students with the lowest achievement and which have shown the strongest predictive capacity for low performance are mainly linked to the students themselves. These variables are followed in importance by family aspects, which present great differences between the territories that compose the sample. Finally, teacher and school variables have shown to have a low explanatory capacity in this study. It can therefore be concluded that, although personal characteristics continue to be those that best explain academic performance, a series of contextual

variables, especially related to families, appear to influence academic achievement differentially and may even hide or cancel out certain personal characteristics.

KEYWORDS

academic achievement, low achievement, PISA, cross-country analysis, decision trees, CART

Introduction

A reduction in low academic achievement, related to the non-attainment of learning goals for a student's level, age, or ability (Lamas, 2015), is one of the main objectives of current education systems. However, there is a clear lack of agreement when it comes to establishing the most appropriate standards or criteria for its definition (Gorard and Smith, 2003).

These standards may refer to the students' performance, to the performance of the group they belong to, or even to previously established external criteria (Gutiérrez-de-Rozas and López-Martín, 2020). For this reason, in a particular situation of low performance, a student can present insufficient attainment—by not achieving the educational objectives established for all the students—or an unsatisfactory performance—by performing below what could be expected based on his or her abilities (Jiménez Fernández, 2010). Hence, a situation of low academic performance may or may not exist depending on the standard used.

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) apply standards based on external criteria in their assessments—that is, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) by IEA, or the Programme for International Student Assessment (PISA) by OECD. In these assessments, students are considered to be low-performing students if they are placed at the Low International Benchmark (Mullis et al., 2020) in TIMSS and PIRLS, or below Level 2 in PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019a). Despite the utility of these standards for making international comparisons in the level of academic achievement between different countries, they do not capture the variability existing within countries. In this regard, results from the PISA 2018 assessment showed that around 71.8% of students in the Philippines were low-performing students in the three areas considered, while only 1.1% of the students were low-performing students in Beijing, Shanghai, Jiangsu, and Zhejiang (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019b). These unequal results may hide, among other

things, different socio-cultural realities. Thus, being placed at one level or another has different implications in each territory.

Regardless of the contextualisation of student underachievement and the way of evidencing it, there is no doubt that knowing the aspects that facilitate or hinder academic performance is key to providing an adequate response to the educational needs of students. For this reason, numerous empirical studies have focused on identifying and analysing the predictive capacity of the conditioning factors of academic performance (Kornilova et al., 2009).

Within these factors, and despite the interrelationship among the variables that influence learning (Bhowmik, 2019; Akbas-Yesilyurt et al., 2020), since the past century, academic literature has been highlighting the strong influence of students' personal characteristics, together with other contextual aspects, on their educational outcomes. As proof of this, in the review conducted by Sipe and Curlette (1997), student characteristics had the largest effect sizes on academic achievement, followed by school variables and, finally, family aspects. Subsequently, Hattie (2003) showed that, when the interactions between variables were ignored, student characteristics predicted 50% of performance, while teacher characteristics explained 30%. The author attributed much smaller influences to school, peers, school leaders, and family characteristics (between 5 and 10%). In line with these results, the most recent meta-analytic evidence shows the effects of some specific personal aspects, such as the use of self-regulated learning strategies (Ergen and Kanadli, 2017), intelligence (Zaboski et al., 2018), or some personality types (Poropat, 2009), on academic performance. Therefore, there is ample scientific evidence, generated since the last century, for the differential influence of personal, family, and school variables on students' academic performance.

In this sense, Hattie's (2009, 2017) work should be highlighted as one of the most important international review studies in the field, since this author identified the influence of personal, family, and school variables on student academic performance by compiling the existing meta-analytical evidence. His research is of particular interest due to the vast amount of evidence that it summarises and also for its systematicity, as the author classifies these conditioning factors of academic performance into 22 categories and 66 subcategories. The results of his research show that previous

high academic performance and self-efficacy are the personal variables that most positively influence academic achievement. On the contrary, some personal factors, such as boredom, depression, minority language use, superficial motivation, sleep problems, attention deficit hyperactivity disorder, or hearing difficulties showed the strongest negative effects. Among the family variables, the author demonstrated the positive influence of a favourable home environment and high socio-economic status and highlighted the negative effects of corporal punishment, excessive television viewing, or being a beneficiary of welfare policies. Finally, among school and teacher variables, this author found that teacher efficacy had the strongest positive influence, while student suspension, excessively long summer holidays, or changes of school by students were the aspects with the most negative influence on academic performance.

However, despite these general findings, the literature warns the differential effects of conditioning factors on academic performance depending on the countries in which the studies are conducted. For example, the study by [Ghasemi and Burley \(2019\)](#) revealed the existence of differences in the predictive capacity of gender in mathematics in the countries analysed. Also, [Ning et al. \(2015\)](#), using PISA 2009 data, showed that the influence of school disciplinary climate on students' academic performance presented cross-national differences. This is to be expected given that each territory has its own socio-economic, cultural, political, and educational characteristics; that the aspects that condition academic achievement are interrelated ([Bhowmik, 2019](#); [Akbas-Yesilyurt et al., 2020](#)); and that, in accordance with the ecological systems theory, inhabitants are influenced by the countries they live in ([Hampden-Thompson et al., 2013](#)). It can, therefore, be deduced that any macro-level differential aspects between countries may affect the characteristics of the students, the education given by families, and the education provided in schools.

Programme for International Student Assessment: Assessment of competences and associated factors

The Programme for International Student Assessment (PISA), aims to evaluate the extent to which students in the participating countries have acquired the knowledge and skills that are required to fully participate in today's societies by the end of compulsory education ([Organisation for Economic Co-operation and Development \[OECD\], 2019c](#)).

This assessment analyses students' proficiency in science, mathematics, and reading—the 2018 edition also includes global competence—through a series of tests that provide an updated and comparative overview of students' academic

performance at the age of 15 years. Said performance does not only refer to the level of knowledge acquired in the areas assessed but also to the degree of skills and competence development in these domains. In each PISA edition, the OECD focuses its analysis and conclusions on one of the skills assessed, thus establishing it as the main domain. In the 2018 edition, as was the case in 2000 and 2009, the focus was placed on reading literacy—understood as “students' ability to understand, use, evaluate, reflect on and engage with text to achieve their purposes” ([Organisation for Economic Co-operation and Development \[OECD\], 2019c](#), p. 15).

Through the PISA assessments, the OECD aims not only to provide countries with information on the performance of adolescents in their education systems but also to enable them to understand the results obtained by students in other participating countries and to analyse and compare educational policies ([Organisation for Economic Co-operation and Development \[OECD\], 2019a](#)). Therefore, context questionnaires are applied as a supplement to achievement tests to identify the characteristics of education systems, interpret the results obtained, and understand the factors that are linked to success or failure from both a national and a comparative perspective ([López-Martín et al., 2018](#)).

These questionnaires collect contextual data of students—including personal, family, and school aspects—but only a small part of the contextual information is provided by teachers and families. This aspect deserves special consideration, as students' perceptions often explain variation in learning outcomes beyond what could be attributed to background characteristics themselves ([Van Petegem et al., 2007](#)).

Another issue that also deserves consideration is that the OECD has not only added new items to the contextual questionnaires over the successive editions of PISA but has also developed and implemented new full questionnaires, such as the ICT familiarity questionnaire, the educational career questionnaire, the financial literacy questionnaire, or the well-being questionnaire.

Regarding the topic of student well-being, defined as “the psychological, cognitive, social and physical functioning and capabilities that students need to live a happy and fulfilling life” ([Organisation for Economic Co-operation and Development \[OECD\], 2017](#), p. 35), it should be mentioned that, while information on this construct was collected through certain items of the student questionnaire in previous PISA editions, the specific well-being questionnaire was applied for the first time in 2018. Thus, the importance given to this construct by the OECD is in line with the findings of current empirical evidence, which is highlighting the prominent role of adolescent well-being in both positive adolescent development and success in learning processes ([Holzer et al., 2021](#)).

Present study

For all the above, this study aims to analyse cross-national differences in the effect of personal, family, and school characteristics on students' academic underachievement based on the data derived from the PISA 2018 assessment. Also, this article aims to identify the profile that characterises students with the lowest academic performance and to estimate the importance of the selected variables in the explanation of low performance across countries.

Therefore, this research seeks to help eliminate existing knowledge gaps relating to the differential influence of personal, family, and school variables on students' low academic performance across countries. Thus, the present study goes beyond the conventional research approach into the conditioning factors of academic performance and, more specifically, academic underachievement, in which the particularities of each territory are usually not considered.

For this purpose, the multivariate decision tree technique, through the binary CART (Classification and Regression Trees) algorithm (Breiman et al., 1984), is used. This technique is considered to be particularly suitable for yielding insights into the research question posed because, as Razi and Athappilly (2005) state, being a non-parametric procedure that allows the prediction of a continuous dependent variable from categorical independent variables, it fits the data perfectly. Also, as the cited authors affirm, CART models provide better predictions than regression models when the predictors are binary or categorical and the dependent variable is continuous. In addition, this model allows the creation of subsets of homogeneous data for the dependent variable, and calculation of the relative importance of each of the independent variables in explaining said dependent variable. Moreover, this technique allows a more thorough study of the variables that influence low performance not only globally but also comparatively across countries. Finally, it is noteworthy that several studies have already used this technique satisfactorily to analyse PISA data (Asensio Muñoz et al., 2018; López-Martín et al., 2018; Arroyo Resino et al., 2019; She et al., 2019). For all these aspects, the multivariate decision tree technique, through the binary CART algorithm, is used here to achieve the objectives proposed in this article.

After the above introduction, the rest of this article is structured as follows: first, the method is described. Then, the profiles of students with the lowest academic performance are presented together with the standardised importance of the analysed variables in explaining low performance in the selected countries. The article concludes with a discussion of the main results.

Materials and methods

Population and sample

The study population was composed of 15-year-old students from the countries that completed all the student context questionnaires in PISA 2018. After excluding from the selection process all the territories that did not apply all context questionnaires to their students, the final selection was based on nine countries. The final sample consisted of 97,878 students from Bulgaria (5.4%), Georgia (5.7%), Hong Kong SAR (China) (6.2%), Ireland (5.7%), Mexico (7.5%), Panama (6.4%), Serbia (6.8%), Spain (36.7%), and the United Arab Emirates (19.7%). Therefore, information was available from Europe, Asia, and Latin America. The main socio-demographic, political, and economic characteristics of the selected countries are described in Appendix A.

As reflected in Table 1, the sample was weighted using the normalised weight variable SENWT—when analysing the overall information from the set of countries considered—or the student sampling weight W_FSTUWT—when analysing the data individually for each of the countries (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], n.d.). In this regard, it should be clarified that the SENWT variable assigns the same value to the samples of each country to ensure an equal contribution to the analysis, while the W_FSTUWT variable adjusts the samples to the population size of each country so that each contribution depends on population size.

Materials

Information derived from achievement tests and context questionnaires administered to students in the PISA 2018 assessment was selected. Reliability and validity evidence of the

TABLE 1 Sample description.

Country	Number of students		
	Unweighted	Weighted (W_FSTUWT)	Weighted (SENWT)
Bulgaria	5,294	47,851	5,000
Georgia	5,572	38,489	5,000
Hong Kong SAR (China)	6,037	51,101	5,000
Ireland	5,577	59,639	5,000
Mexico	7,299	1,480,904	5,000
Panama	6,270	3,854	5,000
Serbia	6,609	61,895	5,000
Spain	35,943	416,703	5,000
United Arab Emirates	19,277	54,403	5,000
Total	97,878	2,249,526	45,000

scales can be found in the PISA 2018 Technical Report,¹ in which information about the sampling procedure, the questions included in each questionnaire, the sample items, and the response scale are provided.

As the dependent variable of this study, low academic performance in reading, which was the core subject in the PISA 2018 assessment, was considered. Taking into account that one of the main features of the PISA assessment design is that it reports students' academic performance through 10 plausible values, the following procedure was followed to estimate the variable "low academic performance":

- Calculation of average reading literacy performance for each country.
- Classification of students as having low academic achievement: YES—in cases where their performance was below the estimated average performance for their country—and NO—if their reading literacy score was equal to or above the average performance for their country. This classification was made for each of the 10 plausible values provided by PISA.

In this regard, it should be noted that establishing the average performance of each country as a reference point for calculating this variable intends to overcome the limitation of PISA performance levels by considering the internal variability of each territory.

Contextual information was obtained by selecting some of the indices estimated by the OECD from students' responses to the student and well-being questionnaires. For this selection, Hattie's (2009) work was taken as a reference, as it proposes a classification of personal, family, and school aspects whose influence on performance has been analysed and demonstrated in the meta-analytical literature (Table 2).

The response rate for all variables was above 70%—except for *Learning time (in total)-minutes per week*, which had a response rate of 55%.

Procedure

The multivariate technique of decision trees through the binary CART algorithm (Breiman et al., 1984) was used. As mentioned previously, this technique allows the creation of subsets of data that are as homogeneous as possible with respect to the dependent variable, as well as the calculation of the relative importance of each independent variable in explaining the dependent variable.

To identify the personal, family, and school factors that explain low academic performance, first, 10 global models

were estimated for the set of countries in the study sample. Second, the average importance of the predictors obtained in the 10 models was calculated. Finally, the relative importance of each independent variable with respect to the predictor that emerged as most relevant in explaining academic performance was calculated. In other words, the standardised importance reflects the impact of each of the independent variables in the model, so that it is possible to observe which are the most important (de Oña et al., 2012). Thus, the relative importance of the most relevant variable would be 100%, while the rest of the variables would be attributed importance proportional to that of 100%. This same procedure was performed with each of the subsamples corresponding to the different countries.

As shown in Table 1, the data were weighted using the SENWT variable in the estimation of the global model to ensure that the contributions of each of the countries were equal, regardless of their sample size. In the models estimated for each of the countries, the values were weighted by the final student weight (W_FSTUWT).

Together with the standardised importance of each of the independent variables, we present the variables that compose the profiles of students with the lowest reading performance in the global model and in each of the nine selected countries.

SPSS Statistics version 27 was used to conduct the analyses.

Results

The results of the global model—relative to the set of countries that comprise the sample—and of the specific models—for each of the nine countries—are presented below. As can be seen in Table 3, the overall average classification rate of the estimated models, which reveals the models' ability to correctly classify the variables through a percentage, is situated between 68.70% (average for the 10 general models) and 77.26% (average for the 10 Irish models).

Based on these decision trees—calculated for the whole sample and for each of the countries—the general most extreme profile of students with the lowest academic achievement in reading literacy is presented, along with the specific models that reflect cross-national differences in the effect of personal, family, and school characteristics on low performance.

Profile of students with the lowest reading achievement

This section shows the general most extreme profile of students with low academic achievement in reading using the decision tree estimated for the whole sample. In this estimation, a depth of six levels was established. However, since this article seeks to analyse the variables that best describe the profile

¹ <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>

TABLE 2 Independent variables according to Hattie's (2009) categories and subcategories.

Type of variable	Category	Subcategory	Index/independent variable	PISA code	Questionnaire	
Student	Attitudes and dispositions	Motivation	Mastery goal orientation	MASTGOAL	Student	
			Work mastery	WORKMAST	Student	
			Expected occupational status	BSMJ	Student	
				Eudaimonia: meaning in life	EUDMO	Student
				Subjective well-being: positive affect	SWBP	Student
			Attitude to school subjects	Enjoyment of reading	JOYREAD	Student
				Attitude towards school: learning activities	ATTLNACT	Student
				Subjective well-being: sense of belonging to school	BELONG	Student
			Concentration/persistence/engagement	Learning time (in total)-minutes per week	LMINS	Student
				Personality	Competitiveness	COMPETE
		General fear of failure	GFOFAIL		Student	
		Resilience	RESILIENCE		Student	
		Self-concept	Self-concept of reading: perception of competence	SCREADCOMP	Student	
			Self-concept of reading: perception of difficulty	SCREADDIFF	Student	
			Body image	BODYIMA	Well-being	
		Background	Background	Understanding and remembering	UNDREM	Student
				Summarising	METASUM	Student
				Assessing credibility	METASPAM	Student
		Physical influences	Illness	Student's body mass index	BMI	Well-being
		Preschool experiences	Early interventions	Early childhood education and care	DURECEC	Student
Family	Home environment	Parental involvement in learning	Parents' emotional support perceived by student	EMOSUPS	Student	
			Social connection to parents	SOCONPA	Well-being	
	Socioeconomic and cultural status	Socioeconomic and cultural status	Educational level of parents	PAREDINT	Student	
			Highest occupational status of parents	HISEI	Student	
			Immigration background	IMMIG	Student	
Teacher	Quality of teaching	Quality of teaching	Household possessions	HOMEPOS	Student	
			Perceived feedback	PERFEED	Student	
			Teacher's stimulation of reading engagement	STIMREAD	Student	
	Teacher-student relationships	Teacher-student relationships	Perceived teacher's interest	TEACHINT	Student	
			Adaptation of instruction	ADAPTIVITY	Student	
			Teacher-directed instruction	DIRINS	Student	
School	Classroom influences	Classroom behaviour	Teacher support in test language lessons	TEACHSUP	Student	
			Disciplinary climate in test language classes	DISCLIMA	Student	
		Group cohesion	Perception of competitiveness at school	PERCOMP	Student	
			Perception of co-operation at school	PERCOOP	Student	
		Peer influences	Student's experience of being bullied	BEINGBULLIED	Student	

TABLE 3 Overall average classification rate of the models estimated from the 10 plausible values.

	Global	Bulgaria	Georgia	Hong Kong SAR (China)	Ireland	Mexico	Panama	Serbia	Spain	United Arab Emirates
Overall classification rate	68.70%	74.82%	73.13%	74.76%	77.26%	71.94%	69.23%	72.40%	72.21%	74.53%

of students with the lowest achievement in reading, only the variables that appear in the first three positions of the branch in which said profile is represented are displayed below (Table 4).

The student profile with the lowest achievement in reading is best defined by the three variables that emerged ordered by their discriminatory capacity, which decreases on descending

TABLE 4 Variables that best describe the profile of students with the lowest academic achievement in reading literacy.

Variable	Global	Bulgaria	Georgia	Hong Kong SAR (China)	Ireland	Mexico	Panama	Serbia	Spain	United Arab Emirates
Work mastery						2 nd ₃ 3 rd ₅	2 nd ₄ 3 rd ₁			3 rd ₆
Student's expected occupational status (SEI)								2 nd ₁₀		
Joy/like reading	2 nd ₁₀	1 st ₂ 2 nd ₂	1 st ₆ 2 nd ₂	2 nd ₈ 3 rd ₂		3 rd ₁	3 rd ₁	3 rd ₂		2 nd ₅
Attitude towards school: learning activities					3 rd ₁					
Subjective well-being: sense of belonging to school		2 nd ₁ 3 rd ₇								
Learning time (minutes per week) – in total							3 rd ₁			
Self-concept of reading: perception of competence	3 rd ₂				1 st ₁₀	3 rd ₁	2 nd ₂		3 rd ₂	
Self-concept of reading: perception of difficulty	3 rd ₈		1 st ₁ 2 nd ₄ 3 rd ₄						3 rd ₈	1 st ₄ 3 rd ₃
Meta-cognition: understanding and remembering			1 st ₃ 2 nd ₃	3 rd ₄						
Meta-cognition: summarising	1 st ₁₀	1 st ₈ 2 nd ₁		2 nd ₂ 3 rd ₃	2 nd ₃ 3 rd ₁	1 st ₁₀		1 st ₁₀	2 nd ₁₀	1 st ₁ 3 rd ₁
Meta-cognition: assess credibility				1 st ₁₀	2 nd ₇ 3 rd ₈			3 rd ₁	1 st ₁₀	
Social connection to parents			3 rd ₁					3 rd ₄		
Highest occupational status of parents						2 nd ₁				
Immigration background										1 st ₅ 2 nd ₅
Household possessions		2 nd ₆ 3 rd ₃	2 nd ₁ 3 rd ₅			2 nd ₆ 3 rd ₃	1 st ₁₀ 2 nd ₄ 3 rd ₇			
Teacher-directed instruction								3 rd ₁		
Perception of co-operation at school				3 rd ₁						
Student's experience of being bullied								3 rd ₂		

The subscript represents the number of times each predictor emerges in the 1st, 2nd, and 3rd position in each of the 10 models estimated for each country and for the whole sample (1–10).

TABLE 5 Mean performance in reading for each country and number of students with low achievement.

Country	Bulgaria	Georgia	Hong Kong SAR (China)	Ireland	Mexico	Panama	Serbia	Spain	United Arab Emirates
Mean achievement	419.84	379.75	524.28	518.08	420.47	376.97	439.47	476.54	431.78
Number of students with low achievement (weighted)	2,341	2,630	2,318	2,460	2,541	2,558	2,494	2,221	2,557
Percentage of students with low achievement	46.8%	52.59%	46.36%	49.20%	50.82%	51.15%	49.87%	44.42%	51.13%

the nodes of the tree. Thus, the variable *Meta-cognition: summarising* appears in first place with regard to segmentation of the sample, as it has the greatest discriminatory capacity when characterising students with the lowest performance in the 10 global models. The second variable that allows characterisation of students with the lowest achievement is *Joy/like reading*, meaning that a lack of enjoyment of this activity may be another key aspect in low performance. After that, *Self-concept of reading: perception of difficulty* and *Self-concept of reading: perception of competence* emerge (eight times and twice, respectively) in the third position, indicating that students with very low reading achievement

would also consider reading as a difficult task and would regard themselves as not sufficiently prepared to complete it satisfactorily.

Table 4 also shows the aspects that characterise students with the lowest achievement across countries. As can be seen, personal variables linked to *meta-cognition*, *joy/like reading*, and *cognitive self-concept* present a notable discriminatory capacity in the profile of students with the lowest academic achievement in most of the countries considered, which is in line with the results of the general model. In this sense, it is worth noting that Panama is the only country in which no metacognitive variable appears in the profile.

Work mastery is also a prevalent variable in relation to the personal dimension, being found in the models of three of the countries (Mexico, Panama, and the United Arab Emirates). In addition, *Subjective well-being: sense of belonging to school* appears as a defining variable in Bulgaria and *Student's expected occupational status* does in Serbia. Finally, *Attitude towards school: learning activities* is found in Ireland and *Learning time (minutes per week)-in total* in Panama; nevertheless, each of these only appears in one of the 10 estimated models.

Home possessions emerge as a family variable with a high discriminatory capacity in Bulgaria, Georgia, Mexico, and Panama. However, it is not present in Hong Kong SAR (China), Ireland, Spain, or in the United Arab Emirates. Also, *Immigration background* is found in the profile of students with very low academic performance in the United Arab Emirates. Finally, *Social connection to parents* and *Highest occupational status of parents* show some presence in Georgia and Serbia and in Mexico, respectively.

School and teacher variables are poorly represented among those aspects characterising students with the lowest academic achievement, except for *Teacher-directed instruction* and *Student's experience of being bullied* in Serbia and *Perception of cooperation* in Georgia, all of which show a minor presence among the first three positions of the models.

Beyond these results, it is necessary to consider that there are differences in the average level in the achievement of the selected countries. Table 5 shows the mean achievement for each country and the data on student underachievement. These data were used to estimate the models that describe the profile of students with very low academic performance in each country. Hence, the percentage of students with a low performance can be observed to be below 50% in Hong Kong SAR (China), Ireland, Serbia, and Spain, but above 50% in the remaining countries.

Variables with the highest explanatory capacity for low reading achievement

To analyse the cross-national differences in the personal, family, and school characteristics of students that most contribute to explaining low academic achievement in reading, this section presents the standardised importance that these predictors have in both the overall model and each of the models estimated for the nine countries.

In this vein, it should be clarified that the models have been estimated by considering all the indices together. However, the results are presented in three sections based on each of the three ambits considered—personal, family, or school—for easier reading. It is also noteworthy that the standardised importance corresponding to each of the independent variables is established according to the variable that best contributes to explaining the dependent variable, to which a value of 100% is attributed.

Student variables

The results presented in Table 6 show that the variable *Joy/like reading* has the greatest explanatory capacity for low performance in the global model. Although the importance of this ability differs among the countries considered, it can be found among the top five positions in all the territories except for the United Arab Emirates, Mexico, and Panama. The rest of the variables that constitute the subcategory *Attitude to school subjects* present low standardised importance in the overall model.

The three metacognitive indicators can be considered to show a high explanatory capacity both in the overall model and in each of the selected countries. However, this explanatory capacity differs among territories. Hence, *Meta-cognition: summarising* is the variable that most contributes to explaining low performance in Spain. It can also be found among the top five positions in all the remaining countries. Moreover, *Meta-cognition: understanding and remembering* leads the chart in Serbia and occupies the second position in Georgia, and *Meta-cognition: assess credibility* occupies the first position in Hong Kong SAR (China), and Ireland.

Cognitive self-concept is another construct that plays an important role in explaining low reading achievement across countries. At least one of the two cognitive self-concept variables appears at the top of the table in all the countries considered, except for Serbia. By contrast, *Body image*, which is related to physical self-concept, has an unremarkable explanatory capacity in all the selected countries, ranking below the middle of the table in most of the models.

Regarding motivational variables, only *Work mastery* and *Student's expected occupational status* appear to be remarkable in the overall model. However, differences between the nine countries in relation to both aspects are noteworthy. On one hand, *Work mastery* is in the top five positions in Panama, while it is situated at the bottom of the ranking in Hong Kong SAR (China). On the other hand, although *Student's expected occupational status* appears in the first half of the table in all the countries analysed, it only ranks among the top five positions in Serbia. Finally, the variables *Eudaimonia: meaning in life*, *Subjective well-being: positive affect*, and *Mastery goal orientation* are situated outside the top positions in all the models.

Regarding personality indices, *Resilience* is the variable in this category with the greatest explanatory capacity in the overall model and that is best positioned in the said category in most of the selected countries. However, this set of variables plays a minor role in all the countries analysed.

The variable *Learning time (minutes per week)-in total* shows a standardised importance rate of 19.2% in the overall model. However, the cross-country differences in relation to this aspect are notable: while this variable is located near the centre of the table in most countries, it can be found leading the table in Panama.

TABLE 6 Standardised importance of the independent student variables.

Independent variable	Global	Bulgaria	Georgia	Hong Kong SAR (China)	Ireland	Mexico	Panama	Serbia	Spain	United Arab Emirates
Motivation										
Mastery goal orientation	11.9%	8.7%	20.2%	15.2%	15.1%	19.2%	6.5%	14.9%	15.8%	19.4%
Work mastery	30.2%	58.4%	61.3%	7.3%	7.6%	60.9%	41.6% (4 th)	41.8%	12.4%	64.2%
Student's expected occupational status (SEI)	42.3%	49.2%	22.5%	7.5%	48.0%	31.4%	35.9%	90.4% (2 nd)	55.1%	23.1%
Eudaimonia: meaning in life	–	6.0%	11.1%	5.7%	16.7%	10.1%	5.9%	17.3%	5.1%	7.9%
Subjective well-being: positive affect	6.7%	10.8%	15.6%	–	–	12.0%	9.2%	6.6%	–	23.5%
Attitude to school subjects										
Joy/like reading	100% (1 st)	83.2% (2 nd)	100% (1 st)	47.9% (4 th)	72.8% (3 rd)	54.5%	12.1%	90.4% (2 nd)	66.1% (5 th)	48.3%
Attitude towards school: learning activities	5.9%	18.1%	7.5%	15.2%	8.0%	25.8%	7.0%	11.2%	5.5%	19.8%
Subjective well-being: sense of belonging to school	8.6%	55.5%	24.3%	7.5%	–	22.2%	15.0%	22.7%	–	10.8%
Concentration/persistence/engagement										
Learning time (minutes per week) – in total	19.2%	22.7%	30.6%	12.0%	18.4%	73.8%	100% (1 st)	60.0%	11.3%	20.3%
Personality										
Competitiveness	6.3%	15.7%	16.8%	8.1%	–	20.2%	11.9%	5.9%	–	22.1%
General fear of failure	–	7.4%	9.1%	9.3%	6.1%	7.5%	6.3%	–	–	5.5%
Resilience	17.3%	40.6%	34.8%	6.8%	–	20.8%	28.0%	24.7%	9.4%	30.3%
Self-concept										
Self-concept of reading: perception of competence	79.9% (2 nd)	80.6% (3 rd)	52.8%	35.5% (5 th)	76.6% (2 nd)	83.9% (4 th)	26.0%	71.6%	78.6% (3 rd)	67.9% (5 th)
Self-concept of reading: perception of difficulty	64.2% (5 th)	63.5% (5 th)	75.9% (3 rd)	26.7%	56.0% (4 th)	66.8%	47.4% (3 rd)	69.1%	76.7% (4 th)	100% (1 st)
Body image	–	8.8%	9.1%	8.6%	8.1%	7.7%	5.1%	7.4%	6.1%	8.2%
Background										
Meta-cognition: understanding and remembering	56.7%	55.5%	98.2% (2 nd)	70.9% (3 rd)	30.8%	50.8%	25.6%	100% (1 st)	47.2%	84.6% (2 nd)
Meta-cognition: summarising	73.9% (3 rd)	76.1% (4 th)	67.6% (4 th)	83.1% (2 nd)	54.8% (5 th)	86.9% (3 rd)	40.5% (5 th)	82.7% (4 th)	100% (1 st)	69.0% (4 th)
Meta-cognition: assess credibility	65.3% (4 th)	28.4%	12.1%	100.0% (1 st)	100% (1 st)	64.7%	30.7%	80.1% (5 th)	81.8% (2 nd)	64.2%
Illness										
Body mass index of student	–	15.3%	11.3%	13.0%	10.0%	11.9%	20.3%	8.5%	–	8.2%
Early interventions										
Duration in early childhood education and care	–	–	12.6%	7.1%	–	5.6%	15.7%	–	5.8%	19.6%

Only standardised importance values above 5% are displayed.

Finally, the variables *Body mass index of student* and *Duration in early childhood education and care* are located in the second half of the table in most of the countries with the exception of the former in Hong Kong SAR (China), Ireland, and Panama and the latter in Panama.

Family variables

The results reflecting the standardised importance and position of the family variables (Table 7) show that socio-economic and cultural factors are the aspects related to the family environment that most contribute to explaining low performance in the global model—with the exception

of *Educational level of parents*. However, some remarkable differences between the territories must be considered.

First, the variable *Household possessions* is among the top positions in four of the countries (Bulgaria, Georgia, Mexico, and Panama)—being the first variable of the model in Mexico and Bulgaria—and is situated in the first half of the ranking in all the countries analysed. Also, although *Highest occupational status* greatly contributes to explaining academic performance in almost all the countries (especially in Mexico), it only occupies the 18th position in Georgia. In addition, *Immigration background* presents wide diversity across the countries, being the third most important variable in the United Arab Emirates

TABLE 7 Standardised importance of the independent family variables.

Independent variable	Global	Bulgaria	Georgia	Hong Kong SAR (China)	Ireland	Mexico	Panama	Serbia	Spain	United Arab Emirates
Parental involvement in learning										
Parents' emotional support perceived by student	21.2%	44.9%	39.9%	5.4%	–	21.1%	9.4%	51.9%	7.5%	10.1%
Social connection to parents	18.2%	49.6%	44.3%	8.1%	–	10.6%	5.7%	41.1%	5.4%	23.5%
Socioeconomic and cultural status										
Educational level of parents	18.5%	58.0%	14.2%	7.5%	11.5%	80.1% (5 th)	38.7%	31.7%	22.3%	45.5%
Highest occupational status of parents	41.9%	60.3%	15.8%	33.3%	20.8%	87.3% (2 nd)	28.2%	64.8%	35.7%	55.3%
Immigration background	20.7%	14.7%	9.7%	–	–	15.4%	27.4%	10.5%	8.5%	81.2% (3 rd)
Household possessions	35.1%	100% (1 st)	66.4% (5 th)	31.5%	21.2%	100% (1 st)	55.1% (2 nd)	74.6%	39.5%	46.3%

Only standardised importance values above 5% are displayed.

and the second last in Hong Kong SAR (China), and Ireland. Finally, the disparity is also evident for the variable *Educational level of parents*, as this appears in the 24th place in Hong Kong SAR (China) but occupies the 5th position in Mexico.

In relation to parental involvement, the standardised importance values for the two variables considered (*Parents' emotional support perceived by student* and *Social connection to parents*) are around 20% in the overall model. Again, the results show cross-country differences, with both variables ranking close to the 10th position in Georgia but appearing situated at the bottom of the table in Ireland.

School and teacher variables

The results in Table 8 show the low explanatory capacity of school and teacher variables in the overall model. Moreover, none of the variables within this domain are among the main predictors of low achievement in any of the countries considered. However, some differences among the territories require further analysis.

In terms of the aspects more directly related to school, having an *Experience of being bullied* plays an important role in explaining underachievement in some countries. However, some diversity can be observed, as this variable is in the lower half of the table in Ireland and the United Arab Emirates but reaches the upper half in all the remaining countries. Another school factor, *Disciplinary climate in test language classes*, ranks Considerably higher in Serbia and Hong Kong SAR (China) than in the other countries. Finally, the variables related to group cohesion have a low explanatory capacity both in the overall model and in all the countries considered.

With regards to teacher-related variables, only *Teacher-directed instruction* shows a standardised importance of above 6%. However, these teacher-related variables are still below the middle of the ranking in almost all the countries considered.

Discussion

The explanation of underachievement and the search for its associated factors have been of constant interest in educational research. In this regard, the number of variables involved in the description and explanation of achievement—and, more specifically, of underachievement—has increased over the years, as so the number of studies. The very selection of the explanatory variables itself poses a bias in the analysis.

Therefore, to get as broad a picture as possible of this phenomenon, we have analysed the factors affecting low academic achievement using the data that—at least up to now—offer the most complete overview of performance: that is, taking the data from the international PISA assessment. For this purpose, and to adjust the explanation to the reality of each country, all available information on possible associated variables has been incorporated into the analyses. For this reason, only countries that had applied all context questionnaires were included in the sample.

The results of this study show the effects of personal, family, and school characteristics on low academic achievement. Hence, despite slight differences between the countries analysed, the variables that most influence low academic performance are mainly linked to the students themselves (low metacognition, lack of enjoyment of reading, poor self-concept, and low expectations about their future occupational status). In addition, at the family level, socio-economic aspects also play a significant role in explaining low academic achievement. These results are in line with those obtained by Sipe and Curlette (1997) and Hattie (2003), who reported personal variables, followed by family variables, to have the highest predictive capacity for low academic performance. However, in contrast to the results obtained in the aforementioned review papers, in our research, teacher variables were shown to have a low explanatory capacity.

Focusing attention on students' characteristics, this research shows the major role of a lack of enjoyment of reading in

TABLE 8 Standardised importance of the independent teacher and school variables.

Independent variable	Global	Bulgaria	Georgia	Hong Kong SAR (China)	Ireland	Mexico	Panama	Serbia	Spain	United Arab Emirates
Quality of teaching										
Perceived feedback	–	5.9%	5.1%	–	–	14.8%	5.4%	–	–	–
Teacher's stimulation of reading engagement	5.8%	11.6%	9.3%	10.6%	6.6%	9.1%	–	27.1%	–	12.4%
Perceived teacher's interest	5.4%	7.9%	8.1%	8.4%	5.2%	9.2%	5.9%	25.8%	–	7.9%
Teacher–student relationships										
Adaptation of instruction	5.6%	11.5%	6.7%	7.8%	–	6.5%	–	13.8%	–	23.9%
Teacher-directed instruction	11.3%	9.2%	10.7%	5.2%	6.5%	22.0%	10.4%	42.5%	6.8%	24.2%
Teacher support in test language lessons	–	7.9%	6.7%	–	–	6.6%	5.0%	12.2%	–	6.9%
Classroom behaviour										
Disciplinary climate in test language classes	13.5%	21.4%	19.8%	15.4%	–	15.0%	7.0%	50.3%	–	16.9%
Group cohesion										
Perception of competitiveness at school	–	5.4%	9.7%	9.9%	–	7.7%	10.2%	8.8%	–	7.5%
Perception of co-operation at school	5.2%	11.0%	6.9%	11.7%	–	15.0%	9.8%	9.8%	6.2%	–
Peer influences										
Student's experience of being bullied	11.7%	34.8%	23.7%	12.9%	–	32.8%	30.9%	46.2%	10.6%	15.4%

Only standardised importance values above 5% are displayed.

students' low performance. In this vein, this variable not only presents the greatest predictive capacity in the global model but also plays a relevant role in almost all the countries considered. These results coincide with the conclusions of the meta-analysis conducted by Tze et al. (2016), in which high levels of boredom were significantly related to low levels of academic performance, as well as to low levels of motivation and poor study strategies. In this sense, it is necessary to consider the role of emotional self-regulation when managing boredom. As this is one of the main components of emotional intelligence, it has been shown to be a good predictor of academic results (Checa et al., 2008; Calero et al., 2014). Similarly, in the study by Chang et al. (2016), cognitive engagement is positively correlated with academic performance. As Calero et al. (2014) describe, this could be explained by the fact that engagement is an essential element of motivation when it comes to predicting academic performance, as it is linked to the subjective value that students give to the task they are performing and thus influences their desire to carry it out and the results obtained.

Along with reading enjoyment, metacognition and self-concept have also played a major role in explaining low student achievement in all the countries analysed in our study; these results are in line with the findings of Hattie's (2009, 2017). Furthermore, Ohtani and Hisasaka (2018) analysed 118 papers and reported that once intelligence is controlled, metacognition appears to be a good predictor of academic performance. These results seem to be reasonable, as metacognition refers to a person's

knowledge of his or her own information processing abilities, cognitive processes, and strategies for developing said processes, and includes the executive skills responsible for monitoring and self-regulating them (Schneider, 2010). Therefore, if students can recognise and understand their mental processes properly, they are likely to apply them optimally while learning.

On the contrary, the personal characteristics that consistently show a low explanatory capacity for academic underachievement across the selected countries correspond to duration in early childhood education and care, *body image*, and *body mass index of student*. Regarding the first of these variables, it is often claimed that attending early childhood education improves academic outcomes in the long term. However, although findings about this aspect seem to be contradictory in meta-analytic literature, they tend to show that the effects depend more on factors such as the quality of education than on whether this level of education is attended (Van Huizen and Plantenga, 2018). In this vein, it is also worth mentioning that the results obtained by the aforementioned authors revealed that the positive effects of attending early childhood education are greater for disadvantaged children, thus demonstrating the interrelation of this predictor with the socio-economic status of the families.

Finally, results for the remaining personal variables differ depending on the countries analysed, although not substantially. A greater variability is only observed for learning time, especially in the two, especially in the two Latin American countries

considered. This difference is particularly noticeable in the case of Panama, where this variable ranks first in the model. Among other aspects, this could be related to the fact that in this region, some children spend part of their time at work rather than at school or studying, with the negative consequences this has on academic performance (Murillo and Román, 2014).

The importance of family factors in the explanation of academic achievement has also been analysed in this study, as the relationship between parents and children can be one of the most significant throughout a person's life (Vasquez et al., 2016). Regarding said factors, the overall results are, again, in line with the findings of existing reviews, which reveal a medium-low predictive capacity for this dimension (Sirin, 2005; Castro et al., 2015; Pinguart, 2016; Vasquez et al., 2016; Tan, 2017). However, in contrast to the similar patterns which personal variables follow in each of the countries analysed, there are notable differences between the explanatory capacity of family variables across the territories.

First, the explanatory capacity of parental involvement varies greatly across countries: while the highest explanatory capacity is found in Georgia, the influence of this dimension is very small in Ireland. In this regard, Hampden-Thompson et al. (2013) state that there is a growing body of research that, in line with ecological systems theory, suggests that countries exert social, cultural, political, public, and institutional influences on their inhabitants. Due to this, cross-country differences in the association between family involvement and educational outcomes could be the consequence of national variations in relation to very diverse economic, cultural, social, or political aspects.

Meanwhile, cross-country differences in relation to families' cultural and socio-economic status can be explained by the differences that exist between the territories analysed (World Bank, 2022a). In this vein, the United Arab Emirates, as a territory with very high rates of temporary labour immigration (Möller, 2022), is the country where immigrant status and occupational status have shown the greatest explanatory capacity for low academic performance. In this regard, the results also probably reflect education inequalities derived from differences between locals and immigrants in the school system. Also noteworthy is the prominent role played by the educational and occupational status of families and the material household resources in Bulgaria—being a country where inequality has been rising during the last decade (Peshev, 2015; Hallert, 2020). The same phenomenon is also observed in Mexico which, despite being the country with the lowest inequality in Latin America, is still affected by this problem (Amarante and Colacce, 2018). Finally, the great importance that these household material resources and the occupational status of families have in Serbia—as well as the students' expectations about their employment—should be highlighted. These aspects may be related in part to the unemployment rates that this country still faces despite their gradual reduction (World Bank, 2022b), and also to the recent economic and social stabilisation

that this territory has faced after the war suffered between 1991 and 2001. Therefore, the results suggest that these variables are more important in countries where the discrimination between family socio-economic resources is greater.

Variables relating to the characteristics of schools and teachers have shown little influence both in defining the general profile of students with low achievement and in explaining underachievement in each of the countries analysed. These results are partly in line with the findings of Hattie (2003), who, while attributing a minor role to school characteristics in explaining academic performance, found that teachers had an explanatory capacity of about 30%. However, the author did not consider the interrelationship between variables, which could explain the differential results with respect to our work. In any case, some slight differences between the analysed territories are observed in relation to school variables.

Although the explanatory capacity of the selected variables is, in general, very similar in all the countries analysed, the high standardised importance of school variables in Serbia stands out. This may be linked to the great variance found in reading achievement across the schools in this territory (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019a). Also, the fact of having suffered bullying plays a remarkable role in seven of the nine countries considered (Bulgaria, Hong Kong SAR (China), Spain, Mexico, Panama, Georgia, and Serbia). Of these territories, only Spain has lower rates of exposure to bullying than the OECD average (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019d). Finally, the variability found in the influence of classroom disciplinary climate on academic underachievement must be highlighted, which may be related to differences in cultural and behavioural standards across countries (Ning et al., 2015).

In conclusion, although much research has been focused on identifying the personal, family, and school aspects that exert the greatest influence on students' low academic performance, our findings suggest the need to examine cross-national differences in greater depth and to consider the specificities of each territory. Despite the interest in these results, the main limitations of this study should be noted. On one hand, the selection of variables was based on the indicators of the PISA context questionnaires. Hence, there could be other explanatory variables for low academic performance—such as intelligence (Zaboski et al., 2018), self-regulation (Kyriakides et al., 2013), or perfectionism (Madigan, 2019) at the personal level, or the type of leadership of the school leaders (Chin, 2007) at the school level—which have not been considered in this article. On the other hand, cross-country comparisons have only been made between territories where all the context questionnaires were applied, which has reduced the number of international comparisons.

It would therefore be desirable to explore further the realities of the countries analysed in this study, as well as to

explore comparisons between the explanatory capacity of the variables in a larger number of territories. In this vein, this study lays the theoretical foundations for future research, as it demonstrates the need to go a step further in research into the conditioning factors of low academic performance, which have traditionally been addressed from an international non-comparative perspective that establishes universal conclusions. Thus, this work has demonstrated the existence of differences in the personal, family, and school variables depending on the territories analysed. The results of this research also contribute to laying the foundations to develop specific policies addressed for preventing and improving underachievement, in which the whole educational community should be involved (Vera Sagredo et al., 2021). In this sense, this article demonstrates that, in addition to the development of international common policies aimed at reducing educational problems—as is the case, for example, of those conducted in the European Union—every country should develop its own robust policies aimed at improving students' academic performance, which should be based on the specific influence that each of the variables exerts on said performance.

In conclusion, despite some common trends in the countries analysed, the variables that explain underachievement are different across them, given that socio-demographic and contextual conditions also differ. Therefore, although personal characteristics continue to be the ones that best explain academic performance, a series of contextual variables, especially related to families, exert a greater or lesser influence on performance depending on the level of development and characterisation of each country, and may even hide or annul certain personal characteristics.

In this vein, although personal variables have shown the greatest impact on students' underachievement, there is an interrelation between all the factors that influence students' academic performance (Bhowmik, 2019; Akbas-Yesilyurt et al., 2020). For this reason, consideration should be given to the possibility that personal factors may, in turn, be influenced by family or school variables. For example, we should inquire whether students' expected occupational status or attitude toward school may be conditioned by family or teachers' expectations, which also depend on their socio-economic status. We may also ask to what extent teachers might be influencing students' level of metacognition, self-concept, or boredom.

Thus, policies and interventions should not only target students but should also consider the context in which they live, paying special attention to their families. Also, adequate pre-service and continuous training should be guaranteed for all teachers to ensure that students receive an adequate educational response, paying special attention to those who work in disadvantaged socio-educational contexts (Fernández Batanero, 2011).

For all these reasons, there is a clear need to continue working toward equity as a starting point, so that once equal opportunities are achieved, other personal variables can flourish.

Data availability statement

Publicly available datasets were analysed in this study. These data can be found here: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Ethics statement

Ethical review and approval were not required for the study on human participants in accordance with the local legislation and institutional requirements. Written informed consent for participation was not required for this study in accordance with the national legislation and the institutional requirements.

Author contributions

BG: conceptualization and design of the study, validation, data analysis, interpretation of results, discussion and conclusions, and reviewing and editing. EL-M: conceptualization and design of the study, validation, data analysis, interpretation of results, and reviewing and editing. ECM: conceptualization and design of the study, validation, and reviewing and editing. All authors listed have made a substantial, direct, and intellectual contribution to the work, and approved the submitted version for publication.

Funding

This research has been conducted under the support of the Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU).

Conflict of interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Publisher's note

All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

References

- Akbas-Yesilyurt, F., Kocak, H., and Yesilyurt, M. E. (2020). Spatial models for identifying factors in student academic achievement. *Int. J. Assess. Tools Educ.* 7, 735–752. doi: 10.21449/ijate.722460
- Amarante, V., and Colacce, M. (2018). ¿Más o menos desiguales? Una revisión sobre la desigualdad de los ingresos a nivel global, regional y nacional. *Rev. Cepal* 2018, 7–34. doi: 10.18356/1d244513-es
- Arroyo Resino, D., Constante Amores, I. A., and Asensio Muñoz, I. (2019). La repetición de curso a debate: Un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación* 22, 69–92. doi: 10.5944/educxx1.22479
- Asensio Muñoz, I., Carpintero Molina, E., Exposito Casas, E., and Lopez Martin, E. (2018). ¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos con los resultados de España en PISA 2015/How much gold is in the sand? Data mining with Spain's PISA 2015 results. *Rev. Española de Pedagog.* 76, 225–246. doi: 10.22550/REP76-2-2018-02
- Bhowmik, M. K. (2019). "Ethnic minority young people's education in Hong Kong: factors influencing school failure," in *Education, Ethnicity and Equity in the Multilingual Asian Context*, eds J. Gube and F. Gao (New York, NY: Springer), 179–195. doi: 10.1007/978-981-13-3125-1_11
- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A., and Stone, C. J. (1984). *Classification and Regression Trees*. Pacific Grove: Wadsworth and Brooks-Cole.
- Calero, M. D., Carles, R., Mata, S., and Navarro, E. (2014). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *RELIEVE-Rev. Electrón. de Investig. y Eval. Educ.* 16, 1–17. doi: 10.7203/relieve.16.2.4137
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., and Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 14, 33–46.
- Chang, D. F., Chien, W. C., and Chou, W. (2016). Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. *ICIC Express Lett.* 10, 2241–2246. doi: 10.1186/s13054-016-3128-6
- Checa, P., Rodríguez-Bailón, R., and Rueda, M. R. (2008). Neurocognitive and temperamental systems of self-regulation and early adolescents' social and academic outcomes. *Mind Brain Educ.* 2, 177–187. doi: 10.1111/j.1751-228X.2008.00052.x
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pac. Educ. Rev.* 8, 166–177. doi: 10.1007/BF03029253
- de Oña, J., de Oña, R., and Calvo, F. J. (2012). A classification tree approach to identify key factors of transit service quality. *Expert Syst. Appl.* 39, 11164–11171. doi: 10.1016/j.eswa.2012.03.037
- Ergen, B., and Kanadli, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian J. Educ. Res.* 17, 55–74. doi: 10.14689/ejer.2017.69.4
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Rev. Latinoam. Educ. Incl.* 5, 43–58.
- Ghasemi, E., and Burley, H. (2019). Gender, affect, and math: A cross-national meta-analysis of Trends in International Mathematics and Science Study 2015 outcomes. *Large-Scale Assess. Educ.* 7, 1–25. doi: 10.1186/s40536-019-0078-1
- Gorard, S., and Smith, E. (2003). "What Is" Underachievement at School?," in *Working Paper Series Paper*, (Cardiff: Cardiff University School of Social Sciences).
- Gutiérrez-de-Rozas, B., and López-Martín, E. (2020). *Contextualización y evaluación del fracaso escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Hallert, J. J. (2020). *Inequality, poverty, and social protection in bulgaria*. SSRN [Working Paper]. doi: 10.2139/ssrn.3688532
- Hampden-Thompson, G., Guzman, L., and Lippman, L. (2013). A cross-national analysis of parental involvement and student literacy. *Int. J. Comp. Sociol.* 54, 246–266. doi: 10.1177/0020715213501183
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ meta-Analyses on Achievement*. Milton Park: Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement*. Available Online at: https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf (accessed March 3, 2022).
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C., and Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: Students' and teachers' perspectives. *Educ. Res.* 63, 474–496. doi: 10.1080/00131881.2021.1987152
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y evaluación de los más capaces*. Hoboken: Prentice Hall.
- Kornilova, T. V., Kornilov, S. A., and Chumakova, M. A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learn. Individ. Diff.* 19, 596–608. doi: 10.1016/j.lindif.2009.08.001
- Kyriakides, L., Christoforou, C., and Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teach. Teach. Educ.* 36, 143–152. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.010
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones* 3, 313–386. doi: 10.20511/pyr2015.v3n1.74
- López-Martín, E., Expósito-Casas, E., Carpintero Molina, E., and Asensio Muñoz, I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? una aproximación a través de árboles de decisión. *Rev. de Educ.* 382, 133–162.
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educ. Psychol. Rev.* 31, 967–989. doi: 10.1007/s10648-019-09484-2
- Möller, L. M. (2022). "United Arab Emirates: temporary multiculturalism, but permanent legal pluralism?," in *Normativity and Diversity in Family Law*, eds N. Yassari and M.-C. Foblets (New York, NY: Springer), 101–117. doi: 10.1007/978-3-030-83106-6_5
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., and Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Murillo, J., and Román, M. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar. Estudiantes latinoamericanos de educación primaria. *Lat. Am. Res. Rev.* 49, 84–106. doi: 10.1353/lar.2014.0031
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., and Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study. *Sch. Effect. Sch. Improv.* 26, 586–611. doi: 10.1080/09243453.2015.1025796
- Ohtani, K., and Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacogn. Learn.* 13, 179–212. doi: 10.1007/s11409-018-9183-8
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017). *PISA 2015 Results (volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries. Volume I, II & III*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019a). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019b). *PISA 2018 results. combined executive summaries, Vol. I, II, III*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019c). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/b25efab8-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019d). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/acd78851-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (n.d.). "Chap. 19 - International Data Products," in *PISA 2018 technical report* (Paris: OECD Publishing).
- Peshev, P. (2015). Analysis of the wealth inequality dynamics in Bulgaria: Different approach. *Econ. Altern. J.* 4, 29–33.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educ. Psychol. Rev.* 28, 475–493. doi: 10.1007/s10648-015-9338-y
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychol. Bull.* 135:322. doi: 10.1037/a0014996
- Razi, M. A., and Athappilly, K. (2005). A comparative predictive analysis of neural networks (NNs), nonlinear regression and classification and regression tree (CART) models. *Expert Syst. Appl.* 29, 65–74. doi: 10.1016/j.eswa.2005.01.006
- Schneider, W. (2010). "The development of metacognitive competences," in *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, eds H. Salatas Waters and W. Schneider (New York, NY: Guilford Press).

- She, H. C., Lin, H. S., and Huang, L. Y. (2019). Reflections on and implications of the Programme for International Student Assessment 2015 (PISA 2015) performance of students in Taiwan: The role of epistemic beliefs about science in scientific literacy. *J. Res. Sci. Teach.* 56, 1309–1340. doi: 10.1002/tea.21553
- Sipe, T. A., and Curlette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *Int. J. Educ. Res.* 25, 583–698. doi: 10.1016/S0883-0355(96)00021-3
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Rev. Educ. Res.* 75, 417–453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Tan, C. Y. (2017). Examining cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review. *Alberta J. Educ. Res.* 63, 139–159.
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M., and Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educ. Psychol. Rev.* 28, 119–144. doi: 10.1007/s10648-015-9301-y
- Van Huizen, T., and Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Econ. Educ. Rev.* 66, 206–222. doi: 10.1016/j.econedurev.2018.08.001
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., and Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Soc. Indic. Res.* 83, 447–463. doi: 10.1007/s11205-006-9055-5
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., and Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educ. Psychol. Rev.* 28, 605–644. doi: 10.1007/s10648-015-9329-z
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., and Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación* 24, 375–398. doi: 10.5944/educXX1.28269
- World Bank (2022a). *Datos de desempleo*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank (2022b). *World Development Indicators*. Washington, DC: World Bank.
- Zaboski, B. A., Kranzler, J. H., and Gage, N. A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-Horn-Carroll theory. *J. Sch. Psychol.* 71, 42–56. doi: 10.1016/j.jsp.2018.10.001

Appendix

APPENDIX A General description of the nine selected countries (2018 data).

Descriptor	Bulgaria	Georgia	Hong Kong SAR (China)	Ireland	Mexico	Panama	Serbia	Spain	United Arab Emirates
Population	7,025,037	3,726,549	7,451,000	4,867,316	126,190,782	4,176,868	6,982,604	46,797,754	9,630,966
Net migration (2017 data)	−24,001	−50,000	146,542	118,020	−300,000	56,000	20,000	200,000	200,000
GDP per capita (US\$ at constant 2010 prices)	7,860	4,539	45,285	72,608	9,946	14,881	6,262	27,726	39,671
Unemployment rate (% of the labour force)	5.2	12.7	2.8	5.7	3.3	3.8	12.7	15.3	2.4
Education expenditure (% of GNI)	4.0	1.8	2.8	4.1	4.5	2.8	3.7	4.0	N/A

Source: [World Bank \(2022a\)](#).

Artículo IV

Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E., y López-Martín, E. (2023).
Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de
sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*.

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>

Artículo aceptado para publicación



Revista Complutense de Educación

Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
e-mail: rce@edu.ucm.es

COVADONGA RUIZ DE MIGUEL, DIRECTORA DE LA REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN, CON ISSN 1130-2496.

CERTIFICA

Que el artículo "*Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas*" elaborado por Belén Gutiérrez-de-Rozas, Eunice Macedo, Elvira Carpintero Molina y Esther López-Martin, ha sido evaluado favorablemente por el Consejo Evaluador de la Revista Complutense de Educación y se publicará en uno de los próximos números de la Revista.

Y, para que conste a los efectos oportunos, firma el presente certificado en Madrid, a 20 de septiembre de 2022.



RUIZ DE MIGUEL
COVADONGA -
DNI 33518628S

Firmado digitalmente por RUIZ DE MIGUEL
COVADONGA - DNI 33518628S
Nombre de reconocimiento (DN): o=ES,
ou=UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID,
ou=CERTIFICADO ELECTRONICO DE EMPLEADO
PUBLICO, serialNumber=IDCES-33518628S, sn=RUIZ
DE MIGUEL, givenName=COVADONGA, cn=RUIZ DE
MIGUEL COVADONGA - DNI 33518628S
Fecha: 2022.09.20 12:51:30 +02'00'

Fdo: Covadonga Ruiz de Miguel
Directora de la Revista Complutense de Educación



Dña. Alicia Rosario Castillo Mena, Directora de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid,

HACE CONSTAR:

Que el artículo que se menciona a continuación está en proceso de publicación en la "Revista Complutense de Educación" (e-ISSN 1988-2793, ISSN-L 1130-2496), publicada por Ediciones Complutense de Madrid y difundida a través del portal de Revistas Científicas Complutense:

(<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED>)

Belén Gutiérrez de Rozas Guijarro, Eunice Macedo, Elvira Carpintero Molina y Esther López Martín "Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas"
DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>.

La Revista Complutense de Educación figura en las bases de datos, directorios y sistemas de evaluación siguientes:

Bases de datos y directorios

Sistemas de evaluación

- [CARHUS PLUS+](#) 2018: Nivel **C** Educación
- [CIRC](#) 2022
 - Ciencias Sociales **B**
- [Dialnet Métricas](#) 2020
 - Índice de impacto: **1.281**
 - Posición: **23/228** (C1 Educación)
- [ERIH PLUS by Dimensions](#)
- [FECYT](#)
 - Sello de Calidad 2022
 - Ranking 2021
 - Puntuación: **46.24**
 - Posición: **7/76** (C1 Ciencias de la Educación)
- [Google Scholar Metrics](#) 2022 (2017-2021)
 - Índice h **31**
 - Mediana h **46**
- [JOURNAL CITATION REPORT](#) 2022 (datos 2021)
 - Journal Citation Indicator: **0.61**
 - Posición: **400/739** (**Q3** Educación e investigación educativa)
- [LATINDEX](#) Catálogo v2.0 (2018-): **36** características cumplidas de 38

- **MIAR 2022: c2+m4+e2+x7**
- **REDIB Journals Ranking 2020:**
 - Calificación global: **27,939**
 - Posición global: **85/1199**
 - Categoría: Ciencias Sociales/Humanidades - Educación e Investigación Educativa (**Q1**)
- **SJR. SCImago Journal & Country Rank 2021**
 - SJR **0.517**
 - Índice h: **18**
 - **Q2** Education
- **Scopus 2021**
 - Citescore **2.6**
 - SNIP **1.014**

Y para que conste a los efectos oportunos, se firma en Madrid, a 5 de octubre de dos mil veintidós.

<p>CASTILLO MENA ALICIA ROSARIO - DNI 34862787P</p>	<p>Firmado digitalmente por CASTILLO MENA ALICIA ROSARIO - DNI 34862787P Fecha: 2022.10.07 13:54:28 +02'00'</p>
--	---



Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas ¹

Belén Gutiérrez-de-Rozas²; Eunice Macedo³; Elvira Carpintero Molina⁴; Esther López-Martín⁵

Recibido: *** 20** / Evaluado: *** 20** / Aceptado: *** 20**

Resumen. El abandono educativo temprano, encontrándose en España muy por encima de la media europea, es especialmente preocupante cuando se produce antes de culminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Conocer sus condicionantes resulta clave para reducir su incidencia, por lo que este trabajo tiene el doble objetivo de profundizar en las causas que llevan al alumnado a abandonar el sistema educativo antes de concluir la ESO y de comprender las motivaciones que facilitan el retorno a dichas enseñanzas. Para alcanzar estos objetivos, se diseña una investigación cualitativa de tipo fenomenológico en la que se realizan entrevistas semiestructuradas a 14 estudiantes matriculados o graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas. Los testimonios muestran que el abandono del sistema educativo se ha debido, principalmente, a aspectos personales, familiares y escolares interrelacionados que han dado lugar a procesos de desvinculación educativa, evidenciándose el papel que tanto la implicación familiar como el apoyo proporcionado desde el ámbito escolar tienen en la prevención de este fenómeno. Asimismo, se destaca la necesidad de abordar los condicionantes del abandono y las motivaciones para el retorno de manera conjunta, de modo que se puedan llevar a cabo intervenciones que mitiguen dichos condicionantes y potencien la motivación para continuar estudiando.

¹ Esta investigación se ha realizado al amparo de las Ayudas para la formación de profesorado universitario (FPU) y las Ayudas de movilidad internacional del Banco Santander para doctorandos matriculados en la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED.

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), (España).
E-Mail: bgutierrezderozas@edu.uned.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>

³ Universidade do Porto (Portugal).
E-Mail: eunice@fpce.up.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>

⁴ Universidad Complutense de Madrid (España).
E-Mail: ecarpintero@edu.ucm.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-6857>

⁵ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), (España).
E-Mail: estherlopez@edu.uned.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-2019>

Palabras clave: abandono educativo; educación secundaria; educación de adultos; análisis cualitativo; entrevista

Conditioning factors of school dropout and return to education under the view of the protagonists

Abstract. Early school leaving –well above the European average in Spain– is particularly worrying when it occurs before finishing Compulsory Secondary Education (ESO). Understanding its causes is key to reducing its incidence, so this study has the double objective of delving into the factors that push students to drop out before completing ESO and of understanding the motivations that facilitate their return. To reach these objectives, a qualitative, phenomenological research was designed. Semi-structured interviews were conducted with 14 people enrolled in or graduated from Secondary Education for Adults. The testimonies show that dropout has been mainly due to interrelated personal, family and school factors that have resulted in educational disengagement. The role that both family involvement and support provided by the school environment play in dropout prevention becomes evident. Finally, the need to address the conditioning factors of dropout and the motivations for return in a combined way is emphasized, so that interventions aimed at mitigating said conditioning factors and enhancing the motivation to continue studying can be conducted.

Keywords: school dropout; secondary education; adult education; qualitative analysis; interviews

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión 5. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E., y López-Martín, E. (20**). condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, ** (*), **-**.

1. Introducción

El abandono temprano, entendido como la salida prematura del sistema educativo sin haber completado un ciclo (UNESCO, 2022), constituye una de las principales problemáticas a las que se enfrentan los diferentes gobiernos y presenta una prevalencia destacable en España (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; Suberviola, 2021). Este fenómeno resulta especialmente preocupante cuando se produce antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), puesto que en esta etapa los estudiantes adquieren los elementos básicos de la cultura, consolidan hábitos de estudio y trabajo, se preparan para incorporarse al mundo laboral o a estudios posteriores y desarrollan la capacidad de ejercer sus derechos y obligaciones (Real Decreto 1105/2014).

Reducir la incidencia del abandono temprano implica actuar sobre las causas asociadas a él desde las primeras etapas de la escolarización, momento en que comienza a fraguarse (Fernández Enguita et al., 2010). Generalmente se han considerado como condicionantes del abandono aquellos relacionados con el rendimiento de los estudiantes (véase Choi y Calero, 2010). A este respecto, existe una amplia literatura que estudia la influencia de las variables personales, familiares y escolares sobre el desempeño académico, destacando como referentes la meta-síntesis de Sipe y Curlette, publicada en 1997, y el trabajo más reciente de Hattie (2017). Profundizando en los resultados de estas revisiones, Sipe y Curlette (1997)

observaron que la motivación es la variable del estudiante con mayor influencia sobre los resultados académicos, seguida de las habilidades personales. Por su parte, Hattie (2017) puso de manifiesto que, mientras el rendimiento previo o la autoeficacia eran algunos de los aspectos personales que en mayor medida favorecían los buenos resultados, otros como el aburrimiento o la depresión influían perniciosamente. Con respecto a las familias, si bien en el estudio de Sipe y Curlette (1997) únicamente se consideró la influencia del ambiente del hogar, para Hattie (2017), dicho ambiente, junto con el estatus socioeconómico, fueron las variables familiares que más positivamente condicionaron el rendimiento, en contraposición con otras como los castigos corporales. En el ámbito escolar, Sipe y Curlette (1997) estudiaron el papel del grupo social del aula, con escasa influencia, y la calidad de la enseñanza que, sin embargo, demostró tener un papel destacado en el rendimiento. Por su parte, Hattie (2017) observó que la eficacia docente era la variable escolar más positivamente relacionada con el desempeño, mientras que factores como la expulsión de los estudiantes influían negativamente en sus trayectorias académicas.

Asimismo, resulta necesario comprender que los estudiantes siguen trayectorias muy diferentes tras abandonar el sistema educativo, pudiendo permanecer en casa, acceder a puestos laborales de baja cualificación o retomar la educación (Gitschthaler y van Praag, 2018). A este respecto, una cuestión menos abordada por la investigación educativa ha sido el de los motivos que llevan a retomar los estudios. Ya en 1993, Zamanou, basándose en Hu (1985), enumeró los motivos más comunes para el retorno. Entre ellos, destacó la necesidad de obtener una titulación académica para progresar en la vida. Asimismo, en orden descendente de importancia, consideró las transiciones en la trayectoria vital, la necesidad de contar con nuevas oportunidades laborales, el desarrollo educativo, los requerimientos del trabajo desempeñado y el deseo de expansión de la vida social. Por su parte, Timarong (2002) observó que las razones principales del retorno se vinculaban con los cambios demográficos, sociales, económicos y tecnológicos, las necesidades del mercado laboral y la evolución en los propios intereses.

Investigaciones más recientes llegan a conclusiones similares. Así, Räis et al. (2014) destacan como principal motivo la necesidad de obtener una titulación para continuar estudiando, seguido del deseo de una mejora profesional, la búsqueda del desarrollo personal, las ganas de concluir aquello que se empezó, un interés general y el deseo de ponerse a prueba. Teneva (2017) añade el deseo de expandir la vida social, mientras que García (2020) señala también la necesidad de obtener un título para evolucionar a nivel laboral, el deseo de ser un ejemplo, de tener el estatus de *graduado*, el hecho de disponer de una mayor madurez o el retorno tras un descanso.

Considerando lo anterior, el presente trabajo tiene el doble objetivo de profundizar en las dimensiones que llevan a los estudiantes a abandonar la ESO antes de obtener la correspondiente titulación y de comprender sus motivaciones para regresar, lo cual aportará una visión general y comprehensiva de los condicionantes que afectan tanto al abandono como al retorno al sistema educativo.

2. Metodología

Para dar respuesta a estos objetivos, se establece una investigación cualitativa de tipo fenomenológico, mediante la cual los protagonistas se convierten en productores de conocimiento, introduciendo, además, temas no previstos por los investigadores (Macedo, 2018).

2.1. Participantes

El grupo estuvo constituido por 14 personas que habían abandonado el sistema educativo prematuramente y que, posteriormente, habían retomado los estudios. Seis estaban matriculadas en Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) en el momento de la recogida de información y ocho se habían graduado en dichas enseñanzas en cursos académicos anteriores. Se adoptó el criterio de saturación para determinar el número de sujetos, interrumpiéndose la recogida de información en el momento en el que no emergían temas adicionales (Guest et al., 2006).

Por último, se determinó que los participantes tuvieran edades⁶, orígenes y lugares de residencia diversos, con el fin de obtener una mayor riqueza de puntos de vista sobre el objeto de estudio. En la Tabla 1 se presentan las características de las personas entrevistadas; de ellas, solo el género constituye una categoría de análisis.

Tabla. 1.
Características de la muestra

ID	Género	Edad	Edad de finalización	Provincia	País de origen
E1	Hombre	29	-	Madrid	República Dominicana
E2	Mujer	18	-	Cantabria	España
E3	Hombre	41	-	Cantabria	España
E4	Hombre	24	-	Cantabria	España
E5	Mujer	23	-	Madrid	España
E6	Hombre	20	-	Madrid	España
G1	Hombre	29	29	Cantabria	España
G2	Hombre	28	18	Cantabria	España
G3	Mujer	22	20	Madrid	España
G4	Mujer	24	23	Madrid	España
G5	Hombre	42	42	Madrid	España
G6	Mujer	33	22	Burgos	México

⁶ Para garantizar la diversidad en la edad, se entrevistó a dos personas que, aunque realizaron sus estudios en el sistema educativo anterior a la reforma de la LOGSE, los abandonaron sin obtener la titulación equivalente a la ESO.

G7	Mujer	30	22	Burgos	Ecuador
G8	Mujer	25	21	Cantabria	España

Nota. “E”: estudiante; “G”: graduado.

La selección de los informantes se realizó por accesibilidad, contactándose telefónicamente con Centros de Educación de Personas Adultas, con asociaciones especializadas en el retorno a la educación y con diversos intermediarios. De este modo, se pudo acceder a participantes procedentes de seis centros educativos diferentes. Las entrevistas se llevaron a cabo en una sola sesión realizada fuera del centro educativo y del horario lectivo.

Todas las personas implicadas en las entrevistas participaron voluntariamente y prestaron su consentimiento informado por escrito para realizar tanto las entrevistas como su grabación.

2.2. Realización de las entrevistas y análisis de las informaciones

El guion de la entrevista se estructuró en torno a dos ejes: aspectos personales, familiares y escolares que pudieron condicionar la decisión de abandonar la ESO, y motivaciones personales, laborales, educativas y sociales para el retorno (Anexo I).

Las entrevistas se realizaron entre junio y noviembre de 2021. Tres se desarrollaron presencialmente, tres mediante videollamada y siete fueron telefónicas, puesto que, si bien las entrevistas telefónicas han sido tradicionalmente denostadas, se ha observado que, aunque en ellas se reduzcan las dinámicas de interacción, constituyen un método válido y eficaz que permite obtener resultados similares a las entrevistas presenciales (Cachia y Millward, 2011; Vogl, 2013),

Para el análisis de contenido se utilizó el software Atlas.ti 9. El proceso de codificación se realizó a través de un sistema categorial mixto que partió de los temas y categorías identificados en la literatura. A través de un proceso de categorización inductivo, la clasificación inicial se fue complementando con nuevos temas y categorías emergentes, estableciéndose categorías inclusivas en las que, a través de una oración, se evidencia el espectro de información recogido en las entrevistas (Macedo, 2009).

Las informaciones recogidas permitieron reorganizar los temas, dando lugar a un modelo comprensivo de condicionantes del abandono temprano y de motivos para retornar.

3. Resultados

3.1. Dimensiones personales

Son numerosos los aspectos personales que llevaron a los participantes a abandonar el sistema educativo, agrupándose, en base a la investigación realizada, en *actitudes y hábitos, atributos personales y rendimiento previo y atributos físicos y de salud*.

En la Tabla 2 se presenta el enraizamiento (E) de cada subtema relativo a las *actitudes y hábitos* de los participantes, indicando la frecuencia en la que dicho aspecto emerge como un obstáculo (-), como un elemento que favorece el continuar estudiando (+) o como una cuestión sin influencia en la decisión de abandonar o permanecer en el sistema educativo (n). Los subtemas inicialmente no considerados que han emergido en las entrevistas aparecen señalados con un asterisco (*).

Tabla 2.

Actitudes y hábitos

Categoría	Subcategoría	Subtema	E			
			-	+	n	
Actitudes y hábitos	Afirmando y deconstruyendo mitos sobre la adolescencia: desde la conciencia sobre la importancia del estudio hasta la rebeldía de los jóvenes	Hábitos de estudio	17	2	.	
		Concentración y <i>engagement</i>	7	1	.	
		Otros usos del tiempo libre*	5	.	2	
		Procrastinación y aburrimiento	4	.	.	
		Uso de tecnología	2	.	.	
		Disposición hacia el estudio	22	8	.	
		Rebeldía*	22	.	.	
		Conciencia sobre la importancia de los estudios*	4	.	.	
		Absentismo escolar	Absentismo*	19		

<i>Absentismo puntual y absentismo crónico: diversidad de razones interrelacionadas</i>		18	1	.
		16		
Deseo de emancipación <i>La tentación de disponer de dinero propio y/o la facilidad de acceso al mercado laboral</i>	Disponibilidad de empleo*	12	.	4
		8		
	Deseo de dinero propio*	8	.	.

Los testimonios relacionados con el *estudio y uso del tiempo libre* se asocian, principalmente, con aspectos negativos, destacando la ausencia de buenos hábitos de estudio, así como su deterioro durante la ESO. Este hecho, junto con la tenencia de hábitos como el uso excesivo de la tecnología o el consumo de sustancias, parece haber influido en la falta de interés hacia la escuela. Asimismo, los participantes alegan haber pasado por situaciones familiares complejas o haber tenido distracciones, tales como la influencia de las amistades, que les impedían concentrarse. En ocasiones, consideran que carecían de herramientas para afrontar el aprendizaje o de motivación, al no encontrar incentivos para continuar.

Me empecé a juntar con mala gente, fumaba porros, estaba todo el día de fiesta. No quería estar en mi casa... (G4).

Ha sido muy poca motivación para seguir, y se te acaba acumulando una ansiedad que dices “mira, es que prefiero dejarlo” (E5).

Un elevado número de jóvenes opinan que su *disposición hacia el estudio* en la ESO no era apropiada. En general, desde su punto de vista, estas actitudes estaban relacionadas con una rebeldía que consideran propia de la adolescencia, en la que predominan otros intereses, además de con la inmadurez y la falta de conciencia sobre la importancia de los estudios. Si bien algunas personas empezaron el instituto con una actitud de implicación, esta se terminó truncando por dificultades diversas. En general, los participantes no comprendían por qué tenían que estudiar ciertas asignaturas y el considerar que no eran útiles marcó su desempeño en muchos casos.

Cuando se es joven no se tiene la conciencia de lo importantes que son los estudios (E4).

Los conocimientos que me estaban dando no me gustaban, no me servían para el día a día. [...] “¿para qué voy a querer saber esto si el día de mañana me voy a poner a trabajar y no me lo van a preguntar?” (G3).

La mayoría de participantes aseguran haber presentado *absentismo escolar*. Si bien en algunas ocasiones se basaba en una decisión personal, en otras se debía a circunstancias que se alejaban de su voluntad, tales como obligaciones en el hogar o en el trabajo, o problemas de salud, interaccionando con otras dimensiones de cariz más contextual. En ocasiones, este absentismo era puntual, pero, generalmente, terminaba haciéndose crónico y siendo el antecedente de relaciones complejas con el profesorado, medidas disciplinarias o bajo rendimiento.

Siempre iba. Aunque no ponía mucha atención, iba porque digo... “bueno, tengo que ir, pues me siento aquí y ya no doy guerra.” Pero luego ya me empecé a aburrir de estar ahí sentada. [...] Pues lo típico: te vas a la calle o a un bar (G6).

Algunas personas dejaron de estudiar por el *deseo de emancipación* y la facilidad para acceder a un puesto de trabajo que les permitía disponer de su propio dinero, lo cual se presentaba como una opción más sencilla y motivadora que continuar estudiando. Achacan esa decisión a la inmadurez, que no les permitió tomar decisiones a más largo plazo, e insisten en que su familia gozaba de una situación económica adecuada y que, simplemente, anhelaban la independencia económica.

Me quería emancipar muy de pequeño. [...] Quería vivir mi vida y tener dinero te da esa libertad. Y bueno, a ver, a mí tampoco me ha faltado dinero (G1).

Tabla 3.
Atributos personales y trayectorias académicas

Categoría	Subcategoría	Subtema	E		
			-	+	n
Atributos personales y trayectorias académicas	Trayectorias académicas previas <i>Conflictos entre la percepción sobre el potencial intelectual y las trayectorias de rendimiento y/o repetición de curso</i>	Rendimiento previo	17		
			12	4	1
		Repetición de curso*	9		
			8	1	.
<i>Tensiones entre las características personales de los estudiantes y las trayectorias educativas</i>	Atributos personales <i>Desde la vagancia a la inadecuada gestión de las emociones: dificultades habituales entre los adolescentes</i>	Rasgos personales	29		
			24	5	.
		Inteligencia cognitiva	4		
			.	4	.
		Inteligencia emocional	12		
			9	3	.

Los atributos personales y las trayectorias académicas (Tabla 3) también han condicionado el abandono de los participantes: las repeticiones de curso y el bajo rendimiento fueron predominantes en la ESO y, aunque, en ocasiones, se encontraron dificultades en el estudio desde las primeras etapas de la escolarización, el buen rendimiento en Educación Primaria es un denominador común en los testimonios.

En primaria, hasta cuarto o quinto, bien. A partir de sexto fue el caos. No tenía ningún incentivo por los estudios y repetí. En primero ni iba a clase; repetí (G1).

numerosas historias, mostrando una tendencia a la autorresponsabilización, no tienen en cuenta las dimensiones más contextuales, aluden a la influencia negativa de ciertos rasgos personales (vagancia, facilidad para bloquearse, inseguridad o baja autoestima), aunque también se destacan rasgos positivos como la tenacidad. Además, los participantes mencionan la inadecuada gestión de las emociones, de modo que la ansiedad, el agobio y la frustración en muchos casos desembocaron en el abandono para escapar de la situación generadora de esas emociones. Por su parte, las personas que han aludido a su capacidad cognitiva consideran que era adecuada para estudiar, aunque, en algunos casos, carecían de confianza.

Me veía nula. [...] También fue un poco por la vagancia que tenía y por mis tonterías en la cabeza, y por mi chulería (G3).

Tabla 4.
Constructos sociales y salud

Categoría	Subcategoría	Subtema	E		
			-	+	n
	Etnia		10		
	<i>Las tensiones entre las costumbres étnicas y el abandono escolar</i>	Etnia	7	.	3
	Género		12		
Constructos sociales y salud	<i>La subordinación del género a otros condicionantes</i>	Género	6	.	6
<i>Constructos sociales y problemas de salud: influencia en el aprendizaje y la asistencia a la escuela</i>		Enfermedades y trastornos	18		
			13	.	5
	Salud		9		
	<i>El papel de la salud en el aprendizaje: desde la salud física hasta la salud mental</i>	Ejercicio	1	7	1
			2		
		Sueño	1	.	1

La Tabla 4 muestra la influencia de los *constructos sociales y la salud* en el abandono temprano. El papel de la *etnia* ha emergido en la entrevista de un estudiante de etnia gitana que considera que sus costumbres influyeron en su trayectoria educativa debido a la baja cualificación que requiere su ocupación laboral principal. Asimismo, una estudiante ecuatoriana destaca que las relaciones con sus compañeros eran menos fluidas de lo deseado a causa de su origen.

Aquí, como poco, el 80% de los gitanos trabajamos en un sector en el que con tener la primaria es suficiente. [...]. Pues dije “entre que no me apetece, lo que me cuesta y que sé que tengo un camino que me va a ir bien, paso” (E4).

Por otro lado, la mitad de participantes que han aludido al *género* consideran que tuvo una influencia neutra en su decisión. En los casos en los que afectó negativamente, el ser hombre o mujer interaccionó con otras dimensiones como la etnia o las posibilidades de acceso al mercado laboral, no condicionando por sí mismo las decisiones de los entrevistados.

Dejé segundo de la ESO porque tengo un hermano pequeño. Yo soy gitana; es quedarme en casa, cuidándole. [...] Si yo fuera yo, pero siendo mi hermano, sería todo diferente (E2).

En lo que respecta a la *salud*, los participantes no destacan una gran influencia del sueño o del ejercicio físico en sus trayectorias, contando, en general, con hábitos adecuados. En una ocasión, el ejercicio condicionó este aspecto negativamente, por dedicar más tiempo al deporte que al estudio. Se ha mencionado también el papel de los trastornos y los problemas de salud, ya que algunas personas padecieron trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), agorafobia u otros problemas psicológicos, en ocasiones derivados de situaciones familiares o contextuales de vulnerabilidad.

No quería comer, no quería salir, tenía que ir al psicólogo, estaba con pastillas... [...] A mí la muerte de mi padre me vino muy grande. Empecé con depresión, ansiedad... (G4).

3.2. Dimensiones familiares

Los aspectos familiares que influyeron en que las personas entrevistadas abandonaran sus estudios pueden dividirse en aquellos relacionados con la *estructura familiar*, la *situación socioeconómica y cultural del hogar* y el *bienestar*.

Tabla 5.
Estructura familiar

Categoría	Subcategoría	Subtema	E		
			-	+	n
Estructura familiar <i>Entre la familia monoparental y la familia biparental, considerando la presencia de las abuelas en el hogar</i>	Ausencias familiares <i>Distancia circunstancial y distancia permanente con los progenitores: impactos en las vidas de los adolescentes</i>	Padre ausente	10		
			9	.	2
		Madre ausente*	1		
			1	.	.
	Cambios en la estructura familiar <i>Cambios en las estructuras familiares y consecuencias para la educación</i>	Otras estructuras familiares*	18		
			13	.	5

La Tabla 5 muestra las variables relacionadas con la *estructura familiar* que impactaron en las trayectorias de los participantes, siendo destacable el número de estudiantes que creció lejos de uno de sus progenitores. En sus discursos predomina la influencia negativa de la *ausencia del padre*, por razones tan diversas como vivir en otra ciudad o país, estar en una situación de régimen penitenciario o por fallecimiento. Estos aspectos afectaron directamente a la situación emocional de los jóvenes o indirectamente a través de la complejidad del rol que tuvo que asumir el otro progenitor. La presencia de las abuelas en la crianza en estas familias es también mencionada en varias ocasiones.

Como mi madre estaba sola con nosotras, o iba a trabajar o se quedaba con nosotras. Y si se quedaba con nosotras, no había ingresos en casa. [...] Y mi padre estaba en prisión. [...] Si hubiese estado mi padre, igual entre los dos, la cosa habría sido distinta (G6).

Los *cambios en las estructuras familiares* relacionados, principalmente, con separaciones, impulsaron a los adolescentes a ser más rebeldes o tener dificultades para concentrarse. Una entrevistada afirma que haber estado interna en un centro de menores por problemas familiares conllevó que dejara los estudios.

Con el divorcio de mis padres empecé a revolverme un poquillo (E3).

Tabla 6*Situación sociocultural, económica y educativa del hogar*

Categoría	Subcategoría	Subtema	E			
			-	+	n	
Situación sociocultural, económica y educativa del hogar	Herramientas educativas <i>Falta de herramientas educativas y escaso tiempo en familia: dificultando los procesos de aprendizaje</i>	Implicación familiar en la educación	61			
			35	25	1	
		Carga de trabajo de las familias*	13			
		13	.	.		
		Expectativas familiares*	3			
		3	.	.		
	<i>Implicación de las familias y bagaje sociocultural: elementos predominantes en las historias de abandono</i>	Estatus sociocultural <i>Desde el nivel de estudios de los progenitores al estatus socioeconómico: influencia en la importancia concedida al estudio</i>	Estatus socioeconómico	9		
				1	.	8
			Capital cultural	11		
			6	3	2	
	Condición de inmigrante <i>Dificultades derivadas de las diferencias de nivel con el país de origen</i>	Condición de inmigrante*	10			
		10	.	.		

La Tabla 6 muestra los aspectos relacionados con la *situación sociocultural, económica y educativa de los hogares*. En ella se observa el papel protagonista de la falta de *herramientas educativas* de las familias, destacando su baja implicación en la educación. En este sentido, aunque, en general, los progenitores deseaban que los menores estudiaran, muchos no supieron orientarlos correctamente. Dos participantes destacan que sus familias fueron demasiado estrictas, haciéndoles sentir excesiva presión, mientras que las bajas expectativas familiares condicionaron la trayectoria de un estudiante. Además, la mayoría de los entrevistados afirman que sus progenitores tenían largos horarios laborales que influyeron perniciosamente en el apoyo educativo recibido, especialmente en las familias en las que uno de los progenitores se encontraba ausente.

Mi madre y mi padre nunca estaban en casa y no he tenido ese ambiente familiar de que mis padres me obligaran a estudiar todos los días y se sentaran conmigo. Mi madre trabajaba mucho, mi padre también. [...] Estaba mi abuela, pero fue como “no tengo ni a mi madre ni a mi padre. Nadie me está enseñando después de clase a seguir eso” (G3).

En términos generales, los testimonios de los participantes apuntan a que sus familias gozaban de un *estatus socioeconómico* adecuado y, en la mayoría de ellos, la

influencia de este aspecto se manifiesta como neutra. Con respecto al *capital cultural*, destacan casos en los que las familias contaban con un bajo nivel de estudios, lo cual, en palabras de los participantes, pudo afectar tanto en la manera de inculcarles la importancia del estudio, como en el apoyo y asesoramiento proporcionado para la realización de las tareas escolares. Sin embargo, el capital cultural emerge con influencia neutra o, incluso, positiva, en casi la mitad de ocasiones.

Ellos tenían la empresa y como no tienen un nivel de estudios alto, no consideran que es algo súper importante en la vida. Sí importante, pero no lo más importante [...] Mi madre prácticamente no sabe leer. ¿Cómo me va a corregir los deberes? (G5).

El punto común de los testimonios de los participantes de *origen inmigrante* se centra en las grandes diferencias que encontraron entre el nivel de estudios de su país de origen y el de España, lo cual dificultó su adecuado progreso educativo, al no haberse atendido a su bagaje cultural.

El nivel de estudios aquí, en comparación a Ecuador... A mí me resultaba más complicado que al resto. [...] Fue de golpe y muchas cosas nuevas (G7).

Tabla 7
Bienestar

Categoría	Subcategoría	Subtema	E			
			-	+	n	
Bienestar <i>Falta de bienestar de los jóvenes: entre el exceso de obligaciones y las incomodidades del día a día</i>	Responsabilidades del hogar <i>Exceso de responsabilidad: influencia de las obligaciones del hogar en el estudio</i>	Realización de tareas del hogar*	6			
			6	.	.	
		Problemas de salud en la familia*	3			
			3	.	.	
		Ubicación de la vivienda familiar	Traslados de vivienda*	4		
		<i>Cambio de vivienda y distancia al instituto: dificultades en las relaciones con los centros educativos</i>		4	.	.
		Lejanía del instituto*	1			
			1	.	.	

Atendiendo al *bienestar* (Tabla 7), algunas participantes afirman haber tenido que hacer frente a ciertas *responsabilidades*, como cuidar de un progenitor con problemas de salud, criar a hermanos pequeños o cocinar y lavar la ropa, que influyeron negativamente en su rendimiento y/o asistencia a la escuela.

Me empecé a hacer cargo de mi padre. Empecé a cuidarle, a llevarle al médico... y con la tontería de ir faltando porque “hoy no puedo porque tengo que llevar a mi padre al médico”, “hoy mi padre está peor y no se puede levantar de la cama y tengo que hacerle de comer” lo fui dejando (G4).

Dos participantes cambiaron de *vivienda familiar* en la etapa de educación secundaria, condicionando negativamente su aprendizaje y la realización de amistades. De igual manera, la larga distancia que un entrevistado debía recorrer hasta la escuela le hacía más tedioso asistir a ella.

He estado en trece colegios, así que tampoco hacía muchos amigos, porque les hacía y era perderles (G8).

Cogía el tren y luego el autobús [...] Y otra hora y media hasta llegar a casa cuando salía del instituto (G5).

3.3. Dimensiones escolares

Finalmente, se presentan las dimensiones que, desde la escuela, afectaron a las trayectorias educativas, las cuales cabe agrupar en *agentes del centro educativo, características y ambiente del centro y metodologías y prácticas educativas*.

Tabla 8

Agentes del centro educativo

Categoría	Subcategoría	Subtema	E		
			-	+	n
Agentes del centro educativo <i>Las relaciones con docentes y directores: aspecto clave en la prevención del abandono</i>	Profesorado <i>Desde el miedo a los docentes hasta las relaciones empáticas con el profesorado, aspectos coloreados por las necesidades de atención y escucha</i>	Atención específica*	39		
			17	22	•
		Relación docente-estudiante	23		
			14	7	2
		Características del profesorado	22		
			13	7	2
	Expectativas del profesorado*	19			
		18	1	•	
	Calidad de la docencia	14			
		7	6	1	
	Equipos directivos	4			

<i>La praxis de los equipos directivos: implicación con el alumnado</i>	Directores y líderes escolares	1	3	.
---	-----------------------------------	---	---	---

La Tabla 8 muestra diferentes aspectos de los *agentes del centro educativo* que influyeron a los participantes a la hora de abandonar la ESO. Algunas personas consideran que aquellos *docentes* que empleaban métodos de enseñanza más aburridos o tradicionales fueron los que les influyeron más negativamente, llegando algunos a producirles rechazo o miedo. Otras, sin embargo, recuerdan a docentes que les dieron el apoyo que necesitaban. A este respecto, la gran mayoría coincide en que esta atención y escucha por parte del profesorado, más allá de lo académico, resulta clave para el aprendizaje. Asimismo, las etiquetas están presentes en muchos de los testimonios, teniendo un papel clave: las expectativas sobre la mayoría de estudiantes eran bajas, estando implícita la idea de la existencia de un trato diferenciado en el aula.

Cuando suspendes, ya no te valoran. [...] Se valora mejor al estudiante que saca buenas notas y al otro se le deja un poco de lado. [...] Tú ya eres un caso perdido. [...] Tu profesor siempre te está diciendo que eres un cateto y al final tú vas a ser un cateto porque te lo están diciendo todo el día y te lo acabas creyendo, aunque no sea verdad (G5).

En lo que respecta a los equipos directivos, predominan los discursos en los que se destaca su implicación, cercanía y comprensión hacia el alumnado.

El director era un tío majísimo y buscaba la manera de motivarnos, de ilusionarnos un poquito (E4).

Tabla 9
Características y ambiente del centro

Categoría	Subcategoría	Subtema	E		
			-	+	n
Características y ambiente del centro	Relaciones interpersonales <i>Los iguales: desde la influencia de las amistades hasta el papel del bullying</i>	Influencia de los iguales	39		
			24	8	7
		Cultura/clima escolar	7		
<i>Los centros educativos y su ambiente como condicionantes del bienestar</i>	Titularidad <i>Tipo de escuela: contradiciendo a los hallazgos de la literatura</i>		.	4	3
			5		
		Titularidad	4	.	1

Las *características y el ambiente de los centros educativos* (Tabla 9) también han sido mencionados. Las *relaciones interpersonales* han tenido un papel remarcable en el abandono, tal y como pone de manifiesto el elevado número de menciones negativas que ha recibido este aspecto. En algunos casos, los participantes tenían pocas amistades en la etapa de Educación Primaria y dedicaban más tiempo al estudio, revirtiéndose esta situación al juntarse con nuevas compañías en la ESO. En otros casos, los entrevistados narran haber sufrido acoso escolar, lo que les dificultó su trayectoria en el instituto. No obstante, hay participantes que tuvieron buenas relaciones con sus iguales a lo largo de toda la escolarización o a quienes las decisiones de su grupo de amigos no condicionaron. Por su parte, el clima escolar de los centros era, en general, agradable, no habiéndose recibido valoraciones negativas en las entrevistas.

Unos de clase. Eran unos sinvergüenzas. Me volvieron loco y dejé de estudiar. [...] Me iba con ellos y era cómplice de sus cosas (E6).

En lo que respecta a la *titularidad*, si bien la mayoría de los participantes no han indicado que este aspecto condicionara su decisión de abandonar los estudios, las personas que han manifestado algún tipo de opinión al respecto destacan su preferencia por los centros públicos.

Tabla 10
Metodología y prácticas educativas

Categoría	Subcategoría	Subtema	E		
			-	+	n
Metodología y prácticas educativas <i>Metodología y orientación: aspectos clave para conectar con los intereses de los jóvenes</i>	Aspectos didácticos <i>Contradicciones entre los intereses de los estudiantes y las metodologías y estrategias empleadas por el profesorado</i>	Metodología de enseñanza*	10		
			8	2	.
		Valor de utilidad de los contenidos*	10		
			10	.	.
	Medidas de reducción del mal comportamiento	10			
		7	1	2	
	Orientación académico-profesional <i>La escasa o inadecuada orientación académico-profesional en las trayectorias educativas de los jóvenes</i>	Orientación académico-profesional*	19		
			17	2	.

La Tabla 10 refleja la influencia de la *metodología y las prácticas educativas* en el abandono de las personas entrevistadas. Con relación a los *aspectos didácticos*, la metodología de enseñanza que primaba en sus escuelas se basaba en memorizar,

destacándose la influencia negativa de la falta de creatividad o de experiencias prácticas. Algunos participantes cuestionan la utilidad de los contenidos y opinan que la escuela falla en enseñar aspectos importantes para el día a día. A su vez, los métodos de reducción del mal comportamiento se basaban, principalmente, en asignar partes, expulsar del aula o imponer castigos.

Cuando llegué a la ESO fue como “te doy esto, estudia por tu cuenta y ale, hasta luego” [...] Nos enseñan matemáticas, lengua, historia... pero luego, cuando sales de la ESO y de Bachillerato, no sabes cómo hacer la renta; no sabes cómo alquilar una casa; no sabes cómo comprarte una casa (G3).

La mayoría de participantes consideran que no recibieron la orientación académico-profesional necesaria para continuar estudiando. En algunos casos, destacan sentimientos de pérdida o desatención, al no conocer las opciones disponibles ni recibir una atención personalizada.

Quizás habría necesitado que alguien me hubiera guiado (G5).

3.4. Retorno al sistema educativo

Siendo diversos los motivos que llevaron a los participantes a abandonar el sistema educativo, también lo son los que influyeron en su decisión de retomar los estudios. A continuación, se presentan dichos motivos agrupados en dimensiones de *desarrollo educativo y/o laboral*, de *desarrollo personal*, relacionados con la *motivación de otras personas* y, por último, *sociales* (Tabla 11).

Tabla 11
Motivos de retorno

Categoría	Subcategoría	Subtema	E		
			-	+	n
Motivos de retorno <i>Entre la necesidad de obtener una titulación y el afán de superación: motivos para el retorno</i>	Desarrollo educativo y/o laboral <i>La interrelación entre el deseo de seguir estudiando y la necesidad de obtener mejores condiciones laborales</i>	Motivación laboral	15	10	•
		Motivación educativa	6	19	•
	Necesidad de un título*	9	•	•	
	Desarrollo personal	Desarrollo personal	22		
				25	
			25		
			9		

<i>Afán de superación: entre la vergüenza por abandonar los estudios y el deseo de ser capaz de terminarlos</i>		7	14	1
Motivación de otras personas		18		
<i>Desde la motivación al tener hijos hasta la confianza recibida de personas ajenas al núcleo familiar: motores para volver</i>	Motivación familiar*	•	18	•
		2		
	Otras personas*	1	1	•
Motivación social		7		
<i>Entre la curiosidad por la novedad y la esperanza de conocer a gente similar</i>	Motivación social	•	4	3

Atendiendo al *desarrollo educativo y/o laboral*, varias personas afirman que resulta muy complicado acceder a ciertas profesiones sin disponer de una titulación, aun contando con conocimientos y habilidades para desempeñarlas. Por tanto, ven necesario obtener el título de ESO y, tras ello, una titulación específica. También han emergido motivaciones relacionadas con el mercado laboral, derivadas de condiciones laborales precarias o situaciones de desempleo. En otros casos, destaca el deseo de dedicarse a aquello que les apasiona o de cursar otros estudios alineados con sus intereses.

Hazlo. No pierdas tu vida en trabajar en cosas que no te van a gustar, cobrando una miseria, matándote a trabajar... Porque sí, yo llevo trabajando desde los dieciséis años, pero ya ves tú en lo que he trabajado, la miseria que he ganado, y explotada. [...] Si no tienes estudios, te explotan más que cuando los tienes (G4).

Los testimonios sobre el *desarrollo personal* son comunes. En algunos casos, la motivación para retornar surge de un sentimiento de arrepentimiento, vergüenza o inferioridad por no tener los estudios que la sociedad establece como mínimos; en la mayoría de ocasiones, esta motivación parte de un afán de superación. El deseo de evolución vital es destacable e, incluso, un participante afirma que volvió a estudiar tras salir de un centro de rehabilitación.

A veces digo “mira, es que tengo que hacer algo” porque me siento muy atrás. No sé cómo decirte la palabra, pero atrasado en la vida (E1).

En muchos casos, la vuelta a los estudios se ha producido por la *motivación* y apoyo proporcionados por las familias, quienes dotaron a los participantes de la confianza que necesitaban o sirvieron de ejemplo tras retomar ellos mismos la educación. Destaca el caso de aquellos estudiantes que volvieron a matricularse en la ESO al tener hijos, puesto que sentían la necesidad de servir como ejemplo y de ofrecerles un buen futuro. En una ocasión, el apoyo provino de una persona ajena al núcleo familiar.

Yo decía: “vaya ejemplo vamos a dar a la niña. Uno sin estudios y el otro más de lo mismo” (G4).

Si bien los aspectos sociales no parecen ser el principal motor a la hora de retomar los estudios, algunas personas han mencionado su deseo por conocer a gente nueva o estudiantes con historias similares.

Siempre que te metes en un sitio nuevo tienes la esperanza de conocer a alguien para el futuro (G2).

4. Discusión

En este estudio se ha profundizado en los condicionantes del abandono temprano en la ESO y en las motivaciones para retornar al sistema educativo. Si bien a la hora de interpretar los resultados es necesario considerar que las historias de los participantes se han visto afectadas por combinaciones únicas de condicionantes (Blaya et al., 2020), nuestros hallazgos evidencian que el abandono se ha producido como desenlace de procesos de paulatina desvinculación del sistema educativo (Dupéré et al., 2014) en los que el absentismo y las repeticiones de curso han tenido un papel destacado (Mena et al., 2010). Además, los testimonios muestran la variedad e interrelación de los motivos que llevaron a los estudiantes a alejarse del sistema educativo formal.

El papel de las familias en la educación de los menores merece una mención especial, dada la importancia otorgada a este aspecto en las entrevistas. Más allá de la ausencia de uno de los progenitores, la estructura familiar en su conjunto y, sobre todo, su implicación, han condicionado en gran medida las trayectorias educativas. Independientemente de los antecedentes y características de los participantes, el testimonio más repetido se relaciona con una falta de implicación educativa de los progenitores debida, principalmente, al exceso de responsabilidades laborales. Este hecho evidencia la necesidad de actuar de manera sistémica en la prevención del abandono, así como de implicar a toda la comunidad educativa (Vera Sagredo et al., 2021), de modo que las intervenciones no solo estén dirigidas al alumnado, sino, también, a sus familias (Davis y Banks, 2019).

Otra cuestión muy mencionada ha sido la importancia de las expectativas y del apoyo proporcionado desde el ámbito educativo, valorando la escucha por parte del profesorado y la orientación académico-profesional sobre el aprendizaje de contenidos y destacando el papel preventivo que la comprensión de los docentes habría tenido en la desvinculación de la educación formal. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Pinya Medina et al. (2017), quienes observaron que la proximidad del profesorado y la confianza en el potencial de los estudiantes

eran algunos de los aspectos más valorados por docentes y alumnado para la prevención del abandono (véase también Macedo, 2020).

Por ello, se pone de manifiesto la importancia de abordar el estudio de las causas del abandono de manera comprensiva, atendiendo a las circunstancias personales, familiares y escolares del alumnado y evitando posturas que consideren al estudiante como único responsable de su trayectoria académica (Pérez et al., 2003) o que sitúen la capacidad cognitiva como principal condicionante de los resultados escolares. Además, debe mencionarse la importancia de analizar los condicionantes del abandono y del retorno conjuntamente, puesto que conocer los motivos de dicho retorno implica poder realizar intervenciones dirigidas no solo a mitigar los condicionantes del abandono sino, también, a potenciar aquellos aspectos que mejoran la motivación para continuar. En este sentido, debe destacarse la resiliencia como denominador común en los testimonios de los participantes; aspecto que debería enseñarse desde las primeras etapas de la escolarización (Blaya et al., 2020).

Finalmente, cabe señalarse que, aunque a la hora de analizar las causas del abandono en la ESO se suele hacer referencia a aspectos directamente vinculados con el rendimiento, también deben considerarse otros condicionantes específicos puesto que, si bien el bajo rendimiento suele ser antecedente del abandono temprano, esto no siempre es así (Bowers y Sprott, 2012). A este respecto, en este estudio se observa la influencia de aspectos vinculados con el acceso al mercado laboral (Bayón-Calvo et al., 2017), los cuales se relacionan más con el deseo de dejar de estudiar y disponer de ingresos propios que con necesidades económicas. Estos condicionantes, no identificados previamente en la literatura, constituyen un ámbito de estudio sobre el que conviene seguir profundizando.

A pesar del interés de este trabajo, se debe recordar que el procedimiento de selección de los participantes no permite ni persigue generalizar los resultados a ninguna población, ni afirmar que estos sean los únicos condicionantes del abandono y del retorno educativo. Este estudio presenta una aproximación comprensiva de esta realidad desde la perspectiva de sus protagonistas a través de un diálogo interpretativo, pero se requiere de investigaciones complementarias que discutan estos hallazgos y permitan avanzar en la configuración de nuevos modelos explicativos del abandono temprano.

5. Referencias bibliográficas

Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H., y Ogando Canabal, J. O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones regionales. Journal of Regional Research*, (37), 99-117.

Bowers, A. J., y Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students*

Placed at Risk (JESPAR), 17(3), 129-148.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>

- Blaya, C., Ben Lakhdhar, I., y San Fabián, J.L. (2020) Abandono escolar y resiliencia educativa. En San Fabián, J.L. *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Grao.
- Cachia, M., y Millward, L. (2011). The telephone medium and semi-structured interviews: a complementary fit. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 6(3), 265-277.
<https://doi.org/10.1108/17465641111188420>
- Casquero Tomás, A., y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, número extraordinario*, 191-223.
- Choi, Á. y Calero, J. (2010). El problema del fracaso escolar y del abandono escolar prematuro en España. *The Korean Journal of Hispanic Studies*, 3, 1-28.
- Davis, T. E., y Banks, S. G. (2019). "Do I Belong Here?" School Dropout. En Capuzzi D. y Gross, D R. *Youth at Risk: A Prevention Resource for Counselors, Teachers, and Parents*, 399.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., y Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Fernández-Enguita, M., Mena-Martínez, L., y Rivière-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa.
- García, E. (2020). *A journey of determination and hope: Returning to high school after dropping out*. [Tesis Doctoral]. Universidad del Pacífico.
- Gitschthaler, M., y Van Praag, L. (2018). Rethinking transition: What happens when young people leave school early? *European journal of education*, 53(4), 447-451. <https://doi.org/10.1111/ejed.12301>
- Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto. Educação de jovens elites em tempo de globalização*. LivPsic

- Macedo, E. (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Afrontamento.
- Macedo, E., Carvalho, A., Doroftei, A., Santos, S., y Araújo, H. C. (2020). El arte como catalizador para el reenganche educativo de jóvenes en una escuela de segunda oportunidad en Portugal. En José Luis San Fabián (Coord.) *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 179 – 196). Grao.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación, número extraordinario*, 119-145.
- Pérez, M. A, Martín, A. Borda, M., y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, (67), 26–33.
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I., y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10047>
- Räis, M. L., Kallaste, E., Kaska, M., Järve, J., y Anspal, S. (2014). *Supporting Adults without Secondary Education in Returning to Formal Education*. <https://centar.ee/wp-content/uploads/2021/10/Returning-to-formal-education-Report-in-English.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>
- Sipe, T. A., y Curlette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 25(7), 583-698.
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista De Comunicación*, 154, 25-52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Teneva, M. (2017). Dropping out of school. *Trakia Journal of Sciences*, 15(4), 302-307. <https://doi.org/10.15547/tjs.2017.04.005>
- Timarong, A., Temaungil, M., y Sukrad, W. (2002). *Adult Learning and Learners*. PREL Briefing Paper.
- UNESO (2022). Tesouro de la UNESCO. Recuperado de: <https://www.vocabularyserver.com/unesco/es/index.php?tema=1099>
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables

socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28269>

Vogl, S. (2013). Telephone versus face-to-face interviews: Mode effect on semistructured interviews with children. *Sociological Methodology*, 43(1), 133-177. <https://doi.org/10.1177/0081175012465967>

Zamanou, S. (1993). *Differences Do Make a Difference: Recruitment Strategies for the Non-Traditional Student*. [Ponencia] Annual Meeting of the Speech Communication Association

Anexo I. Guion de la entrevista

Dimensión	Preguntas de la entrevista
Valoración general	1. ¿Qué aspectos crees que fueron los que más influyeron en tu decisión de abandonar los estudios?
Personal	2. ¿Qué características personales crees que fueron las que más te condicionaron para que dejaras de estudiar? 2.1. ¿Cómo valorarías tu rendimiento en primaria y en la ESO? ¿Opinas que tu rendimiento previo se relaciona de alguna manera con la decisión de dejar los estudios? 2.2. ¿Consideras que tu actitud hacia la escuela tuvo alguna relación con tus resultados académicos y con tu decisión de abandonar los estudios? ¿Por qué? 2.3. ¿Opinas que tus hábitos de estudio pudieron influir de alguna manera? 2.4. ¿Ves alguna relación entre el uso que hacías del tiempo libre y tus hábitos (sueño, ejercicio), y tu decisión de abandonar? ¿Cuál? 2.5. ¿Cómo gestionabas tus emociones en la época en la que dejaste los estudios? ¿Crees que este aspecto o algunos rasgos de tu personalidad podrían tener alguna relación con tu decisión de abandonar los estudios? 2.6. ¿Opinas que tu etnia o tu género pudieron condicionar tus resultados? ¿Por qué?
Familiar	3. ¿Qué aspectos relacionados con tu familia crees que influyeron en que dejaras de estudiar? 3.1. ¿Cómo era la implicación de tu familia con tus estudios? ¿Hay alguna relación entre este aspecto y tu decisión? 3.2. ¿Consideras que el nivel socioeconómico y cultural de tu familia pudo influir en tus resultados? ¿De qué manera? 3.3. ¿Opinas que la estructura de tu familia pudo influir en tu decisión de dejar de estudiar? ¿En qué sentido?
Escolar	4. ¿Qué aspectos relacionados con la escuela a la que asistías crees que pudieron condicionar tu decisión de abandonar? 4.1. ¿Consideras que la escuela a la que fuiste tuvo alguna influencia en tu decisión de abandonar los estudios? ¿Por qué? 4.2. A partir de tu experiencia, ¿crees que tus compañeros de clase pudieron influir en tu trayectoria académica? 4.3. En general, ¿ves alguna relación entre la manera de organizar los grupos y formas hacer las clases y tu decisión de abandonar? ¿Cuál? 4.4. ¿Opinas que las medidas para reducir el mal comportamiento influyen a la hora de abandonar los estudios?
Profesorado	5. ¿Qué aspectos de los profesores que tuviste consideras que pudieron influir más en tu decisión de que dejaras de estudiar? 2.1. En general, ¿cómo crees que enseñaban tus profesores? ¿Crees que su forma de dar clase pudo influir en tu decisión? 2.2. ¿Qué características o comportamientos de tus profesores pudieron influirte de forma positiva y negativa?
Motivos de retorno	6. Finalmente, me gustaría preguntarte cuáles son los principales motivos que te han llevado a volver a matricularte en la ESO. 3.1. A nivel laboral, ¿hay alguna razón por la que hayas decidido volver a estudiar? 3.2. ¿Qué papel tienen los motivos educativos en tu vuelta al estudio? 3.3. En ocasiones, los motivos para retornar están más ligados con el propio desarrollo personal. En tu caso, ¿hay alguna razón de desarrollo personal que te ha llevado a retomar la ESO? 3.4. ¿Consideras que la búsqueda de nuevas amistades ha influido de alguna manera?

Artículo V

Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo

Artículo en revisión

Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo

RESUMEN

La importancia de comprender el abandono educativo temprano en profundidad, considerando los condicionantes del abandono y los motivos para regresar al sistema educativo, es manifiesta. Sin embargo, los estudios centrados tanto en el análisis de las relaciones existentes entre los condicionantes como en los motivos de retorno al sistema educativo son escasos. Este trabajo tiene como objetivo profundizar en la comprensión de los condicionantes del abandono educativo temprano y en las motivaciones para la vuelta al sistema educativo, prestando especial atención a las relaciones existentes entre ambas problemáticas. Con este fin, se diseña, valida y aplica un cuestionario a una muestra de 478 estudiantes y graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas. Los resultados evidencian cómo los factores personales son los principales condicionantes del abandono educativo temprano, seguidos de los escolares y, por último, de los familiares. Además, se observan interrelaciones entre las diferentes variables analizadas, destacando las existentes entre los factores personales y escolares, así como la influencia de ciertos condicionantes personales y familiares del abandono educativo temprano sobre los motivos de retorno. Los resultados obtenidos pretenden contribuir tanto a la reducción de los condicionantes del abandono como a la potenciación de los aspectos que conducen al alumnado a seguir estudiando.

Palabras clave: abandono educativo temprano; educación secundaria; educación de adultos

ABSTRACT

The importance of understanding early school leaving in depth—considering the conditioning factors for dropping out and the reasons for re-entry into the education system—is manifest. However, studies focusing on the relationships between its conditioning factors and those studying the motivations for re-entry into the education system are scarce. The aim of this paper is to deepen the understanding of the conditioning factors of early school leaving and the motivations for returning to the educational system, paying special attention to the existing relationships between both problems. To this end, a questionnaire was designed, validated, and applied to a sample of 478 students and graduates in Secondary Education for Adults. The results show that personal factors are the main conditioning factors for early school leaving, followed by school factors and, lastly, by family factors. In addition, interrelationships between the different variables analysed are observed, highlighting those existing between personal and school variables, as well as the influence of personal and family conditioning factors of dropout on the reasons for return. The results obtained are intended to contribute both to the reduction of the conditioning factors of early school leaving and to the enhancement of the aspects that lead students to continue studying.

Keywords: early school leaving; secondary education; adult education

INTRODUCCIÓN

Si bien la literatura recoge múltiples definiciones de abandono educativo temprano, en términos generales, este fenómeno se entiende como aquella situación que afecta a los estudiantes que cesan en sus estudios antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria o Postobligatoria (Clandinin et al., 2013; Dupéré et al., 2014; Senavirathna y Senavirathna, 2019; Zengin, 2021). Su alta prevalencia tanto en Europa (9,7%) como en España (13,3%) (Eurostat, 2022), junto con las consecuencias negativas que conlleva abandonar el sistema educativo prematuramente –las cuales son aún más acuciadas cuando el abandono se produce antes de que el estudiante culmine la Educación Secundaria Obligatoria–, han llevado a que su reducción sea uno de los retos a los que deben enfrentarse las sociedades, tal y como recogen de forma reiterada distintos informes europeos (véase Comisión Europea, 2010; Consejo Europeo, 2000; Consejo de la Unión Europea, 2021).

Para poder contribuir a dicha reducción, resulta necesario conocer los aspectos que, desde edades tempranas, llevan a los estudiantes a alejarse paulatinamente del sistema educativo. Por este motivo, identificar las variables que influyen no solo en el abandono educativo temprano, sino también en el bajo rendimiento académico y en el fracaso escolar –principales antecedentes del abandono educativo temprano (Ajjawi et al., 2020; Carreira y Lopes, 2018)–, ha suscitado un gran interés en la investigación educativa a lo largo de este siglo. Este interés se refleja en las revisiones meta-sintéticas de Sipe y Curlette (1997), de Hattie (2017) y de Gutiérrez-de-Rozas et al. (2022), que sintetizan los hallazgos de la evidencia meta-analítica existente en este ámbito mediante el análisis de la influencia que los diferentes factores personales, familiares y escolares ejercen sobre los resultados educativos alcanzados por el alumnado.

Sin embargo, más allá de la influencia que cada uno de estos grupos de factores ejerce de forma aislada, la literatura académica sugiere que existe cierta interrelación entre los condicionantes de los resultados educativos (Akbas-Yesilyurt et al., 2020; Bhowmik, 2019; Nisar y Mahmood, 2017). Pese a ello, son pocos los trabajos que profundizan en la magnitud de dichas interacciones, lo que contrasta con la gran cantidad de estudios que analizan la influencia aislada de estos condicionantes.

Junto con lo anterior, otra cuestión poco explorada en la literatura tiene que ver con lo que ocurre tras producirse una situación de abandono educativo temprano. Tanto las características personales de los sujetos como sus circunstancias contextuales evolucionan con el paso del tiempo, y, en ocasiones, estos estudiantes retornan al sistema educativo, generalmente, en el marco de la Educación de Personas Adultas. Entre los principales factores que parecen relacionarse con el retorno al sistema educativo destacan diversas variables vinculadas con cuestiones profesionales, educativas, de desarrollo e interés personal, de madurez o de expansión de la vida social, entre otras (García, 2020; Ráis et al., 2014; Teneva, 2017; Timarong, 2002). En cualquier caso, resulta necesario profundizar en estos motivos, ya que la investigación sobre las variables que motivan el retorno al sistema educativo resulta crucial para desarrollar políticas y acciones que faciliten dicho retorno, así como para transformar las motivaciones para continuar estudiando en aspectos protectores del abandono educativo temprano.

Por todo ello, el presente trabajo tiene un doble objetivo. En primer lugar, persigue conocer, por un lado, los condicionantes personales, familiares y escolares que condicionan el abandono educativo temprano de los estudiantes antes de finalizar la educación obligatoria y, por otro, las diferentes motivaciones para la vuelta al sistema educativo. En segundo lugar, más allá del estudio aislado de estos aspectos, este trabajo tiene como objetivo estudiar la interrelación existente entre los condicionantes del abandono educativo temprano y las motivaciones para el retorno, así como analizar en qué medida los factores que llevan a los estudiantes a abandonar el sistema educativo influyen sobre sus motivos para volver.

MÉTODO

Para alcanzar los objetivos de este estudio se utiliza un diseño de investigación cuantitativa de tipo transversal y ex post facto.

Población y muestra

La población objeto de estudio está constituida por personas que, tras haber abandonado la educación formal sin obtener un título de Educación Secundaria Obligatoria, retornaron a ella para concluir tales enseñanzas.

El procedimiento de muestreo seguido para la selección de los sujetos que forman parte de la muestra es no probabilístico de tipo incidental. En primer lugar, se escribió un mensaje de correo electrónico a los 1.108 centros que, según el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios, impartían Educación Secundaria para Personas Adultas en el curso académico 2021-22 en España. En dicho mensaje, que estaba dirigido al equipo directivo del centro, se presentó la investigación y se solicitó el envío de un cuestionario digitalizado al alumnado matriculado y/o egresado en Educación Secundaria para Personas Adultas en su centro. Tras ese primer contacto, se llevó a cabo una segunda fase de refuerzo tanto telefónico como por correo electrónico para incrementar la participación. Paralelamente, se solicitó a estudiantes matriculados o egresados en estas enseñanzas la difusión del cuestionario entre sus compañeros, utilizando la técnica de la bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001).

Como resultado del proceso anterior, se obtuvieron 485 respuestas al cuestionario, de las cuales 7 fueron descartadas, pues los estudiantes no cumplían con el criterio de haber abandonado el sistema educativo antes de matricularse en Educación Secundaria para Personas Adultas o en enseñanzas equivalentes a este nivel. Por tanto, la muestra final está constituida por 478 sujetos, de los cuales el 66,7% son de género femenino, el 32,6% masculino y el 0,6% no binario. La edad media de los sujetos se sitúa en 33 años (DT=11,22, min.=16, máx.=61), siendo 32 años la edad media con la que han retornado al sistema educativo (DT=11,49, min.=15, máx.=60).

En lo que respecta a la nacionalidad, el 84,3% de las personas encuestadas son de nacionalidad española, teniendo el 0,8% de ellas una segunda nacionalidad. Le siguen, de forma minoritaria, los estudiantes de nacionalidad marroquí (3,4%), argentina (1%) y rumana (1%). Cada una de las nacionalidades restantes identificadas –alemana, boliviana, chilena, china, colombiana, cubana, ecuatoriana, filipina, francesa, gambiana, ghanesa, guatemalteca, guineana, hondureña, inglesa, italiana, malí, nicaragüense, paraguaya, peruana, polaca, portuguesa, rusa, salvadoreña, senegalesa, turca, ucraniana y venezolana– representan porcentajes inferiores al 1%.

Con respecto al abandono del sistema educativo, el 59,6% de los participantes abandonó la educación formal antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria, el 20,3% lo hizo tras concluir la Educación General Básica, el 5,4% y el 3,1% antes de terminar la Educación General Básica y la Educación Primaria, respectivamente. El 11,5% restante alegó haberse alejado del sistema educativo en otra etapa diferente a las mencionadas. A este respecto, no debe olvidarse que algunos de los estudiantes abandonaron un sistema educativo diferente al español.

Por último, atendiendo a la Comunidad Autónoma de residencia, en su mayor parte, los sujetos proceden de la Comunidad de Madrid (37,4%), seguido de Andalucía (15,9%), Canarias (10%) y Castilla-La Mancha (9,8%). Cabe señalar que la muestra cuenta con representación de estudiantes o egresados de todas las Comunidades Autónomas, si bien no de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo entre los meses de febrero y junio de 2022. Aquellos estudiantes que, voluntariamente, desearon participar en el estudio cumplieron la versión online de un cuestionario diseñado ad hoc. Este cuestionario estaba dirigido a identificar las variables personales, familiares y escolares que influyeron en el abandono educativo temprano del alumnado, así como los motivos de retorno al sistema educativo. Para su aplicación se empleó la herramienta Google Forms.

Todos los participantes fueron informados del objetivo de la investigación, así como del carácter anónimo y confidencial de sus respuestas. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Referencia 3-EDU-2021).

Diseño y validación del instrumento

El diseño del instrumento partió de dos modelos teóricos –un modelo relativo a los condicionantes del abandono educativo temprano y otro sobre los motivos para el retorno–. Ambos modelos fueron construidos tras llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura y tras realizar 14 entrevistas semiestructuradas a personas que abandonaron el sistema educativo y que, posteriormente, se matricularon en Educación Secundaria para Personas Adultas (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022; 2023). El modelo de los condicionantes del abandono estaba compuesto por 76 indicadores agrupados en 24 subdimensiones asociadas a las dimensiones personal, familiar y escolar, mientras que el segundo modelo contaba con 11 indicadores y 4 dimensiones.

Dichos modelos teóricos se sometieron a un proceso de validación de contenido por juicio de 7 expertos que valoraron el grado de claridad, pertinencia, relevancia y suficiencia de cada uno de los indicadores, utilizando para ello una escala de 5 puntos. Adicionalmente, los expertos realizaron comentarios y sugerencias de mejora sobre los modelos teóricos. A partir de las puntuaciones otorgadas, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) (Hernández-Nieto, 2002). Dicho coeficiente resultó ser superior a 0,7 en el 96,03% de los ítems de abandono –siendo superior a 0,8 en el 87,30% de los casos–, y superior a 0,8 para todas las variables de retorno, valores a partir de los cuales se recomienda mantener los ítems de un cuestionario (Balbinotti 2005; Hernández-Nieto, 2002).

Como resultado de este proceso de validación, se estableció un modelo teórico de los condicionantes del abandono educativo temprano constituido por 85 indicadores, agrupados en torno a 17 subdimensiones y un modelo de los motivos de retorno con 14 indicadores y 4 dimensiones (Tabla 1)¹. Estos modelos teóricos se tomaron como base para el diseño del cuestionario compuesto por 99 ítems, a través de los cuáles los sujetos debían valorar en qué medida los diferentes aspectos considerados habían condicionado su decisión de abandonar la educación obligatoria, por un lado, y de retornar al sistema educativo, por otro (1: nada - 10: completamente).

Tabla 1. Relación de dimensiones y subdimensiones.

Dimensión personal	Dimensión familiar	Dimensión escolar	Retorno
Afrontamiento del estudio (PER1)	Estructura familiar (FAM1)	Profesorado (ESC1)	Desarrollo educativo y/o laboral (RET1)
Uso del tiempo libre (PER2)	Implicación de los padres (FAM2)	Organización del aula y la escuela (ESC2)	Desarrollo personal (RET2)
Relación con el centro educativo (PER3)	Estatus sociocultural y económico del hogar (FAM3)	Relaciones entre iguales (ESC3)	Motivación de otras personas (RET3)
Deseo de emancipación (PER4)	Responsabilidades (FAM4)	Aspectos metodológicos y didácticos (ESC4)	Deseo de socialización (RET4)
Trayectoria académica previa (PER5)	Ubicación de la vivienda familiar (FAM5)	Orientación académico-profesional (ESC5)	
Atributos personales (PER6)			
Salud (PER7)			

Con el fin de analizar el ajuste de los datos a los modelos teóricos de partida, es decir, de validar la estructura interna del cuestionario, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo orden. Para ello, en primer lugar, se analizó la normalidad multivariante mediante el coeficiente de Mardia tanto para las variables relativas al abandono como para las de retorno.

¹ La exposición detallada de ambos modelos teóricos puede observarse en el Anexo I.

Atendiendo a las primeras, el estadístico de Mardia para la asimetría (Coeficiente de asimetría=2.048,595; $\chi^2=163.204,723$; $gl=105995$; $p<0,001$) y para la curtosis (Coeficiente de curtosis=8.503,402; $z=99,63164$; $p<0,001$) resultó estadísticamente significativo, de tal manera que se rechazó la hipótesis de normalidad multivariante. El estadístico también resultó estadísticamente significativo para los datos de retorno en relación con la asimetría (Coeficiente de asimetría=28,44161; $\chi^2=2.265,848$; $gl=560$; $p<0,001$) y la curtosis (Coeficiente de curtosis=263,94362; $z=20,630$; $p<0,001$).

En segundo lugar, dado el incumplimiento del supuesto de normalidad para ambos conjuntos de datos, se estimaron los modelos de abandono y retorno por medio del método de los mínimos cuadrados ponderados robustos (Weighted least squares mean and variance adjusted –WLSMV–). Para ello, se empleó el programa Mplus, versión 8 (Muthén y Muthén, 1998-2017).

Cabe señalar que, en el caso del modelo relativo a los motivos de abandono, se llevó a cabo una re-especificación que estuvo guiada por los multiplicadores de Lagrange (índices de modificación) y el contraste de Wald (estadístico t). De esta forma, el ítem P6 pasó a formar parte de la subdimensión PER6, los ítems P11 y P27 de la subdimensiones PER1, y el ítem E22 de la subdimensiones ESC3. Junto con lo anterior, se eliminaron tres ítems de la dimensión personal (P14, P19 y P36) y un ítem del ámbito familiar (F8). Con respecto al modelo relativo a las variables de retorno, los ítems P9 y P12 pasaron a formar parte tanto de la categoría RET3 como RET4. Cabe señalar que todas las decisiones adoptadas eran justificables no solo desde el punto de vista estadístico sino, también, teórico. La representación gráfica de los modelos propuestos se recoge en el Anexo II y el Anexo III.

Por lo que respecta a los índices de ajuste, los resultados del AFC reflejaron un ajuste idóneo para los dos modelos. De manera más concreta, el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) fue inferior a 0,08 en ambos casos, con valores de 0,055 para las variables de abandono y de 0,072 para las variables de retorno. Por su parte, el Comparative Fit Index (CFI) y el Tucker Lewis Index (TLI) fueron próximos a la unidad en las dos ocasiones, arrojando valores de 0,902 y 0,899, respectivamente, para las variables de abandono y de 0,974 y 0,966 para las variables de retorno.

Asimismo, a partir de las cargas factoriales, se calculó la varianza media extraída de cada factor (Average Variance Extracted –AVE–). Los valores obtenidos fueron próximos a 0,5 y, en el caso de algunas subdimensiones, muy superiores a dicho umbral, lo que evidencia la validez convergente de los dos modelos (Tabla 2).

Por último, se calculó la fiabilidad compuesta (Composite Reliability –CR–) para evaluar la consistencia interna, la cual se situó entre 0,763 y 0,934 para las subdimensiones personales, osciló entre 0,639 y 0,950 para las subdimensiones familiares, entre 0,846 y 0,974 en el caso de las escolares y entre 0,755 y 0,904 para las de retorno (Tabla 2).

Tabla 2. Varianza media extraída (AVE) y fiabilidad compuesta (CR) del instrumento.

	AVE	CR
PER1	0,668	0,934
PER2	0,478	0,783
PER3	0,519	0,763
PER4	0,631	0,836
PER5	0,494	0,824
PER6	0,622	0,906
PER7	0,449	0,828
FAM1	0,695	0,872
FAM2	0,793	0,950
FAM3	0,590	0,918
FAM4	0,773	0,872
FAM5	0,478	0,639
ESC1	0,689	0,946
ESC2	0,647	0,846
ESC3	0,664	0,908
ESC4	0,670	0,934
ESC5	0,904	0,974
RET1	0,619	0,904
RET2	0,700	0,821
RET3	0,468	0,755
RET4	0,475	0,758

Análisis de datos

Para el análisis de la información recabada, se adoptó una aproximación tanto descriptiva como inferencial. De esta forma, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo univariado y bivariado de las variables objeto de estudio que, tras verificar el incumplimiento del supuesto de normalidad, se realizó desde una perspectiva no paramétrica. En un segundo momento, con la finalidad de identificar diferencias en la mayor o menor valoración otorgada por los sujetos a los diferentes condicionantes del abandono educativo temprano y a los motivos para regresar al sistema educativo, se empleó la prueba de Friedman. Finalmente, se estimaron diferentes modelos de regresión para analizar en qué medida los condicionantes del abandono educativo temprano predicen las motivaciones para retornar al sistema educativo. Cabe señalar que, como paso previo al cálculo de los modelos de regresión, se empleó la transformación logarítmica para normalizar la distribución de las variables. Los análisis se realizaron mediante el empleo del programa SPSS, versión 27, y el programa R, versión 4.2.2.

RESULTADOS

Los hallazgos de este estudio muestran cómo los aspectos personales (Me=4,28) son los que en mayor medida han condicionado el abandono educativo temprano de los estudiantes que forman parte de la muestra (Tabla 3). Dentro de esta dimensión, el *afrontamiento del estudio* (Me=5,71), los *atributos personales* (Me=5,67) y el *deseo de emancipación* (Me=5) han tenido una mayor influencia sobre el abandono educativo temprano. Atendiendo a las relaciones entre las variables que componen esta dimensión, las correlaciones más elevadas se observan entre los *atributos personales* y tanto el *afrontamiento del estudio* ($\rho=0,685$) como la *trayectoria académica previa* ($\rho=0,661$).

A la importancia de las variables personales le sigue la de las escolares (Me=4,39). Más concretamente, la *orientación académico-profesional* (Me=5,75) y el *profesorado* (Me=5) han resultado ser condicionantes importantes del abandono educativo temprano del alumnado, siendo la *orientación académico-profesional* la subdimensión con mayor influencia de todas las analizadas. Además, las subdimensiones escolares han presentado entre sí las correlaciones más elevadas de este estudio, llegando el *profesorado* a correlacionar fuertemente tanto con la *organización del aula y la escuela* ($\rho=0,703$) como con los *aspectos metodológicos y didácticos* ($\rho=0,719$).

Por último, los motivos vinculados con la dimensión familiar han sido los que menos trascendencia han tenido en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios (Me=2,85). A este respecto, si bien la *implicación de los padres* (Me=3,40) es el condicionante con mayor peso dentro de esta dimensión, su papel no resulta tan reseñable como el de otros aspectos estudiados. En esta dimensión también se observan correlaciones destacables, siendo la *implicación de los padres* y el *estatus socioeconómico del hogar* las subdimensiones que presentan la correlación más fuerte entre sí ($\rho=0,637$).

Los resultados también muestran la existencia de correlaciones entre las tres dimensiones analizadas. Las correlaciones más fuertes se observan entre la dimensión personal y la escolar ($\rho=0,612$), destacando la relación lineal moderada que tanto la *trayectoria académica previa* como los *atributos personales* tienen con todas las subdimensiones escolares analizadas ($0,358 < \rho > 0,539$). Otra de las subdimensiones personales que se vincula con varios aspectos escolares es el *afrontamiento del estudio*, correlacionando moderadamente tanto con el *profesorado* ($\rho=0,416$) como con los *aspectos metodológicos y didácticos* ($\rho=0,479$). Por su parte, la *relación con el centro educativo* ha correlacionado, también moderadamente, con las *relaciones entre iguales* ($\rho=0,422$). Por último, la *salud* ha demostrado su vinculación tanto con la *relación con el centro educativo* ($\rho=0,509$) como con los *aspectos metodológicos y didácticos* ($\rho=0,405$).

Los resultados de la Prueba de Friedman ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la influencia de las variables de las dimensiones personal, familiar y escolar sobre el abandono educativo temprano de los estudiantes ($\chi^2=122,061$, gl=2, sig ajustada=0,000). Según reflejan los contrastes posteriores, estas diferencias han resultado estadísticamente significativas tanto entre las dimensiones familiar y escolar ($Z=-0,644$, sig. ajustada=0,000) como entre la familiar y la personal ($Z=0,583$, sig. ajustada=0,000), pero no entre las dimensiones escolar y personal ($Z=-0,62$, sig. ajustada=1,000).

Tabla 3. Correlaciones existentes entre los condicionantes del abandono educativo temprano.

	Mediana	Rango	PER1	PER2	PER3	PER4	PER5	PER6	PER7	PER	FAM1	FAM 2	FAM 3	FAM 4	FAM 5	FAM	ESC 1	ESC 2	ESC 3	ESC 4	ESC 5	ESC
PER1	5,71	9,00	1,000	,443**	,595**	,365**	,519**	,685**	,347**	,833**	,056	,168**	-,042	-,027	-,059	,048	,416**	,372**	,348**	,479**	,337**	,474**
PER2	2,5	9,00		1,000	,591**	,367**	,388**	,294**	,326**	,588**	,085	,020	-,029	-,007	,062	,004	,185**	,228**	,372**	,297**	,063	,254**
PER3	3,33	9,00			1,000	,488**	,473**	,442**	,288**	,716**	,080	,149**	-,021	-,051	,002	,060	,295**	,301**	,422**	,384**	,252**	,383**
PER4	5,00	9,00				1,000	,357**	,382**	,184**	,569**	,101*	,193**	,202**	,094*	,030	,204**	,227**	,220**	,242**	,310**	,247**	,296**
PER5	3,60	9,00					1,000	,661**	,448**	,766**	,224**	,192**	,094*	,060	,146**	,172**	,513**	,504**	,473**	,478**	,358**	,557**
PER6	5,67	9,00						1,000	,533**	,849**	,224**	,245**	,134**	,143**	,107*	,220**	,539**	,455**	,452**	,509**	,439**	,585**
PER7	2,00	9,00							1,000	,597**	,336**	,173**	,154**	,172**	,288**	,238**	,363**	,352**	,509**	,405**	,239**	,441**
PER	4,28	8,47								1,000	,225**	,248**	,111*	,108*	,115*	,210**	,527**	,494**	,542**	,572**	,411**	,612**
FAM1	1,67	9,00									1,000	,448**	,418**	,454**	,391**	,636**	,193**	,223**	,320**	,193**	,170**	,252**
FAM2	3,40	9,00										1,000	,637**	,413**	,313**	,863**	,264**	,242**	,213**	,224**	,352**	,315**
FAM3	2,50	8,13											1,000	,571**	,386**	,877**	,212**	,229**	,146**	,190**	,225**	,244**
FAM4	1,00	9,00												1,000	,348**	,649**	,099*	,143**	,146**	,132**	,100*	,147**
FAM5	1,00	9,00													1,000	,476**	,149**	,181**	,256**	,164**	,102*	,199**
FAM	2,85	8,50														1,000	,256**	,261**	,241**	,223**	,302**	,310**
ESC1	5,00	9,00															1,000	,703**	,535**	,719**	,571**	,894**
ESC2	3,67	9,00																1,000	,588**	,670**	,480**	,804**
ESC3	2,60	9,00																	1,000	,569**	,425**	,715**
ESC4	4,00	9,00																		1,000	,598**	,879**
ESC5	5,75	9,00																			1,000	,754**
ESC	4,39	9,00																				1,000

*La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,05.

**La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,01.

Nota¹. PER1 = Afrontamiento del estudio; PER2 = Uso del tiempo libre; PER3 = Relación con el centro educativo; PER4 = Deseo de emancipación; PER5 = Trayectoria académica previa; PER6 = Atributos personales; PER7 = Salud; FAM1 = Estructura familiar; FAM2 = Implicación de los padres; FAM3 = Estatus sociocultural y económico del hogar; FAM4 = Responsabilidades; FAM5 = Ubicación de la vivienda familiar; ESC1 = Profesorado; ESC2 = Organización del aula y la escuela; ESC3 = Relaciones entre iguales; ESC4 = Aspectos metodológicos y didácticos; ESC5 = Orientación académico- profesional

Nota². Gris oscuro= correlación fuerte; Gris claro = correlación moderada

Por su parte, en el caso del retorno (Tabla 4), el *desarrollo personal* (Me=9) ha emergido como el principal motor para el retorno educativo, seguido del *desarrollo educativo y/o laboral* (Me=8). Los resultados del análisis bivariado reflejan que el *deseo de socialización* ha correlacionado con la *motivación de otras personas*, siendo esta la correlación más elevada de todas las observadas ($\rho=0,760$). A este respecto, es necesario recordar que en la validación del modelo se observó que dos variables saturan para ambas dimensiones.

La Prueba de Friedman revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones consideradas ($\chi^2=523,548$, $gl=3$, $sig=0,000$). En esta ocasión, las diferencias son estadísticamente significativas entre todas las dimensiones.

Tabla 4. Correlaciones existentes entre los motivos de retorno al sistema educativo.

	Mediana	Rango	RET1	RET2	RET3	RET4	RET
RET1	8,00	9,00	1,000	,375**	,326**	,246**	,735**
RET2	9,00	9,00		1,000	,357**	,352**	,584**
RET3	5,75	9,00			1,000	,760**	,797**
RET4	3,75	9,00				1,000	,741**
RET	6,57	9,00					1,000

* La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,05.

** La correlación es estadísticamente significativa para un nivel de significación de 0,01.

Nota¹. RET1 = Desarrollo educativo y/o laboral; RET2 = Desarrollo personal; RET3 = Motivación de otras personas; RET4 = Deseo de socialización

Nota². Gris oscuro = correlación fuerte

Por último, con la finalidad de analizar en qué medida los condicionantes del abandono educativo temprano pueden considerarse predictores significativos de los motivos para regresar a la educación formal, se han estimado cinco modelos de regresión (Tabla 5). En ellos, cada uno de los motivos de retorno, así como la puntuación general en este aspecto, se han introducido como variables independientes.

Los resultados de estos modelos muestran, en primer lugar, cómo los condicionantes del abandono contribuyen a explicar entre un 8% (*motivación de desarrollo personal*) y un 14% (*deseo de socialización*) de las diferencias observadas en los motivos para regresar. Dicho porcentaje asciende al 17% si se tienen en cuenta los motivos para el retorno globalmente.

Dentro de los condicionantes personales, se destaca la importancia del *deseo de emancipación* (PER4) y de los *atributos personales* (PER6) sobre una parte destacable

de los motivos para retornar. Concretamente, aquellos sujetos que abandonaron el sistema educativo por su deseo de emanciparse tienden a regresar por motivos vinculados con su *desarrollo educativo y/o laboral* (RET1) o *personal* (RET2), mientras que quienes abandonaron por considerar que sus atributos personales no eran adecuados para continuar estudiando retornan, además de por los motivos anteriores, por la *motivación de otras personas* (RET3).

Otros condicionantes como la *relación con el centro educativo* (PER3), la *trayectoria académica previa* (PER5) y la *salud* (PER7) parecen influir en motivaciones concretas. Así, las personas que abandonaron el sistema educativo por su relación con el centro educativo y por su trayectoria académica previa tienden a regresar por la *motivación de otras personas* (RET3), mientras que los sujetos que abandonaron por motivos de salud lo hacen por su *deseo de socialización* (RET4).

Por su parte, dentro de los condicionantes familiares, cabe destacar la importancia de las *responsabilidades* (FAM4), ya que los sujetos que abandonaron por este motivo tienden a volver al sistema educativo tanto por la *motivación de otras personas* (RET3) como por un *deseo de socialización* (RET4). Además, los estudiantes que abandonaron debido a aspectos relacionados con la *implicación de los padres* (FAM2) tienden a retornar por motivos de *desarrollo personal* (RET2), mientras que aquellos que abandonaron por el *estatus sociocultural y económico del hogar* (FAM3) vuelven, principalmente, por motivos de *desarrollo personal y/o laboral* (RET1).

Finalmente, ninguno de los condicionantes vinculados con la escuela ha emergido como un predictor significativo de los motivos para regresar.

Tabla 5. Influencia de los condicionantes del abandono sobre los motivos de retorno.

	RET1	RET2	RET3	RET4	RET
PER1					
PER2					
PER3			0,131 p=0,009		
PER4	0,112 p=0,020	0,113 p=0,020			0,145 p=0,002
PER5				0,211 p<0,001	
PER6	0,196 p<0,001	0,150 p=0,002	0,211 p<0,001		0,281 p<0,001
PER7				0,213 p<0,001	
FAM1					
FAM2		0,138 p=0,002			
FAM3	0,186 p<0,001				0,163 p<0,001
FAM4			0,119 p=0,007	0,096 p=0,026	
FAM5					
ESC1					
ESC2					
ESC3					
ESC4					
ESC5					
R ² ajustado	0,113	0,076	0,099	0,141	0,172
ANOVA	21,176 p<0,001	14,084 p<0,001	18,475 p<0,001	27,188 p<0,001	34,088 p<0,001

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este trabajo se ha pretendido analizar la influencia de las variables personales, familiares y escolares sobre el abandono educativo temprano, así como conocer los diferentes motivos que conducen a los estudiantes a retornar al sistema educativo.

Los resultados obtenidos acerca de los principales condicionantes del abandono educativo temprano concuerdan con los hallazgos previos de la literatura. Así, los factores personales han emergido como los principales condicionantes de esta problemática. Más concretamente, las variables relacionadas con los atributos del alumnado, su actitud hacia el estudio y el deseo de emancipación son las que en mayor medida influyeron en la decisión de abandonar por parte de los sujetos que han formado parte de este estudio. Esto revela la necesidad de centrar las intervenciones educativas en las variables personales no cognitivas, más allá de considerar, como se ha hecho

tradicionalmente, la inteligencia de los estudiantes como principal condicionante de sus resultados educativos (Ali y Ara, 2017; Ferragut y Fiero, 2012; Gunawardena et al., 2017; Smedsrud et al., 2019).

Por su parte, la dimensión escolar ha irrumpido como el segundo factor con mayor importancia en el abandono educativo temprano, siendo las variables vinculadas con el profesorado y con la provisión de orientación académico-profesional las que han demostrado ser las más relevantes a la hora de condicionar esta problemática. Lo anterior evidencia la necesidad de que el profesorado sea consciente de la importancia que tanto sus competencias profesionales, en general, como las expectativas elevadas, la escucha, la proximidad y el apoyo y guía, en particular, tienen en la prevención del abandono educativo temprano (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023; Macedo et al., 2020; Pinya Medina et al., 2017).

En último lugar, emerge el papel de las variables familiares, siendo la implicación de los padres el aspecto con un papel más importante de esta dimensión. Este resultado pone de manifiesto la necesidad de promover dicha implicación, cuestión que resulta más importante en el caso de las familias que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica, dada la correlación observada entre ambos aspectos. A este respecto, se destaca la necesidad de promover estrategias adaptadas al perfil de las diferentes familias de los centros educativos (Garreta-Bochaca et al., 2022).

Más allá de todo lo mencionado, en este estudio se han identificado y cuantificado las relaciones existentes entre los condicionantes del abandono educativo temprano, las cuales resultan especialmente reseñables entre los factores escolares y personales. Profundizando en estas relaciones, se observa, en primer lugar, que tanto la trayectoria académica seguida por el alumnado como sus atributos personales correlacionan con todas las variables escolares analizadas, lo que evidencia, de nuevo, la necesidad de que desde los centros educativos se atienda a los aspectos no cognitivos, así como de actuar preventivamente en la reducción del abandono educativo temprano desde las primeras etapas de la escolarización con el fin de evitar el desenganche progresivo de los estudiantes (Camacho, 2016; Dupéré et al., 2014; Fernández Enguita et al., 2010).

En segundo lugar, el profesorado y su forma de enseñar correlacionan con la manera de afrontar el estudio por parte del alumnado. Además, la manera de enseñar también se vincula con la salud de los menores –subdimensión que aglutina variables relacionadas con la salud mental o la existencia de dificultades de aprendizaje, entre otras–. Estos resultados muestran la necesidad de que el profesorado sea consciente de su importante papel sobre el interés, las estrategias de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes y, en consecuencia, desarrolle las competencias pedagógicas y personales necesarias para promover procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad (Hakim, 2015).

Por último, las relaciones entre pares correlacionan con la salud y con la relación establecida con los centros educativos, lo que corrobora, por un lado, la gran influencia que los iguales ejercen durante la adolescencia (Steinberg y Monahan, 2007) y, por otro, la importancia de que el profesorado promueva la creación de ambientes de aprendizaje en los que se fomente la confianza y la seguridad física y emocional del alumnado (López-Martín, et al., 2022).

Atendiendo a las motivaciones del retorno al sistema educativo, se observa cómo estas se han vinculado, principalmente, con el desarrollo personal y el desarrollo educativo y/o laboral; esto se sitúa en línea con los requerimientos de las sociedades actuales, en las que la educación se ha convertido en un motor imprescindible para el progreso tanto de los individuos como de las propias sociedades (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015).

Los resultados también evidencian que algunos de los condicionantes del abandono influyen en los motivos de retorno. Así, en primer lugar, se observa que los estudiantes que abandonaron el sistema educativo a causa de sus atributos personales, de su deseo de emancipación o del estatus socioeconómico de sus hogares tienden a regresar a la educación formal, en mayor medida, por motivos de desarrollo educativo o laboral. En este sentido, la literatura ha puesto de relieve cómo los estudiantes que abandonan el sistema educativo para acceder al mercado laboral, en numerosas ocasiones, tienen que enfrentarse a situaciones de empleo precario (OCDE, 2008) y, por ello, conciben el retorno al sistema educativo como una oportunidad para poder realizar cambios a nivel laboral (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023). Asimismo, la madurez alcanzada por quienes abandonaron los estudios a causa de sus atributos personales ha podido conllevar que, una vez desarrollada su personalidad, estos estudiantes decidan volver a matricularse en la educación formal para tener un futuro mejor.

A su vez, los estudiantes que abandonaron por su deseo de emancipación y por sus atributos personales, así como los que lo hicieron por la falta de implicación de su familia, tienden a regresar por motivos de desarrollo personal. En este sentido, la literatura ha demostrado la influencia que la implicación de los padres tiene tanto sobre los resultados educativos del alumnado como sobre su salud mental (Wang y Sheikh-Khalil, 2014), destacando el papel de las expectativas sobre los logros alcanzados por los estudiantes (López-Agudo et al., 2021). Por tanto, no es de extrañar que las personas que abandonaron el sistema educativo por este motivo sientan la necesidad o las ganas de continuar estudiando para desarrollarse en el ámbito personal una vez han alcanzado la edad adulta y, con ello, mayores niveles de independencia. Por otro lado, la influencia que el deseo de emancipación y los atributos personales han ejercido sobre la motivación de desarrollo personal se puede vincular, de nuevo, con la madurez alcanzada por los adultos y su deseo de evolucionar.

Por otro lado, el alumnado que se alejó del sistema educativo a causa de sus atributos personales, de la relación con el centro educativo y de las responsabilidades a las que tuvo que hacer frente en la adolescencia tiende a regresar por la motivación y el apoyo recibido de otras personas. En este sentido, puesto que es de suponer que los estudiantes que se alejaron de la educación formal por estos motivos tuvieron una insuficiente o inadecuada vinculación con los centros educativos, parece razonable pensar que necesiten el apoyo y motivación de otras personas para retornar a un ámbito del que, posiblemente, no guarden buenos recuerdos o con el que no sientan afinidad. Esta necesidad de apoyo podría haberse visto incrementada en el caso de los estudiantes que hayan tenido algún tipo de fobia o ansiedad hacia la escuela, la cual se explica a través del miedo que produce el hecho de asistir a los centros educativos (Brandibas, 2004; García-Fernández et al., 2008).

Por último, aquellos estudiantes que abandonaron la educación formal por cuestiones de salud, por las responsabilidades asumidas y por la trayectoria académica previa tienden a retornar a la educación formal por motivaciones vinculadas con el deseo de socialización. A este respecto, existe la posibilidad de que las personas que tuvieron que hacer frente a dificultades relacionadas con la salud puedan encontrarse ciertas barreras a la hora de establecer vínculos con sus iguales —y viceversa—, ya que la relación entre el bienestar y las amistades en los jóvenes ha sido puesta de manifiesto en la literatura (Martínez González et al., 2010). Asimismo, cabe la posibilidad de que las personas que hayan podido presentar absentismo por la necesidad de asumir responsabilidades familiares o seguido trayectorias educativas que les hayan dificultado establecer vínculos duraderos con los compañeros (repetición de curso, cambio de centro educativo, etc.) puedan sentir el deseo de establecer nuevas relaciones sociales o de mejorar las existentes.

Por todo ello, comprender las relaciones entre los condicionantes del abandono y los motivos para el retorno permitiría no solo intervenir sobre los factores que afectan al abandono educativo temprano, sino, también, potenciar aquellos que, en función de las características personales y familiares del alumnado, lo conducen a seguir estudiando. En cualquier caso, resulta necesario evitar dirigir una mirada simplista a la realidad para su interpretación, pues debería considerarse la co-ocurrencia e interrelación entre los motivos que llevan a los estudiantes a retornar al sistema educativo.

Más allá de la importancia de los resultados obtenidos, se debe tener en cuenta que el muestreo llevado a cabo ha sido de tipo incidental, por lo que, si bien los datos aportan una primera aproximación al tema objeto de estudio, no permiten generalizar los resultados a toda la población. Por este motivo, se requiere profundizar en estos aspectos a través de muestras representativas. En todo caso, esta investigación pone a disposición de la comunidad científica un cuestionario con propiedades psicométricas contrastadas

que puede ser aplicado en otros estudios sobre los condicionantes del abandono educativo temprano y las motivaciones de retorno al sistema educativo.

Cabe mencionar, además, que los datos empleados en este trabajo proceden, únicamente, de los protagonistas del abandono educativo temprano y del retorno al sistema educativo, por lo que, como futura línea de investigación, se propone también la profundización en la visión de otros agentes implicados, tales como docentes, equipos directivos o familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., y Boud, D. (2020). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664999>
- Akbas-Yesilyurt, F., Kocak, H., y Yesilyurt, M. E. (2020). Spatial models for identifying factors in student academic achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 735-752. <https://doi.org/10.21449/ijate.722460>
- Ali, S., y Ara, A. (2017). Intelligence as a determinant of academic achievement: A comparative study of high achievers and underachievers. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(6), 79-88.
- Atkinson, R., y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update*, 33(1), 1-4
- Balbinotti, M. A. A. (2004). Estou Testando o que Imagino Estar? Reflexoes acerca da Validade dos Testes Psicológicos. En C. E. Vaz y R. L. Graff (Eds.) *Técnicas Projetivas: Produtividade em Pesquisa* (pp. 6-22). Casa do Psicólogo.
- Bhowmik, M. K. (2019). Ethnic minority young people's education in Hong Kong: Factors influencing school failure. In *Education, Ethnicity and Equity in the Multilingual Asian Context* (pp. 179-195). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1_11
- Brandibas, G., Jeunier, B., Clanet, C., y Fourasté, R. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. *School Psychology International*, 25(1), 117-126. <https://doi.org/10.1177/0143034304036299>

- Camacho, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3L6A41V>
- Carreira, P., y Lopes, A. S. (2018). Pathways of adult student-workers in higher education: explaining the risks of early dropout, late dropout and graduation. In *XXVII Meeting of the Economics of Education Association*.
- Casquero Tomás, A., y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., y Caine, V. (Eds.). (2013). *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers*. Emerald Group Publishing.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas
- Consejo de la Unión Europea. (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. <https://bit.ly/3esXSAJ>
- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000*.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., y Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Eurostat (2022). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. <https://bit.ly/3Ec7uL8>
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa. <https://bit.ly/3cxCABk>

- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95–104. <https://bit.ly/3CK23SA>
- García, E. (2020). *A journey of determination and hope: Returning to high school after dropping out*. [Tesis Doctoral]. Universidad del Pacífico.
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XXI*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.3184>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Psicología Conductual*, 16(3), 413-437. <https://bit.ly/3Etpsss>
- Gunawardena, S., de Zoysa, P., Jayasinghe, S., Manathunge, A., Alles, H., Shenoy, V., Chamba, T., y de Silva, L. (2017). Selected correlates associated with test anxiety among 14-16 year olds in a Colombo district school. *Sri Lanka journal of child health*, 46(2). <https://doi.org/10.4038/sljch.v46i2.8266>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022) Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E. y López-Martín, E. (2023) Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1-12. <https://bit.ly/3MkF17G>
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research.
- Hattie, J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. <https://bit.ly/3AVXPVH>

- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Lopez-Agudo, L. A., Prieto-Latorre, C., y Marcenaro-Gutierrez, D. (2021). The power of expectations on students' years of schooling. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 295-312. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.712>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., Otero-Mayer, A. y Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>
- Macedo, E., Carvalho, A., Doroftei, A., Santos, S., y Araújo, H. C. (2020). El arte como catalizador para el reenganche educativo de jóvenes en una escuela de segunda oportunidad en Portugal. En J. L. San Fabián (Coord.) *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 179 – 196). Grao.
- Martínez González, A., Ingés Saura, C. J., Piqueras Rodríguez, J. A., y Ramos Linares, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(20), 111-138. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1376>
- Nisar, N., y Mahmood, K. (2017). Determinants of students' academic achievement at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 145-158.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Education at a Glance*. OCDE. <https://bit.ly/3BwVp1p>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE. <https://bit.ly/3xfaQIY>
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I., y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10047>
- Räis, M. L., Kallaste, E., Kaska, M., Järve, J., y Anspal, S. (2014). *Supporting Adults without Secondary Education in Returning to Formal Education*. <https://bit.ly/3rvsRPZ>

- Senavirathna, R. M. N. N., y Senavirathna, R. M. N. S. (2019). School dropout among young girls in the estate sector in matale District of Sri Lanka. *International Journal of Governance and Public Policy Analysis*, 1(1).
- Sipe, T. A., y Curlette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 25(7), 583-698. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(96\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(96)00021-3)
- Smedsrud, J., Nordahl-Hansen, A., Idsøe, E. M., Ulvund, S. E., Idsøe, T., y Lang-Ree, O. C. (2019). The associations between math achievement and perceived relationships in school among high intelligent versus average adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1041-1055. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476406>
- Steinberg, L., y Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43, 1531-1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Teneva, M. (2017). Dropping out of school. *Trakia Journal of Sciences*, 15(4), 302-307. <https://doi.org/10.15547/tjs.2017.04.005>
- Timarong, A., Temaungil, M., y Sukrad, W. (2002). *Adult Learning and Learners*. PREL Briefing Paper.
- Wang, M. T., Y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Zengin, M. (2021). Investigation of High School students' dropout risk level. *International Journal of Education*, 9(S1), 59-68. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.4000>

ANEXO I. Modelos teóricos e ítems del cuestionario

Dimensión personal	
Subdimensiones	Indicador/Ítem
Afrontamiento del estudio (PER1)	P1 Tener dificultades para estudiar o realizar las tareas escolares (técnicas de estudio, organización, etc.)
	P2 Tener dificultades para concentrarme a la hora de estudiar
	P3 Ser poco constante en el estudio
	P4 Posponer el estudio o la realización de las tareas escolares
	P5 Aburrirme al estudiar o al realizar las tareas escolares
	P6 Sentirme desbordado o frustrado en algunas asignaturas
Uso del tiempo libre (PER2)	P7 Usar la tecnología en exceso (redes sociales, televisión, internet, juegos en línea, etc.)
	P8 Consumir sustancias adictivas (alcohol, marihuana, tabaco, etc.)
	P9 Pasar demasiado tiempo en la calle o de fiesta
Relación con el centro educativo (PER3)	P10 Dedicar demasiado tiempo a actividades extraescolares o hobbies que me quitaban tiempo para el estudio (deporte, música, etc.)
	P11 Tener falta de interés hacia las asignaturas o el instituto/colegio
	P12 Tener falta de consciencia de la importancia de finalizar los estudios
	P13 No adaptarme a la disciplina y las normas del instituto o colegio
	P14 Faltar a clase de forma justificada (enfermedad, etc.)
Deseo de emancipación (PER4)	P15 Faltar a clase de forma injustificada (hacer pellas)
	P16 Sentir que podía encontrar fácilmente un empleo
	P17 Desear tener mi propio dinero
Trayectoria académica previa (PER5)	P18 Desear irme de casa
	P19 Proceder de otro sistema educativo (otro país)
	P20 Cambiarme de instituto o colegio dentro del mismo país
	P21 Recibir educación compensatoria (diversificación, PMAR, etc.)
	P22 Suspender asignaturas en Educación Primaria
	P23 Suspender asignaturas en Educación Secundaria
Atributos personales (PER6)	P24 Repetir curso
	P25 Faltarme confianza en mi capacidad para aprobar
	P26 Agobiarme fácilmente a la hora de estudiar o preparar los exámenes
	P27 Sentir pereza a la hora de estudiar
	P28 Controlar mal mis emociones (enfado, tristeza, ira, etc.)
	P29 Tener poca capacidad para estudiar
	P30 Tener altas capacidades/alta creatividad
Salud (PER7)	P31 Mantener una vida sedentaria/poco activa físicamente
	P32 Dormir poco o mal

- P33 Tener lateralidad cruzada (ser diestro de mano y zurdo de pie o al revés)
 P34 Haber nacido prematuramente
 P35 Tener una dificultad de aprendizaje diagnosticada (dislexia, TDAH, etc.)
 P36 Padecer problemas de salud física que me dificultaban seguir los estudios
 P37 Padecer problemas de salud mental que me dificultaban seguir los estudios (estrés, ansiedad, etc.)

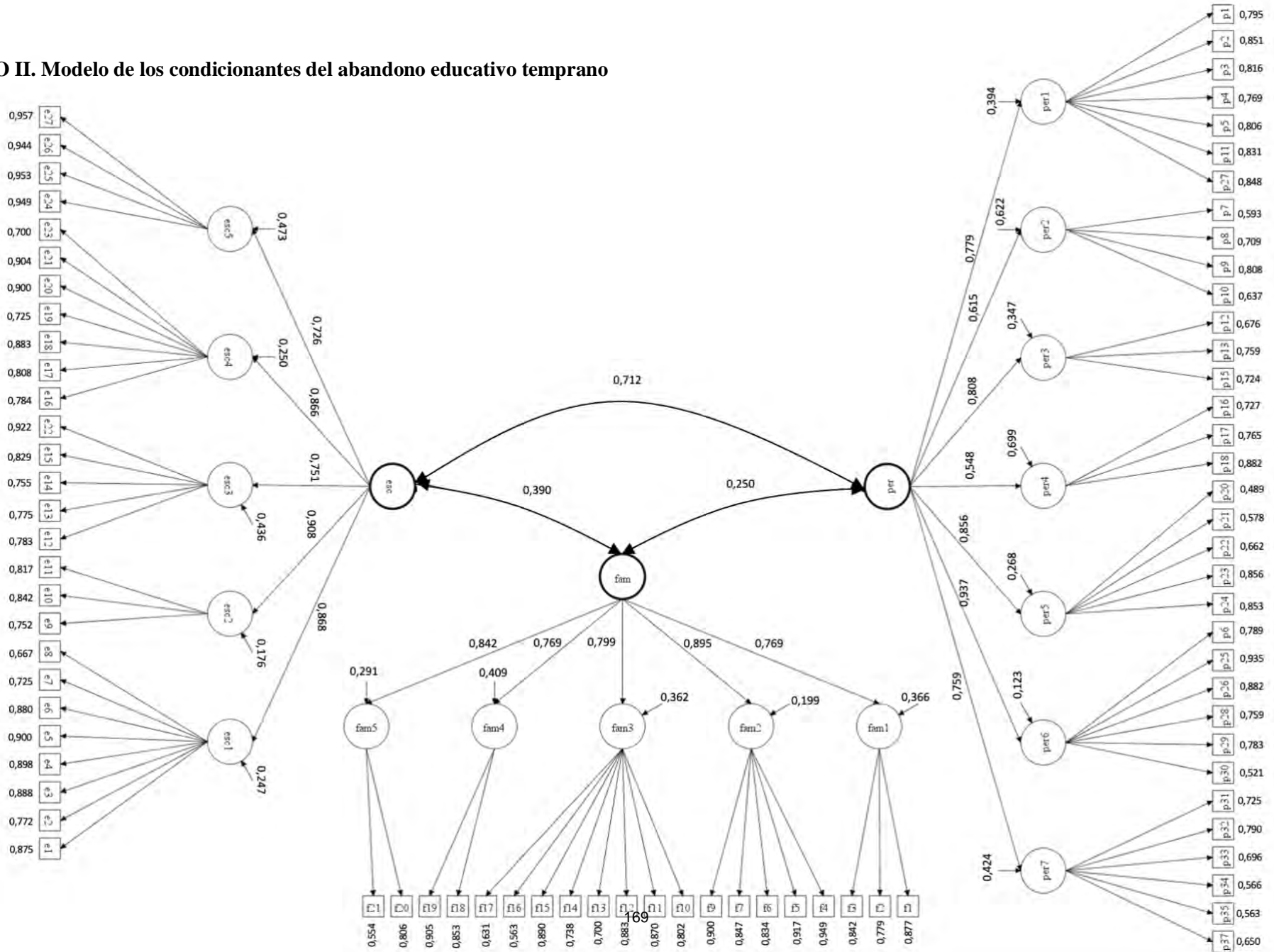
Dimensión familiar

Subdimensiones	Indicador/Ítem
Estructura familiar (FAM1)	F1 Crecer sin la presencia de mi padre
	F2 Crecer sin la presencia de mi madre
	F3 Sufrir cambios en la estructura de mi familia (divorcios, pérdida de personas cercanas, etc.)
Implicación de los padres (FAM2)	F4 Recibir poca ayuda o asesoramiento de mis padres en los estudios
	F5 Recibir poca supervisión por parte de mis padres
	F6 Tener padres que daban poca importancia a los estudios
	F7 Tener padres que esperaban poco de mí en los estudios
	F8 Tener padres que me presionaban mucho con los estudios
	F9 Tener padres que no se comunicaban con mis profesores o que no participaban en las actividades del instituto o del colegio
Estatus sociocultural y económico del hogar (FAM3)	F10 Tener padres con bajo nivel de estudios
	F11 Tener una familia con un nivel de ingresos bajo
	F12 Tener dificultades económicas para comprar material escolar (libros, ordenadores, etc.)
	F13 Tener que trabajar para ayudar económicamente a mi familia
	F14 Tener padres que querían que empezara a trabajar cuanto antes
	F15 Tener condiciones inadecuadas para estudiar en casa (no tener mesa de estudio, no tener silencio, compartir espacio de estudio con otras personas, etc.)
	F16 Tener una lengua materna diferente de la lengua en la que estudiaba en el instituto o colegio
Responsabilidades (FAM4)	F17 Tener costumbres familiares, culturales o religiosas diferentes a las de mis compañeros
	F18 Tener que asumir otras responsabilidades por los roles asociados a ser varón/mujer
	F19 Tener responsabilidades no adecuadas para mi edad (estar a cargo de familiares menores o con problemas de salud, encargarme de un exceso de tareas del hogar, etc.)
Ubicación de la vivienda familiar (FAM5)	F20 Cambiar frecuentemente de residencia
	F21 Vivir lejos del instituto o colegio

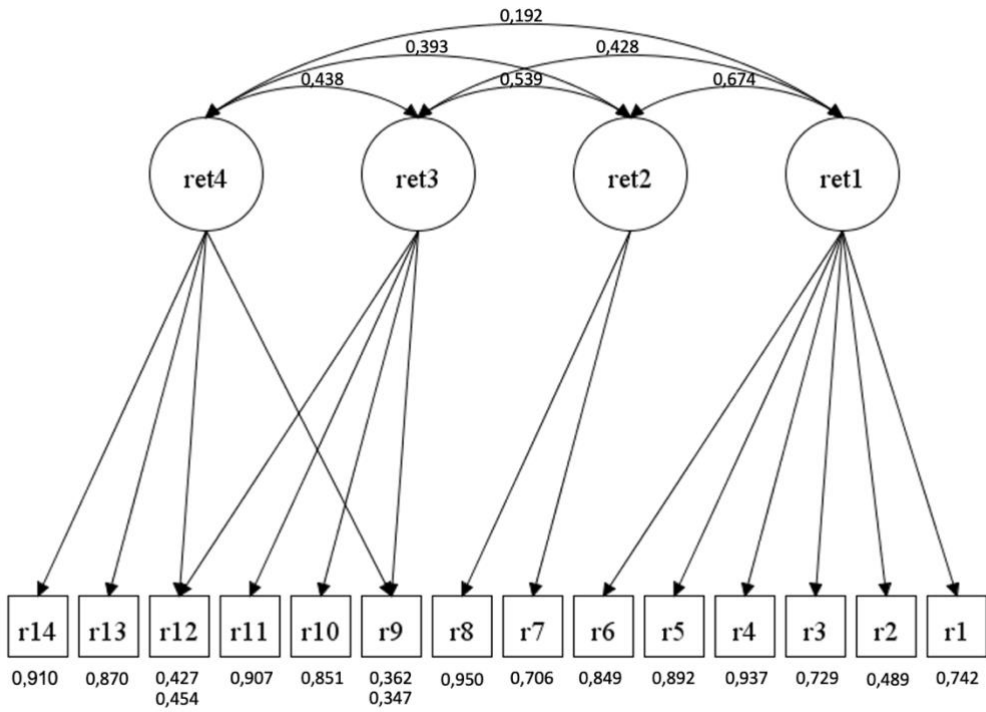
Dimensión escolar		
Subdimensiones	Indicador/Ítem	
Profesorado (ESC1)	E1 Tener profesores que no se preocupaban por entenderme o con los que no podía hablar cuando tenía un problema	
	E2 Tener una mala relación con alguno de mis profesores	
	E3 Tener profesores que esperaban poco de mí o que no confiaban en mí	
	E4 Tener profesores que me desmotivaban	
	E5 Tener profesores a los que no entendía cuando explicaban	
	E6 Tener profesores a los que me costaba preguntar mis dudas	
	E7 Tener profesores que no se comunicaban con mis padres	
	E8 Tener profesores poco formados	
Organización del aula y la escuela (ESC2)	E9 Ir a un instituto o colegio en el que se agrupaba a los estudiantes en función de sus capacidades	
	E10 Estar en una clase donde los estudiantes con peores notas se sentaban en las últimas filas	
	E11 Ser muchos estudiantes en clase	
Relaciones entre iguales (ESC3)	E12 Llevarme mal con mis compañeros de clase	
	E13 Sufrir acoso escolar por parte de mis compañeros	
	E14 Juntarme con malas compañías	
Aspectos metodológicos y didácticos (ESC4)	E15 Ir a un instituto o colegio con mal clima (peleas, insultos, etc.)	
	E16 Ir a un instituto o colegio donde se enseñaba de manera muy tradicional (memorización, trabajo individual, etc.)	
	E17 Ir a un instituto o colegio donde había que estudiar demasiado	
	E18 Ir a un instituto o colegio donde la enseñanza no se adaptaba al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	
	E19 Hacer pocas actividades fuera del aula (salidas, excursiones, etc.)	
	E20 Tener que estudiar contenidos que no me resultaban útiles para mi día a día	
	E21 Tener que estudiar contenidos que no me servirían para mi futuro laboral	
	E22 Estar en una clase en la que eran frecuentes los problemas de comportamiento	
	E23 Ser castigado frecuentemente (partes, expulsiones del aula o de la escuela, etc.)	
	Orientación académico-profesional (ESC5)	E24 No recibir orientación adecuada sobre las opciones formativas que tenía para seguir estudiando
		E25 No recibir orientación adecuada sobre las opciones laborales que tenía
E26 No recibir orientación adecuada para poder conocerme y madurar		
E27 No recibir orientación adecuada para poder afrontar el estudio		

Retorno		
Dimensiones		Indicador/Ítem
Desarrollo educativo y/o laboral (RET1)	R1	Querer acceder a un mejor empleo
	R2	Estar desempleado
	R3	Necesitar un título para trabajar
	R4	Querer trabajar en algo que me gusta
	R5	Querer aprender algo que me gusta
	R6	Necesitar un título para continuar estudiando algo que me gusta
Desarrollo personal (RET2)	R7	Sentirme mal por haber dejado de estudiar
	R8	Querer superarme a mí mismo/a
Motivación de otras personas (RET3)	R9	Tener algún familiar o conocido que haya retomado los estudios
	R10	Recibir apoyo y motivación familiar
	R11	Recibir apoyo y motivación de amigos o conocidos
	R12	Querer demostrar a otras personas que soy capaz de estudiar
Deseo de socialización (RET4)	R13	Querer hacer nuevas amistades
	R14	Querer mejorar mis relaciones personales con gente que conozco

ANEXO II. Modelo de los condicionantes del abandono educativo temprano



ANEXO III. Modelo de las motivaciones del retorno al sistema educativo



Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido analizar las variables personales, familiares y escolares que condicionan el fracaso escolar y el abandono educativo temprano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para lo que se ha realizado una investigación estructurada en tres fases.

En este epígrafe, en primer lugar, se exponen brevemente las conclusiones derivadas de cada una de las fases, las cuales se encuentran ampliamente desarrolladas en las cinco publicaciones presentadas en el apartado de *Resultados*. A continuación, se presentan las conclusiones generales y las implicaciones educativas que se desprenden de esta investigación, y, por último, las limitaciones y la perspectiva del estudio.

Fase I

Objetivos:

1. Proporcionar una perspectiva actualizada de la producción científica internacional sobre fracaso escolar y abandono educativo temprano.
2. Estudiar el uso que, en el ámbito de la investigación educativa, se hace de los términos fracaso escolar y abandono educativo temprano y sus relaciones con otros conceptos.

Resultados: Artículo I

Esta primera fase de la investigación ha permitido diferenciar entre los términos de fracaso escolar y de abandono educativo temprano. Mediante la investigación realizada se ha podido comprobar que, si bien el fracaso escolar y el abandono educativo temprano son conceptos que guardan una estrecha relación entre sí, existen diferencias notables en el tratamiento que reciben en la literatura científica: el fracaso escolar suele relacionarse con aspectos personales, académicos y socioculturales, mientras que el abandono educativo temprano se vincula, principalmente, con el empleo y las trayectorias educativas seguidas por el alumnado.

Las diferencias identificadas entre ambos conceptos ponen de manifiesto la necesidad de conceptualizar adecuadamente estos fenómenos, así como de atender a las particularidades de cada uno de ellos. De este modo, las aportaciones principales de esta fase pueden resultar de utilidad para los investigadores, ya que contribuyen a establecer una base conceptual sólida y común sobre la que poder asentar el conocimiento generado en este ámbito.

Por otro lado, los resultados de la investigación muestran que, más allá del interés que el estudio del fracaso escolar y del abandono educativo temprano ha suscitado a nivel internacional en el último siglo y, más concretamente, en la última década, se debe destacar el importante papel que estos fenómenos tienen en la investigación educativa en España, siendo uno de los territorios con mayor producción científica en este campo; este hecho es indicativo de la preocupación que el fracaso escolar y el abandono educativo temprano suscitan en nuestro país. Por tanto, la clarificación y delimitación de los conceptos realizada en este trabajo pretende contribuir a que su estudio a nivel nacional pueda llevarse a cabo desde una base conceptual adecuada.

Fase II

Objetivos:

3. Describir las variables personales, familiares y escolares relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes
4. Analizar las diferencias transnacionales en el efecto de las características personales, familiares y escolares sobre el bajo rendimiento académico del alumnado.
5. Identificar las principales variables que caracterizan a los estudiantes con muy bajo rendimiento académico, analizando las diferencias existentes a nivel internacional.

Resultados: Artículo II y Artículo III

Esta fase de la investigación ha permitido profundizar en el estudio de los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano por medio de una doble estrategia. En primer lugar, se ha realizado una aproximación inicial al

fenómeno objeto de estudio mediante la revisión de la literatura meta-analítica sobre los condicionantes del rendimiento académico. A continuación, a través de los datos procedentes de la evaluación PISA 2018, se ha analizado si dichos condicionantes ejercen una influencia diferencial en función del país de residencia de los estudiantes.

Los resultados reflejan cómo, más allá de las variables personales tradicionalmente consideradas como condicionantes por excelencia del rendimiento académico –tales como la inteligencia o los resultados educativos previos de los estudiantes–, existen otros factores personales, y también familiares y escolares que influyen, en mayor o menor medida, sobre los resultados educativos alcanzados por el alumnado y que deben tenerse en cuenta a la hora de intervenir sobre el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Entre ellos, destaca especialmente el papel de las variables personales relacionadas con la concentración, la persistencia y el compromiso, la inteligencia emocional, la creatividad, la salud o la prematuridad, así como las variables escolares relativas a la calidad de la docencia y a las características del profesorado.

La comparación entre los hallazgos obtenidos por Sipe y Curlette (1997) y los resultados de esta fase reflejan que, además de las variables que han mantenido su condición de predictores del rendimiento académico a lo largo del tiempo, la investigación educativa está considerando y demostrando la influencia que ejercen otras variables en los resultados educativos alcanzados por los estudiantes en la actualidad. Se observa, por tanto, una evolución en los condicionantes del rendimiento académico que puede deberse tanto al desarrollo de las sociedades actuales como a la evolución de los enfoques adoptados para su estudio.

Además, incidiendo en estas características de las sociedades, las particularidades de cada territorio parecen modular la influencia que ejercen los condicionantes que actúan a nivel micro, es decir, las variables personales, familiares y escolares. En este sentido, los resultados de este trabajo evidencian que, si bien las características personales constituyen el principal factor explicativo del bajo rendimiento académico a nivel internacional, las variables familiares y escolares, y en menor medida las mencionadas variables personales, ejercen una influencia diferencial sobre el bajo rendimiento académico del alumnado en función del nivel de desarrollo y de las características de cada territorio.

Por todo ello, los hallazgos de esta fase constituyen una evidencia sólida acerca de que, aunque los trabajos en los que se establecen conclusiones universales pueden emplearse como punto de partida para la comprensión del fracaso escolar y del abandono educativo temprano, es necesario llevar a cabo estudios comparados. Además, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en el análisis de los condicionantes de los resultados educativos del alumnado en contextos concretos, incidiendo en el estudio de la influencia que cada una de las variables identificadas tiene en cada territorio.

Además, se aportan argumentos empíricos que justifican la importancia de evitar posturas que consideren al estudiante como único responsable de su rendimiento, para atender también al papel que las familias y los centros educativos poseen sobre su desempeño académico. Así, los resultados de esta fase de la investigación proporcionan sobradas evidencias acerca de la necesidad de actuar en la prevención del fracaso escolar y del abandono educativo temprano de manera sistémica, promoviendo políticas y actuaciones dirigidas a potenciar la influencia de los factores que contribuyan a mejorar el rendimiento académico y a contrarrestar la influencia de aquellos que resulten perniciosos para el aprendizaje. En este sentido, cabe destacar la importancia de prestar una atención especial a la mejora de la calidad de los factores escolares –y, más concretamente, de los relacionados con la calidad de la docencia y las características del profesorado–, ya que, en la práctica, actuar sobre las variables escolares desde el ámbito educativo conlleva menores dificultades que intervenir sobre las variables de las dimensiones personal o familiar. Se demuestra, además, que estas acciones deben adaptarse a los contextos físicos y temporales y ajustarse a las necesidades particulares de los estudiantes, de sus familias, del profesorado y de los centros educativos.

Fase III

Objetivos:

6. Examinar los factores que llevan a los estudiantes a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria en España antes de obtener la correspondiente titulación.
7. Profundizar en las motivaciones de los estudiantes que deciden retornar a la Educación Secundaria Obligatoria en España tras haberla abandonado.
8. Analizar las relaciones existentes entre los condicionantes del abandono educativo temprano y las motivaciones para regresar al sistema educativo

Resultados: Artículo IV y Artículo V

La última fase de esta investigación ha permitido profundizar en los condicionantes del abandono educativo temprano y en los motivos de retorno al sistema educativo en España a través de la percepción de estudiantes y graduados de Educación Secundaria para Personas Adultas. Para ello, se ha empleado un enfoque mixto que combina las perspectivas cualitativa y cuantitativa.

Los resultados de esta fase son consistentes con los de la fase anterior y ponen de manifiesto cómo las variables personales son las que ejercen la mayor influencia sobre el abandono educativo temprano, seguidas de las escolares y, por último, de las familiares. Además, en esta etapa de la investigación han emergido variables que se encuentran especialmente vinculadas con el deseo de emancipación y, más concretamente, con aspectos laborales y económicos, tales como el interés por realizar una transición a la vida adulta, de disponer de un empleo o de gozar de independencia económica. Por tanto, se evidencia la necesidad de considerar la existencia de condicionantes específicos del abandono educativo temprano, más allá de aquellos asociados al fracaso escolar. Además, en este trabajo también se ha demostrado y cuantificado la interrelación existente entre los condicionantes de esta problemática, destacando las relaciones entre los factores escolares y los personales; estos hallazgos se traducen en mayores posibilidades de intervención desde el ámbito escolar.

Por otro lado, el análisis de un aspecto poco explorado en la literatura, como es el de las motivaciones para el retorno al sistema educativo, ha demostrado cómo las principales razones que están detrás de esta decisión se relacionan con aspectos de desarrollo personal, con la motivación proporcionada por otras personas, con el deseo de socialización y con motivos de desarrollo educativo y/o laboral. Entre las razones mencionadas, la presente investigación muestra que es esta última la que en mayor medida ha demostrado influir en la decisión de los estudiantes de volver a matricularse en el sistema educativo formal. Asimismo, los resultados de este trabajo han evidenciado la influencia que algunos condicionantes personales y familiares del abandono educativo temprano ejercen sobre los motivos de retorno al sistema educativo. La importancia de estos hallazgos se deriva de que permiten no solo intervenir sobre los factores que condicionan el abandono del sistema educativo, sino, también, potenciar aquellos aspectos que, en función de las características personales y familiares del alumnado, pueden conducirlos a seguir estudiando.

Por tanto, esta fase de la investigación contribuye a arrojar luz en la comprensión de un fenómeno complejo sobre el que intervienen múltiples variables interrelacionadas. Además, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de profundizar en los condicionantes del abandono educativo temprano y de la vuelta al sistema educativo de manera conjunta, lo que permitirá transformar las motivaciones para retornar a la educación formal en aspectos protectores del abandono educativo temprano.

Asimismo, cabe destacar que, como resultado de esta tercera fase, se han puesto a disposición de la comunidad científica dos instrumentos con propiedades psicométricas contrastadas que pueden ser aplicados en el estudio de los condicionantes del abandono educativo temprano y del retorno al sistema educativo.

Conclusiones generales e implicaciones educativas

Esta tesis doctoral ha profundizado en el estudio de los factores personales, familiares y escolares que condicionan el fracaso escolar y el abandono educativo temprano de los estudiantes a través de un enfoque metodológico mixto. Todo ello ha permitido obtener evidencias sólidas que pueden contribuir a la reducción del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Sin embargo, los resultados de este trabajo revelan que,

para que puedan llevarse a cabo actuaciones preventivas y proactivas que no consideren al estudiante como único responsable de sus resultados educativos y que atiendan a la interrelación y retroalimentación existente entre todos los factores condicionantes, resulta necesario tener en cuenta algunos aspectos.

En primer lugar, no debe pasarse por alto que, si bien el abandono educativo temprano y el fracaso escolar se encuentran estrechamente relacionados, constituyen dos fenómenos diferentes. Esto implica que, aunque los condicionantes de ambas problemáticas suelen ser similares, no existe una total correspondencia entre ellos. A este respecto, el haber analizado los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano de manera conjunta ha permitido establecer una distinción entre los factores que son comunes a ambas problemáticas y aquellos que son característicos del abandono educativo temprano. Este aspecto debe tenerse en cuenta para adaptar las intervenciones y procesos educativos a las circunstancias y necesidades particulares de cada estudiante, ya que pueden existir casos en los que un estudiante presente un rendimiento académico adecuado, pero desee abandonar el sistema educativo porque, por ejemplo, anhele la independencia económica.

Además, puesto que, en la mayor parte de los casos, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano surgen de manera paulatina y gradual (Camacho, 2016; Dupéré et al., 2014; Fernández-Enguita et al., 2010; Montero-Sieburth y Turcatti, 2022), es fundamental que las medidas destinadas a su prevención se desarrollen desde las primeras etapas de la escolarización de los menores. En consecuencia, resulta necesario que los docentes de todas las etapas educativas dispongan de la capacitación necesaria para detectar y reducir posibles factores de riesgo y para potenciar los aspectos protectores. Por ello, se debe ofertar y promover una formación inicial y continua del profesorado que le proporcione las herramientas adecuadas para que pueda detectar y actuar sobre posibles situaciones de riesgo en el alumnado. Esta necesidad se acentúa en el caso de los docentes que trabajan en contextos socioeducativamente más desfavorecidos (Fernández Batanero, 2011), ya que, en estos entornos, los estudiantes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad –debido a que se ven afectados por múltiples de los condicionantes que actúan conjuntamente–, lo que puede requerir respuestas educativas más complejas.

De este modo, es importante que los docentes sean conscientes de que sus acciones pueden condicionar en gran medida los resultados educativos de los estudiantes y que, por tanto, desarrollen actuaciones preventivas. Así, es necesario que el profesorado no solo disponga de competencias pedagógicas que le permitan desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera que despierte el interés del alumnado y facilite su aprendizaje, sino que también presente actitudes de escucha y empatía y expectativas elevadas hacia los estudiantes (Macedo et al., 2020; Pinya Medina et al., 2017), ya que todas estas variables han resultado ser explicativas del abandono educativo temprano y, por ello, pueden transformarse en factores protectores cuya importancia resulta especialmente reseñable durante la adolescencia.

Asimismo, desde los centros educativos se debe garantizar a los estudiantes la provisión de una orientación académico-profesional de calidad que, además, no solo debe tener lugar en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (Manzanares y Sanz, 2018). De este modo, en los momentos de transición, el alumnado debe disponer de información y herramientas que le permitan encontrar las trayectorias más acordes a sus necesidades e intereses. Además, conocer los motivos que llevan a los estudiantes a volver a matricularse en el sistema educativo puede resultar de gran utilidad a los orientadores de los centros escolares, quienes pueden llegar a transformar estos motivos en aspectos protectores del abandono educativo temprano. Finalmente, desde las escuelas se deben centrar los esfuerzos en la promoción de climas de respeto y confianza –prestando especial atención a la eliminación del acoso escolar–, de modo que todos los estudiantes se sientan física y emocionalmente seguros en ellos (López-Martín et al., 2022).

Además, las instituciones educativas han de poner en valor el papel que poseen las familias en los resultados educativos de los menores y, en este sentido, promover la participación familiar en la vida de los centros y la colaboración familia-escuela. De este modo, será posible, por un lado, ofrecer mejores respuestas educativas a los estudiantes y, por otro, mitigar los efectos negativos de algunas variables del ámbito familiar. Esto resulta primordial en el caso de las familias de los menores que proceden de entornos socioculturalmente desfavorecidos. Si bien la materialización de este aspecto es especialmente compleja, dado que se ha demostrado que las familias con menor nivel

socioeconómico y educativo tienen mayores dificultades para implicarse en la educación de los menores y participar en la vida de los centros educativos (Kovács et al., 2022; Marchesi, 2003; Valdés et al., 2009), es esencial poner el foco en la puesta en marcha de acciones de mejora destinadas a este fin.

Más allá de ello, no hay que olvidar que la responsabilidad de desarrollar actuaciones para la prevención del fracaso escolar y del abandono educativo temprano no ha de recaer, únicamente, sobre los centros educativos. Además, debe admitirse que numerosos aspectos personales y familiares no son susceptibles de intervención desde el ámbito escolar. Sin embargo, aunque desde este ámbito no pueda mitigarse la influencia de esos condicionantes, esto no sería razón suficiente para convertirlos, sin más, en lo que Enríquez et al. (2013) denominarían factores no alterables, puesto que un factor no alterable puede llegar a transformarse en alterable en función de la perspectiva desde la que se aborde. En este punto emerge el papel que pueden tener otras instituciones del ámbito socio-comunitario y de la educación no formal, así como la necesidad de desarrollar políticas públicas que contrarresten el efecto negativo de algunas variables familiares y de otras variables contextuales sobre los resultados educativos del alumnado y que contribuyan, además, a evitar la perpetuación de las desigualdades de partida. De este modo, se contribuiría a garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes con independencia de su contexto de procedencia.

Por último, cabe señalar la importante contribución que tienen los centros de educación para personas adultas sobre la calidad de vida de las personas que deciden retornar al sistema educativo, ya que, en el caso que nos ocupa, son los principales encargados de proporcionar una segunda oportunidad para finalizar los estudios a quienes los abandonaron prematuramente. Además, más allá de esta labor, cabe plantear otras actuaciones que permitirían contribuir de manera destacable a la prevención del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Por ejemplo, se podrían establecer relaciones de colaboración entre estos centros y los colegios e institutos, de tal manera que se abriera la puerta a la realización de actividades conjuntas o encuentros. Esto, por un lado, permitiría a los estudiantes con riesgo de fracaso escolar o de abandono educativo temprano tener una visión realista de las consecuencias derivadas de las

diferentes trayectorias y, por otro lado, contribuiría al enriquecimiento y desarrollo personal del alumnado de los Centros de Educación de Personas Adultas ante la posibilidad de comprender la importancia de sus experiencias para la prevención del abandono educativo temprano y del fracaso escolar de los adolescentes.

Todo lo mencionado pone, por tanto, de manifiesto la necesidad de considerar que, si bien en ocasiones se precisa aislar los condicionantes de los resultados educativos del alumnado con fines de estudio, es imprescindible observarlos de manera conjunta para poder realizar una interpretación ajustada de la realidad y proponer respuestas educativas adecuadas. Además, a causa de la evolución temporal observada en los factores explicativos del abandono educativo temprano y del fracaso escolar y de la influencia diferencial que ejercen los condicionantes en función de cada uno de los territorios analizados, ha de considerarse que la implementación de medidas y políticas dirigidas a la reducción de estas problemáticas debe ajustarse a los diferentes contextos temporales y geográficos.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las limitaciones de esta tesis doctoral, más allá de las contempladas en cada uno de los cinco artículos de investigación presentados, principalmente proceden de la posible pérdida de información primaria que se puede producir al emplear fuentes secundarias y de los datos empíricos recogidos tanto a través de las entrevistas como mediante la aplicación del cuestionario diseñado ad hoc.

A este respecto, en primer lugar, es necesario tener en cuenta que, puesto que la generalización de los resultados no era un objetivo de esta tesis doctoral, el procedimiento metodológico seguido no permite extrapolar los resultados a todo el territorio español. Por tanto, si bien en este trabajo se realiza una primera aproximación a la comprensión de los condicionantes del abandono educativo temprano y de los motivos de retorno al sistema educativo en España, resulta necesario profundizar en el objeto de estudio a través de investigaciones que empleen muestras representativas de la población.

Asimismo, los datos recogidos no permiten conocer la existencia de posibles diferencias en el grado de influencia de los condicionantes del abandono educativo temprano

dentro del territorio nacional, las cuales podrían existir a causa de la diversidad de realidades políticas, educativas y socioeconómicas que coexisten dentro de nuestro país. Por este motivo, como futura línea de investigación, se propone desarrollar estudios que permitan realizar comparaciones intra-territoriales, además de inter-territoriales. Asimismo, se plantea la posibilidad de analizar con mayor grado de profundidad la influencia ejercida por los condicionantes que actúan a nivel macro.

Por otro lado, los datos analizados en la última fase del estudio han sido proporcionados por los estudiantes, de modo que los resultados se basan en su visión sobre los temas abordados. Por este motivo, sería interesante profundizar en la perspectiva de docentes, equipos directivos y familias, ya que esto aportaría una visión complementaria y más rica sobre los procesos de abandono educativo temprano y de fracaso escolar.

Además, podría resultar de interés estudiar en profundidad las experiencias de las personas que retornan al sistema educativo. Esto permitiría comprender las barreras a las que se enfrentan y los apoyos que perciben durante estas enseñanzas, así como analizar las trayectorias educativas que siguen tras cursar la Educación Secundaria para Personas Adultas, prestando especial atención a las causas del abandono educativo que se produce en esta etapa.

Por último, sería recomendable la puesta en práctica de las medidas propuestas en esta tesis doctoral para la prevención del fracaso escolar y el abandono educativo, así como la consideración de los resultados obtenidos a la hora de implementar nuevas políticas e intervenciones con este fin.

Conclusions

The aim of this study was to analyse the personal, family and school variables that influence academic failure and school dropout in Compulsory Secondary Education. To this end, a three-phase research study has been conducted.

In this section, the conclusions derived from each of the phases –which are extensively developed in the five publications presented in the *Results* section– are first briefly discussed. Next, the general conclusions and implications arising from this research are presented, and finally, the limitations and prospective of the study are exposed.

Phase I

Objectives:

1. To provide an updated overview of the international scientific production on academic failure and early school leaving.
2. To study the use made of the terms academic failure and early school leaving in educational research and their relationships with other concepts.

Results: Article I

The first phase of the research has allowed to differentiate between the terms academic failure and early school leaving. The results show that, although they are closely related concepts, there are notable differences in the treatment they receive in the scientific literature: academic failure is usually related to personal, academic, and socio-cultural aspects, while early school leaving is mainly linked to employment and to the educational trajectories followed by students.

The differences identified between the two concepts highlight the need to adequately conceptualise these phenomena, as well as to attend to the particularities of each of them. Thus, the main contributions of this phase may be useful for researchers, as they contribute to establishing a solid and common conceptual basis on which to build the knowledge generated in this field.

Furthermore, this work shows that, beyond the interest that research on academic failure and early school leaving has aroused at an international level in the last century –and, more specifically, in the last decade–, this interest is of great importance in Spain, being one of the countries with the highest scientific production in this field. This is indicative of the concern that academic failure and early school leaving raises in our country. Therefore, the clarification and delimitation of the concepts aims to facilitate the study of both phenomena in Spain from an adequate conceptual basis.

Phase II

Objectives:

3. To identify personal, family and school variables related to students' academic performance.
4. To analyse cross-national differences in the effect of personal, family and school characteristics on students' low academic achievement.
5. To identify the main variables that characterise students with very low academic achievement and to analyse differences in these variables across countries.

Results: Article II and Article III

This phase has allowed an in-depth study of the conditioning factors of academic failure and early school leaving by means of a twofold strategy. First, an initial approach to the phenomenon under study was made by reviewing the meta-analytical literature on the factors that influence academic performance. Then, an analysis on whether these conditioning factors exert a differential influence depending on the students' country of residence was conducted using PISA 2018 assessment data.

Results show that, beyond the personal variables traditionally considered as conditioning factors par excellence of academic achievement –such as students' intelligence or previous educational results–, there are other personal, family and school variables that also influence the educational results achieved by the students to a greater or lesser extent. Thus, these variables should be considered when addressing

academic failure and early school leaving. Among these variables, it is worth highlighting the role of personal factors related to concentration, persistence and engagement, emotional intelligence, creativity, health, or prematurity. Also, some school variables linked to the quality of teaching and the characteristics of teachers stand out.

The comparison between the results obtained by Sipe and Curlette (1997) and the findings of this phase show that, beyond the conditioning factors that have maintained their status as predictors of academic performance over time, educational research is considering and demonstrating the role that other variables play in the educational results achieved by students. Therefore, an evolution in the conditioning factors of academic performance can be observed; this evolution may be due both to the development of today's societies and to the evolution of the research approaches adopted by the scientific community.

Deepening on these characteristics of societies, the particularities of each territory seem to modulate the influence exerted by the conditioning factors that act at the micro level, that is, personal, family and school variables. In this vein, the results show that, although personal characteristics have shown to be the main explanatory factor of low academic performance, family, and school variables, and, to a lesser extent, said personal variables, exert a differential influence on students' low academic performance depending on the development level and characteristics of each territory.

For all these reasons, the findings of this phase constitute solid evidence that, although the studies that establish universal conclusions can be used as a starting point for understanding academic failure and early school leaving, comparative studies are necessary. The results also show the need for further analysis of the conditioning factors of students' educational results in particular contexts, with an emphasis on considering the influence of each of the explanatory variables in the different territories.

In addition, this study provides empirical arguments that justify the importance of avoiding approaches that consider students as solely responsible for their performance, in favour of paying attention to the role that families and schools play in their academic achievement. Thus, the results of this phase constitute ample evidence of the importance of preventing academic failure and early school leaving from a systemic

approach. This perspective results in the need to develop policies and actions aimed, on the one hand, at strengthening the influence of factors that contribute to improving academic performance and, on the other, at counteracting the influence of those that hinder learning. In this sense, it is worth highlighting the importance of paying special attention to improving the quality of school factors –and, more specifically, of those variables related to the teaching quality and the teachers’ characteristics–, since acting on school variables in the educational sphere entails fewer difficulties than intervening on variables in the personal or family dimension. It has also become clear that these actions must be adapted to the physical and temporal contexts and to the particular needs of the students, their families, teachers and schools.

Phase III

Objectives:

6. To examine the factors that lead students to drop out of Compulsory Secondary Education in Spain before obtaining the diploma.
7. To explore the motivations of students who decide to return to Compulsory Secondary Education in Spain after dropping out.
8. To analyse the relationship between the conditioning factors of early school leaving and the motivations for re-entry into the education system

Results: Article IV and Article V

The last phase of this research has allowed to delve deeper into the conditioning factors of early school leaving and the reasons for returning to the educational system in Spain from the perception of students and graduates of Secondary Education for Adults. To this end, a mixed approach combining qualitative and quantitative perspectives has been used.

The results of this phase are consistent with those of the previous phase and show that personal variables exert the greatest influence on early school leaving, followed by school variables and, finally, by family variables. Moreover, in this phase of the research, some variables have emerged. Said variables are related to the desire for emancipation

and, more specifically, to employment and economic aspects (for example, the desire to make the transition to adulthood, to have a job, or to achieve economic independence). Therefore, the results show a clear need to consider the existence of specific conditioning factors of early school leaving, beyond those associated with academic failure. Furthermore, this work has also demonstrated and quantified the interrelationship between the conditioning factors of this problem. Among these relationships, the one between school and personal factors stands out, which results in greater possibilities for intervention from schools.

Furthermore, the analysis of an aspect barely explored in the literature, namely the motivations for re-entry into the education system, reveals that the main reasons behind this decision are related to personal development, to the motivation provided by other people, to the desire for socialisation and to educational and/or professional development. Among the reasons mentioned, this research has evidenced that it is the latter which has shown to have the greatest influence on students' decision to return to the formal education system. Likewise, the results of this study show that some personal and family conditioning factors of early school leaving influence the reasons for re-entering the educational system. The importance of these findings lies in the fact that they can contribute to the prevention of early school leaving not only by mitigating the influence of risk factors but also by strengthening those aspects that, depending on the characteristics of the students and their families, motivate them to continue studying.

Therefore, this phase has contributed to shed light on the understanding of a complex phenomenon in which multiple interrelated variables are involved. Furthermore, the results obtained highlight the importance of jointly studying the conditioning factors of early school leaving and of re-entry into the education system, as this would allow the motivations for return to be transformed into protective aspects of dropout.

Finally, it should be noted that, as a result of this third phase, two instruments with proven psychometric properties –that can be used to study of the conditioning factors of early school leaving and the motivations for returning to the education system– have been made available to the scientific community.

General conclusions and educational implications

In this doctoral thesis, an in-depth study of the personal, family and school factors that influence academic failure and early school leaving has been conducted through a mixed methods approach. This has allowed to obtain solid evidence that could contribute to the reduction of said problems. However, the results of this work reveal that, in order to implement preventive and proactive actions that do not place the students as solely responsible for their educational outcomes and that also consider the interrelationships between the conditioning factors, it is necessary to take some aspects into account.

First of all, it should not be ignored that, although early school leaving and academic failure are closely related constructs, they are two different phenomena. This implies that, whilst the conditioning factors of both problems are often similar, there is not a complete correspondence between them. In this sense, the joint analysis of the conditioning factors of academic failure and early school leaving has allowed to make a distinction between the factors that are common to both problems and those that characterise early school leaving. This aspect must be considered in order to tailor interventions and educational processes to the particular circumstances and needs of students, as there may be cases where they perform well in school but wish to drop out because, for example, they desire financial independence.

Moreover, given that, in most cases, academic failure and early school leaving emerge gradually (Camacho, 2016; Dupéré et al., 2014; Fernández-Enguita et al., 2010; Montero-Sieburth y Turcatti, 2022), measures aimed at their prevention should be developed from the earliest stages of education. Consequently, teachers at all educational levels need to have the appropriate training and tools both to detect and reduce risk factors and to enhance protective aspects. Therefore, initial and in-service teacher training on these aspects should be offered and promoted. This need for training is accentuated in the case of teachers working in socio-educationally disadvantaged contexts (Fernández Batanero, 2011), as, in these contexts, students are in situations of vulnerability –being affected by multiple conditioning factors acting together– that may require more complex educational responses.

In this regard, it is important, firstly, that teachers are aware that their actions can have a major impact on students' educational outcomes and, secondly, that they develop preventive actions. Therefore, they need to have not only pedagogical competencies – which allow them to develop teaching-learning processes in a way that arouses students' interest and facilitates learning–, but also listening and empathetic attitudes and high expectations towards students (Macedo et al., 2020; Pinya Medina et al., 2017). This is motivated by the fact that all these variables have been found to explain early school leaving and can therefore become protective factors, especially during adolescence.

Likewise, schools should guarantee the provision of quality academic and vocational guidance for students; and such guidance should not only be provided in the last years of Compulsory Secondary Education (Manzanares & Sanz, 2018). Consequently, at times of transition, students should be equipped with information and tools that would enable them to follow the pathways that are most suited to their needs and interests. In addition, knowledge of the reasons that lead students to return to the education system can be very useful for school counsellors, who could transform these reasons into protective aspects of early school leaving. Finally, schools should focus their efforts on promoting climates of respect and trust –with a special focus on eliminating bullying–, so that all students feel physically and emotionally safe in schools (López-Martín et al., 2022).

Finally, educational institutions must consider the role that families play in children's educational outcomes and, in this regard, promote family participation in the school life and family-school collaboration. This would make possible, on the one hand, to offer better educational responses to students and, on the other hand, to mitigate the negative effects of some variables in the family environment. This is essential in the case of the families of children from socio-culturally disadvantaged backgrounds. However, as the realisation of this aspect is particularly complex –given that families with lower socio-economic and educational level have greater difficulties in getting involved in their children's education and participating in the school life (Kovács et al., 2022; Marchesi, 2003; Valdés et al., 2009)– it is essential to focus on the development of improvement actions aimed at this purpose.

Beyond this, it should not be forgotten that the responsibility for the prevention of academic failure and early school leaving should not rest solely on schools. Moreover, it must be admitted that many personal and family aspects are not susceptible to intervention from schools. However, although the influence of some conditioning factors cannot be mitigated from this sphere, this would not be sufficient reason to consider them, without further ado, what Enríquez et al. (2013) call non-alterable factors, since a non-alterable factor can become alterable depending on the perspective from which it is approached. This raises the role that other institutions in the socio-community and non-formal education field could play, as well as the need to develop public policies aimed at counteracting the negative effect of some family variables and other contextual variables on students' educational outcomes and at facilitating the prevention of the perpetuation of initial inequalities. This would contribute to guaranteeing equal opportunities for all students, regardless of their background.

In addition, it is worth noting the important contribution of adult education to the quality of life of people who decide to return to the education system, since, in this case, they are mainly responsible for providing a second chance to finish their studies to people who dropped out of the education system. Furthermore, beyond this activity, it is worth considering other actions that could make an important contribution to the prevention of academic failure and early school leaving. For example, partnerships between these institutions and schools could be established in order to open the door to collaborative activities or meetings. On the one hand, this would allow students at risk of academic failure or early school leaving to have a realistic view of the consequences of following different trajectories. On the other hand, it would contribute to the personal development of students in adult education institutions, as they would have the possibility of realising the importance that their experiences have in the prevention of early school leaving and academic failure of adolescents.

All of the above highlights the need to consider that, although it is sometimes necessary to isolate the conditioning factors of students' educational results for research purposes, it is essential to observe them together in order to make an accurate interpretation of reality and provide appropriate educational responses. Furthermore, due to the temporal evolution observed in the explanatory factors of academic failure and early

school leaving –and the differential influence they exert depending on each of the territories analysed–, the implementation of measures and policies aimed at reducing early school leaving and academic failure must be adjusted to the different temporal and geographical contexts.

Limitations and future research lines

The limitations of this doctoral thesis –in addition to those included in each of the research articles– mainly arise, on the one hand, from the possibility that some primary information may have been lost due to the use of secondary sources and, on the other hand, from the empirical data collected both through the interviews and the application of the ad hoc designed questionnaire.

First, since the generalisation of the results was not an objective of this doctoral thesis, the methodological procedure followed does not allow extrapolating the results to the whole Spanish territory. Therefore, although this work makes a first approximation to the understanding of the conditioning factors of early school leaving and the reasons that motivate re-entry into the educational system in Spain, it is necessary to deepen into the object of study by means of representative samples of the population.

Likewise, the data collected do not allow to identify the existence of possible differences in the degree of influence of the conditioning factors of early school leaving within the national territory, which could exist due to the diversity of political, educational, and socio-economic realities that coexist within our country. Therefore, as a future line of research, it is proposed to develop studies that allow for intra-territorial, as well as inter-territorial, comparisons. Furthermore, conducting deeper analyses of the influence exerted by macro-level conditioning factors can also be considered for future research.

In addition, as the data analysed in the last phase of the study were provided by students, the results are based on their views on the problems addressed. For this reason, it would be interesting to delve deeper into the perspective of teachers, school leaders and families, as this would provide a complementary and broader view of early school leaving and academic failure.

Also, conducting in-depth studies of returnees' experiences could be of interest. This would allow to understand the barriers they face and the support they receive when they return to the education system, as well as to analyse the educational trajectories they follow after completing Secondary Education for Adults. Also, special attention should be paid to the causes of drop-out at this stage.

Finally, it would be advisable to implement the measures proposed in this doctoral thesis for the prevention of academic failure and dropout, as well as to consider the results obtained when developing new policies and interventions for this purpose.

Resumen

Las competencias básicas que se desarrollan a través de los procesos educativos son un elemento imprescindible para que las personas puedan desenvolverse adecuadamente en las diferentes áreas de la vida y contribuir, también, al progreso de las sociedades. Por este motivo, durante los últimos años han sido notables los impulsos dados a la educación en el ámbito internacional a través de políticas, orientaciones y recomendaciones. Pese a ello, el número de estudiantes que no culminan la educación obligatoria con las competencias y los aprendizajes mínimos requeridos por la sociedad es destacable. Este hecho se evidencia en la elevada prevalencia del fracaso escolar y del abandono educativo temprano, aspectos que han suscitado una gran preocupación en el plano nacional e internacional.

Para poder abordar y prevenir estos fenómenos resulta necesario ahondar en la comprensión de los factores asociados a ellos. Por este motivo, la presente tesis doctoral tiene como objetivo general identificar las variables personales, familiares y escolares que condicionan el fracaso escolar y el abandono educativo temprano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Con el fin de alcanzar este objetivo general, así como los correspondientes objetivos específicos, se realiza una investigación en tres fases que se concretan en los cinco artículos que componen esta tesis doctoral por compendio de publicaciones. A este respecto, cabe señalar que cada fase se nutre y se sustenta en los resultados de las fases que la preceden.

En primer lugar, con el fin de establecer una diferenciación entre los conceptos de fracaso escolar y de abandono educativo temprano, en la Fase I se lleva a cabo una revisión de la literatura que deriva en un análisis bibliométrico. Así, se comienza realizando un estudio descriptivo de los datos de identificación de 450 artículos y, tras ello, se analizan 2.051 palabras clave procedentes de dichos artículos que se clasifican siguiendo los descriptores del tesoro Education Resources Information Center (ERIC). Esto permite estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso de las palabras clave asociadas, por un lado, al término de fracaso escolar y, por otro, al de abandono educativo temprano.

Los resultados de esta fase, recogidos en el Artículo I, evidencian que, si bien el fracaso escolar y el abandono educativo temprano son conceptos que guardan una estrecha relación entre sí, existen diferencias notables en el tratamiento que reciben en la literatura científica: el fracaso escolar suele relacionarse con aspectos personales, académicos y socioculturales, mientras que el abandono educativo temprano se vincula, principalmente, con el empleo y las trayectorias educativas seguidas por el alumnado.

En la Fase II, con el fin de comprender la influencia que los condicionantes personales, familiares y escolares ejercen sobre el fracaso escolar y el abandono educativo temprano, se comienza realizando una primera aproximación al objeto de estudio a través del análisis de los condicionantes del rendimiento académico. Para ello, a modo de continuación de la revisión realizada por Sipe y Curlette (1997), se lleva a cabo una meta-síntesis de los 80 meta-análisis publicados entre 1994 y 2019 que analizan la relación entre diversas variables personales, familiares y escolares y el rendimiento académico del alumnado y que aportan 127 tamaños del efecto. Además, para estudiar la existencia de posibles diferencias transnacionales en la influencia ejercida por los condicionantes del fracaso escolar identificadas en la revisión sistemática de la literatura, se analizan los datos de las pruebas de rendimiento y de los cuestionarios de contexto de la evaluación PISA 2018. Dicho análisis se realiza mediante el empleo de la técnica de árboles de decisión.

Los resultados de esta fase, presentados en el Artículo II y en el Artículo III, reflejan cómo, más allá de las variables personales tradicionalmente consideradas como condicionantes por excelencia del rendimiento académico (tales como la inteligencia o los resultados educativos previos de los estudiantes), existen otros factores personales, familiares y escolares que también condicionan, en mayor o menor medida, los resultados educativos alcanzados por el alumnado. Además, se observa que, si bien las características personales han demostrado constituir el principal factor explicativo del bajo rendimiento académico a nivel internacional, las variables familiares y escolares, y, en menor medida, las personales, ejercen una influencia diferencial sobre el bajo rendimiento académico del alumnado en función del nivel de desarrollo y de las características de cada territorio.

Por último, en la Fase III se persigue comprender los condicionantes del abandono educativo temprano en España. Con este propósito, esta fase comienza con una aproximación al objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa. En concreto, se realizan entrevistas semiestructuradas a 14 estudiantes matriculados o graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas. La información se recoge por medio de un guion diseñado a partir de un modelo teórico preliminar derivado de la revisión de la literatura de la fase anterior y se analiza mediante la técnica del análisis de contenido. Para ello, se emplea un procedimiento de codificación mixto que permite, por un lado, reajustar y completar el modelo teórico de partida con las variables específicas del abandono educativo temprano emergidas durante las entrevistas y, por otro, establecer un modelo teórico de los condicionantes del retorno al sistema educativo. Tras someter ambos modelos teóricos a validación por juicio de expertos, se diseña un cuestionario dirigido a analizar los condicionantes del abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria en España y los motivos de retorno al sistema educativo. Después, se valida la estructura interna del cuestionario mediante la técnica del Análisis Factorial Confirmatorio, aplicándolo a una muestra de 478 sujetos matriculados o graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas. Por último, para dar respuesta a los objetivos perseguidos se ha llevado a cabo un análisis descriptivo e inferencial de la información recogida.

Los resultados de esta última fase, recogidos en el Artículo IV y en el Artículo V, ponen de manifiesto cómo las variables personales son las que en mayor medida influyen sobre el abandono educativo temprano de los estudiantes, seguidas de las escolares y, por último, de las familiares. Además, se observa una interrelación entre los diferentes condicionantes; estos hallazgos se traducen en mayores posibilidades de intervención desde el ámbito escolar.

Esta tesis doctoral ha perseguido, por tanto, profundizar en la influencia que los factores personales, familiares y escolares ejercen sobre el fracaso escolar y el abandono educativo temprano de los estudiantes, sin perder de vista la influencia indirecta de los factores que actúan a nivel macro y la interrelación existente entre todos los condicionantes analizados. Todo ello ha permitido obtener evidencias sólidas que podrían contribuir a la reducción del fracaso escolar y del abandono educativo temprano

desde una perspectiva preventiva y proactiva que no considere al estudiante como único responsable de sus resultados educativos y que atienda a la interrelación y retroalimentación existente entre todos los factores condicionantes.

Abstract

Basic competencies acquired through education are essential for people to function well in life and contribute to progress. For this reason, education has received a major impulse at the international level in recent years. However, the number of students who do not complete compulsory education with the minimum competencies and learning required by society is remarkable. This fact is evidenced by the high prevalence of academic failure and early school leaving, which has caused great concern in the educational field at a national and international level.

In order to address and prevent these phenomena, it is necessary to deepen the understanding of the factors associated with them. For this reason, the general objective of this doctoral thesis is to identify the personal, family and school variables that influence academic failure and dropout in Compulsory Secondary Education. To achieve this general objective, as well as the eight specific objectives in which it is specified, a three-phase research was conducted. The results of the research are presented in the five papers that conform this doctoral thesis by compendium of publications. In this regard, it should be noted that each phase is nourished and sustained by the results of the phases that precede it.

First of all, with the aim of differentiating between the concepts of academic failure and early school leaving, in Phase I, a literature review with a bibliometric analysis was conducted. First, a descriptive study of the articles' identification data was performed. Then, 2,051 keywords from 450 articles were analysed and classified according to the Education Resources Information Center (ERIC) thesaurus descriptors. This allowed to study the existence of statistically significant differences in the use of keywords associated, on the one hand, with the term academic failure and, on the other, with early school leaving.

The results of this phase, reported in Paper I, show that, although academic failure and early school leaving are closely related concepts, there are notable differences in the treatment they receive in the scientific literature: academic failure is usually linked to personal, academic, and socio-cultural aspects, while early school leaving is mainly related to employment and the educational trajectories followed by students.

In Phase II, in order to understand the influence of personal, family and school conditioning factors on academic failure and early school leaving, a first approach to the object of study was made through the analysis of the conditioning factors of academic performance. To this end, a meta-synthesis of the 80 meta-analyses published between 1994 and 2019, with 127 effect sizes analysing the relationship between various personal, family and school variables and students' academic performance, was conducted as a continuation of the review carried out by Sipe and Curlette (1997). In addition, in order to explore the existence of possible cross-national differences in the influence of the conditioning factors of academic failure identified in the systematic literature review, data from the PISA 2018 achievement tests and context questionnaires were analysed. This analysis was performed using the decision tree technique.

The results of this phase, which are presented in Paper II and Paper III, show that, beyond the personal variables traditionally considered as conditioning factors par excellence of academic performance –such as students' intelligence or previous educational outcomes–, there are other personal, family and school factors that also condition the educational results achieved by students to a greater or lesser extent. Furthermore, it is observed that, although personal characteristics have shown to be the main explanatory factor of low academic performance at the international level, family, and school variables, and to a lesser extent personal variables, have a differential influence on students' low academic performance depending on the development level and the characteristics of each territory.

Finally, Phase III seeks to understand the conditioning factors of early school leaving in Spain. This phase began with an approach to the object of study from a qualitative perspective. Specifically, semi-structured interviews to 14 students enrolled or graduated in Secondary Education for Adults were conducted. The information was collected by means of a script designed on the basis of a preliminary theoretical model derived from the literature review of the previous phase. The data were analysed using the content analysis technique. For this purpose, a mixed coding procedure was used. This procedure allowed, on the one hand, to readjust and complete the initial theoretical model with the specific variables of early school leaving that emerged during the

interviews and, on the other hand, to establish a theoretical model of the motivations for re-entry into the education system. After validation of both theoretical models by expert judgement, a questionnaire aimed at analysing the conditioning factors of early school leaving in Compulsory Secondary Education in Spain and the reasons for returning to the education system was designed. The internal structure of the questionnaire was validated by means of the Confirmatory Factor Analysis technique, applying it to a sample of 478 students enrolled or graduated in Secondary Education for Adults. Finally, in order to respond to the objectives pursued, a descriptive and inferential analysis of the information collected was conducted.

The results of this last phase, reported in Paper IV and Paper V, show that personal variables have the greatest influence on students' early school leaving, followed by school variables and, finally, family variables. Moreover, an interrelation between the different conditioning factors is observed; these findings translate into greater possibilities for intervention at school level.

This doctoral thesis has therefore aimed to conduct an in-depth study of the influence that personal, family and school variables exert on academic failure and early school leaving among students. However, the indirect influence of macro-level factors and the interrelationship between all the factors analysed has not been overlooked. This has led to solid evidence that could contribute to the reduction of school failure and early school leaving from a preventive and proactive perspective that does not place students as solely responsible for their educational results and considers the interrelationship between all the conditioning factors.

Otras aportaciones científicas

De manera complementaria al compendio de publicaciones que componen la presente tesis doctoral, se ha publicado el siguiente libro:

Gutiérrez-de-Rozas, B., y López-Martín, E. (2020). *Contextualización y evaluación del fracaso escolar*. Sanz y Torres.

Asimismo, se han presentado las siguientes comunicaciones a congresos nacionales e internacionales:

- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). *Educación Secundaria para Personas Adultas: barreras y apoyos percibidos por los estudiantes*. XVI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) y Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa. 15-17 de septiembre de 2022.
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2021). *Exploring the determinants of school failure through a synthesis of meta-analyses*. European Conference on Educational Research (ECER). Ginebra (online). 6-9 de septiembre de 2021.
- Gutiérrez-de-Rozas, B. y López-Martín, E. (2021). *Diferencias conceptuales entre el fracaso y el abandono escolar a partir del análisis bibliométrico*. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía (SEP). Santiago de Compostela (online). 7-9 de julio de 2021.

Informe del factor de impacto y cuartil

Los artículos científicos que conforman la presente tesis doctoral han sido publicados o aceptados para publicación en cuatro revistas de impacto. A continuación, se expone la información relativa al factor de impacto y cuartil de cada una en el momento de envío y aceptación (Tabla 3) y en el momento de depósito de la tesis doctoral (Tabla 4).

Tabla 3. Factor de impacto y cuartil de las revistas en el momento de aceptación.

Revista	Año	Base de datos	Impacto	Cuartil
European Journal of Educational Research	2021	SJR	0.31	Q3
Revista de Educación	2020	SJR JCR-SSCI	0.64 1.057	Q2 Q4
Frontiers in Education	2021	SJR	0.58	Q2
Revista Complutense de Educación	2020	SJR	0.47	Q2

Tabla 4. Factor de impacto y cuartil de las revistas en el momento de depósito.

Revista	Año	Base de datos	Impacto	Cuartil
European Journal of Educational Research	2021	SJR	0.31	Q3
Revista de Educación	2021	SJR JCR-SSCI	0.34 1.217	Q3 Q4
Frontiers in Education	2021	SJR	0.58	Q2
Revista Complutense de Educación	2021	SJR	0.52	Q2

Referencias bibliográficas

- Akbas-Yesilyurt, F., Kocak, H., y Yesilyurt, M. E. (2020). Spatial models for identifying factors in student academic achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 735-752. <https://doi.org/10.21449/ijate.722460>
- Alemi, M., Rezanejad, A., y Marefat, B. (2021). Exploring the reasons behind iranian TELF graduate students' academic failure. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 151-166. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89251>
- Anaya, D. (2014). *Bases del aprendizaje y educación*. Sanz y Torres.
- Arévalo-Chávez, P., Cruz-Cárdenas, J., Guevara-Maldonado, C., Palacio-Fierro, A., Bonilla-Bedoya, S., Estrella-Bastidas, A., Guadalupe-Lanas, J., Zapata-Rodríguez, M., Jadán-Guerrero, J., Arias-Flores, H., y Ramos-Galarza, C., (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. Integrative approach of mixed methodology in educational research. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Ballesteros, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bentley, J. C. (1966). Creativity and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 59(6), 269-272. <https://doi.org/10.1080/00220671.1966.10883353>
- Bhowmik, M. K. (2019). Ethnic minority young people's education in Hong Kong: Factors influencing school failure. En J. Gube y F. Gao (Eds.), *Education, Ethnicity and Equity in the Multilingual Asian Context* (pp. 179-195). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1_11

- Blaya, C., Ben Lakhdhar, I., y San Fabián, J. L. (2020). Abandono escolar y resiliencia educativa. En J. L. San Fabián (Ed.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Graó.
- Bonilla, C. A., Merigó, J. M., y Torres-Abad, C. (2015). Economics in Latin America: A bibliometric analysis. *Scientometrics*, 105(2), 1239-1252. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1747-7>
- Caballero, C. C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98–111. <https://bit.ly/3xdnk3C>
- Camacho, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3L6A41V>
- Casquero Tomás, A., y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223. <https://bit.ly/3qvJR8k>
- Cieslak, D. A., Hoens, T. R., Chawla, N. V., y Kegelmeyer, W. P. (2012). Hellinger distance decision trees are robust and skew-insensitive. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 24(1), 136-158. <https://doi.org/10.1007/s10618-011-0222-1>
- Clandinin, D. J., Steeves, P., y Caine, V. (Eds.). (2013). *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers*. Emerald Group Publishing.
- Cole, F. L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2(1), 53-57. <https://doi.org/10.1097/00002800-198800210-00025>
- Comisión Europea, EACEA, Eurydice, y Cedefop. (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. *Eurydice and Cedefop Report*. <https://bit.ly/3QztSAC>
- Comisión Europea. (2010). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. <https://bit.ly/3D6bexg>

- Comisión Europea. (2019). *Education and Training MONITOR 2019*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3KAQwaz>
- Consejo de la Unión Europea. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). <https://bit.ly/3esXSAJ>
- Consejo Europeo. (2000). Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. <https://bit.ly/3KXQ7PE>
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizúete Carrizosa, M., y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. <https://bit.ly/3RQuT8s>
- Curry, L. A., Nembhard, I. M., y Bradley, E. H. (2009). Qualitative and mixed methods provide unique contributions to outcomes research. *Circulation*, 119(10), 1442-1452. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.107.742775>
- De la Orden, A., Oliveros, L., Makofzi, J., y González, C. (2001). *Modelos de investigación de bajo rendimiento*. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-17. <https://bit.ly/3B5qTtR>
- Demie, F., y Lewis, K. (2018). Raising achievement of English as additional language pupils in schools: implications for policy and practice. *Educational Review*, 70(4), 427-446. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1344190>
- Desmarais, J. (2009). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 27-54. <https://bit.ly/3xiGHIH>
- DiCicco-Bloom, B. y Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>

- Dowrick, P. W., y Crespo, N. (2005). School failure. En T. P. Gullotta y G. R. Adams (Eds.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems*. Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23846-8_27
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., y Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.03.003>
- Enríquez, C. L., Segura, A. M., y Tovar, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666. <https://bit.ly/3QBOKkl>
- Eurostat. (2022). *Early leavers from education and training*. <https://bit.ly/3wIFc6s>
- Febriani, F., Indrasari, S. Y., y Prasetyawati, W. (2018). Enhancing reading motivation through the teaching of RAP (Read, Ask, Put) reading strategy and writing reading diaries for an underachieving student. En A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari, y S. H. R. Suradijono (Eds.), *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1201/9781315225302-26>
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-58.
- Fernández Macías, E., Muñoz de Bustillo Llorente, R., Braña Pino, F. J., y Antón Pérez, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 307-324. <https://bit.ly/3eG6d4n>
- Fernández-Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa. <https://bit.ly/3cxCABk>

- Foreman, K. (1999). School and the state. En J. Lumby, y N. Foskett (Eds.), *Managing external relations in schools and colleges* (pp. 67-81). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446219508.n5>
- Gajda, A., Karwowski, M., y Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A metaanalysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269–299. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Guío, J. M., y Choi, Á. (2013). Evolution of the school failure risk during the 2000 decade in Spain: analysis of Pisa results with a two-level logistic model. *Estudios Sobre Educación* (26), 33-62. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2341071>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., y López-Martín, E. (2020). *Contextualización y evaluación del fracaso escolar*. Sanz y Torres.
- Hampden-Thompson, G., Guzman, L., y Lippman, L. (2013). A cross-national analysis of parental involvement and student literacy. *International Journal of Comparative Sociology*, 54(3), 246-266. <https://doi.org/10.1177/0020715213501183>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. <https://bit.ly/3AVXPVH>
- Higgins, S. (2016). Meta-synthesis and comparative meta-analysis of education research findings: some risks and benefits. *Review of Education*, 4(1), 31-53. <https://doi.org/10.1002/rev3.3067>
- Hou, Q., Mao, G., Zhao, L., Du, H., y Zuo, J. (2015). Mapping the scientific research on life cycle assessment: a bibliometric analysis. *The International Journal of Life Cycle Assessment*, 20(4), 541-555. <https://doi.org/10.1007/s11367-015-0846-2>

- Hsieh, H. F., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Iglesias-Díaz, P., y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28705>
- Iqbal, M. Z., Khan, M. J., Javed, T., Rao, U., y Shams, J. A. (2021). Relationship between secondary students' critical thinking and academic achievement: a case of public schools. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(3), 1166-1174. <https://doi.org/10.18510/hssr.2021.93115>
- Jarmužek, J., y Cytlak, I. (2018) Early school leaving and the processes of social exclusion—the role of mutual relations between education and social structure. En R. Dorczak (Ed.), *Leading and Managing for Development* (pp. 100-107). Jagiellonian University Institute of Public Affairs. <https://bit.ly/3EmqE11>
- Jiménez Fernández, C. (2019). *Diagnóstico y evaluación de los más capaces*. Prentice Hall.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., y Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Khudhur, M. E., Ahmed, M. S., y Maher, S. M. (2021). Prediction of the academic achievement of pupils using data mining techniques. *Webology*, 18(2), 1355-1364. <https://doi.org/10.14704/WEB/V18I2/WEB18394>
- Kiprianos, P., y Mpourgos, I. (2022). Back to school: From dropout to Second Chance Schools. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.1177/1477971420979725>
- Kovács, K.E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., y Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12, 372. <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>

- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/3KWfykp>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., Otero-Mayer, A. y Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>
- Lucio, R., Hunt, E., y Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, 48(2), 422. <https://doi.org/10.1037/a0025939>
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A., y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 28-42. <https://bit.ly/3RQSeqD>
- Macedo, E., Carvalho, A., Doroftei, A., Santos, S., y Araújo, H. C. (2020). El arte como catalizador para el reenganche educativo de jóvenes en una escuela de segunda oportunidad en Portugal. En J. L. San Fabián (Ed.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 179 – 196). Grao.
- Manzanares, A., y Sanz, C. (2018). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Editorial Universidad Castilla La Mancha.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163. <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid. Fundación Alternativas- Documento de Trabajo 11/2003. <https://bit.ly/3TxSEUz>

- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85. <https://bit.ly/3D1HyRZ>
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1), 11-38. <https://bit.ly/3RrE9js>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), Artículo e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montero-Sieburth, M., y Turcatti, D. (2022) Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families, *Intercultural Education*, 33(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Morentin-Encina, J., y Ballesteros B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>
- Morentin-Encina, J., y Ballesteros Velázquez, B. (2021). Objetivo CINE 3: Análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 7-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31275>
- Mozammel, S., Ahmed, U., y Shakar, N. (2021). COVID-19 and online learning: critical insights for academic achievement. *Elementary Education Online*, 20(4), 1452-1457.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., y Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. <https://bit.ly/3D2PJgL>
- Nikolaou, S. M. (2018). Early school leaving in Greece and Europe and educational inequality: Actions and policies against educational and social exclusion. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 212-220. <https://doi.org/10.26417/ejser.v12i1.p229-236>

- Nisar, N., y Mahmood, K. (2017). Determinants of students' academic achievement at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 145-158. <https://bit.ly/3B3O9sp>
- O'Gorman, E., Salmon, N., y Murphy, C. A. (2016). Schools as sanctuaries: A systematic review of contextual factors which contribute to student retention in alternative education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 536-551. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095251>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *No more failures: Ten steps to Equity in Education*. OCDE. <https://bit.ly/3D8xOno>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Education at a Glance*. OCDE. <https://bit.ly/3BwVp1p>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Overcoming school failure: policies that work*. OCDE. <https://bit.ly/3RNW5EZ>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE. <https://bit.ly/3xfaQIY>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OCDE. <https://bit.ly/3KVDapp>
- Osorio-González, R., y Castro-Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRua: Revista Universitaria de Administración*, 13(22), 65-84. <https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.4>
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., y Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I., y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y

- del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10047>
- Prata, A. I. V. (2010). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235-243. <https://doi.org/10.14417/ap.726>
- Quast, H. (2016). *School counselor implementation of the solution-focused family support model with high school students experiencing behavioral problems and academic failure*. [Tesis doctoral, Universidad de Texas A&M University-Commerce].
- Query, S. L., y Hausafus, C. O. (2020). *Promoting literacy in at-risk youth: Protective factors and academic achievements*. Garland Science. <https://doi.org/10.1201/9780203822494>
- Robinson, J., y Biran, M. (2006). Discovering self: Relationships between African identity and academic achievement. *Journal of Black Studies*, 37(1), 46-68. <https://doi.org/10.1177/0021934704273149>
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62. <https://bit.ly/3Dvid1f>
- Rokach, L., y Maimon, O. (2005). Decision trees. En O. Maimon y L. Rokach (Eds.), *Data mining and knowledge discovery handbook* (pp. 165-192). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-25465-X_9
- 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(2), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Saggers, B., y Strachan, J. (2016). Horsing around: Using equine facilitated learning to support the development of social-emotional competence of students at risk of school failure. *Child & Youth Services*, 37(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2015.1072045>

- Senavirathna, R. M. N. N. y Senavirathna, R. M. N. S. (2019). School dropout among young girls in the estate sector in Matale District of Sri Lanka. *International Journal of Governance and Public Policy Analysis*, 1(1), 117-140.
- Sipe, T. A., y Curlette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 25(7), 583-698. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(96\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(96)00021-3)
- Stevenson, M. N. (2021). *Homework and Academic Achievement: A Meta-Analysis Examining Impact* [Tesis doctoral, Universidad de Dayton]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. <https://bit.ly/3L8MEOi>
- Teer-Tomaselli, R. (2021). Controversy in the time of COVID: A qualitative content analysis of three case studies from South African online news sites. *The Political Economy of Communication*, 9(1), 63-78. <https://bit.ly/3SzxivP>
- TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, e International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). *About TIMSS & PIRLS International Study Center*. <https://bit.ly/3cRxwYI>
- Valdés, A. A., Martín, M. J., y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Van Nunen, K., Li, J., Reniers, G., y Ponnet, K. (2018). Bibliometric analysis of safety culture research. *Safety Science*, 108, 248-258. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.08.011>
- Vaquero García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1443-1464.
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>

- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5511629>
- York, T. T., Gibson, C., y Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20, 1-20. <https://bit.ly/3xeUmRf>
- Zengin, M. (2021). Investigation of high school students' dropout risk level. *International Journal of Education*, 9(S1), 59-68. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.4000>
- Zhang, Y. y Wildemuth, B. M. (2009). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Libraries Unlimited. <https://bit.ly/3xeiljl>

Anexo I. Certificado del Comité de Ética

Vicerrectorado de Investigación,
Transferencia del Conocimiento y Divulgación Científica



D^a ROSA M^a MARTÍN ARANDA, PRESIDENTA DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CERTIFICA: Que a la vista de los informes favorables presentados por los miembros del Comité de Ética, se adopta el siguiente ACUERDO:

En el proyecto titulado “Análisis de los condicionantes del fracaso escolar durante la Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva longitudinal” corresponde a la tesis de D^a Belén Gutiérrez de Rozas Guijarro, este Comité considera que, atendiendo a la exigencia de la Editorial de que se presente informe positivo del comité de Ética de la Universidad para proyectos que implican investigación con humanos, consideramos que, según nos consta por la documentación aportada, se han cumplido los requisitos mínimos exigibles por nuestra Universidad para estos supuestos y, por tanto, no se puede poner ninguna objeción ética a este proyecto y su publicación, Referencia: 3-EDU-2021 .

Y para que conste, se expide el presente certificado que se remite a D^a Esther LÓPEZ MARTÍN como responsable del Proyecto al que se alude en el acuerdo transcrito.

Madrid, 24 de enero de 2022

La Presidenta del Comité de Ética



D^a Rosa M^a Martín Aranda
Vicerrectora de Investigación,
Transferencia del Conocimiento y
Divulgación Científica