

Artículo de Investigación

El Fracaso Escolar en la Educación Secundaria: Un estudio cualitativo sobre sus definiciones, manifestaciones y estrategias de intervención desde la perspectiva docente

Secondary School Dropout: A Qualitative Study of Definitions, Manifestations, and Intervention Strategies from the Teacher's Perspective

Ana Carmona Legaz¹: Universidad Católica de Murcia, España.

ajcarmona@ucam.edu

Francisco José Sánchez Marín: Universidad Católica de Murcia, España.

fjsanchez235@ucam.edu

Fecha de Recepción: 27/05/2024

Fecha de Aceptación: 22/08/2024

Fecha de Publicación: 12/09/2024

Cómo citar el artículo

Carmona-Legaz, A. y Sánchez-Marín, J. (2024). El Fracaso Escolar en la Educación Secundaria: Un estudio cualitativo sobre sus definiciones, manifestaciones y estrategias de intervención desde la perspectiva docente. [Secondary School Dropout: A Qualitative Study of Definitions, Manifestations, and Intervention Strategies from the Teacher's Perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-669>

Resumen

Introducción: El Fracaso Escolar es un fenómeno que preocupa en la mayoría de los países desarrollados. Este artículo analiza la complejidad que entraña su conceptualización, examina su manifestación en la trayectoria académica de los estudiantes y, trata de evidenciar la existencia de programas para su abordaje en los centros de Educación Secundaria. **Metodología:** Se emplea una metodología cualitativa, siendo la población de estudio, docentes de los centros educativos de diferentes municipios de la Región de Murcia.

¹ Autor Correspondiente: Ana Carmona Legaz. Universidad Católica de Murcia (España).

Las estrategias para la recogida de la información son: la Revisión Bibliográfica Sistemática, la Entrevista Semiestructurada en Profundidad y el Análisis Documental. **Resultados:** Destaca su complejidad debido a las variables que lo componen y su presencia gradual en el itinerario académico de los alumnos, aunque también se manifiesta en momentos puntuales. En los centros educativos existen programas, pero con finalidades poco diferenciadas. **Discusión:** el Fracaso Escolar es un fenómeno difícil de abordar desde una sola dimensión. Es fundamental identificar diferentes momentos en su aparición, siendo múltiples los programas desarrollados para su afrontamiento. **Conclusiones:** El estudio revela que es prioritario identificar sus causas. Su doble vertiente estática/dinámica limita su ubicación temporal y, es importante implementar medidas de prevención tempranas para asegurar el éxito académico.

Palabras clave: Fracaso escolar; enseñanza secundaria; docente; programas educativos; metodología cualitativa; revisión bibliográfica; entrevista semiestructurada; análisis documental.

Abstract

Introduction: School Failure is a phenomenon of concern in most developed countries. This article analyzes the complexity involved in its conceptualization, examines its manifestation in the academic career of students and tries to demonstrate the existence of programs to address it in Secondary Education centers. **Methodology:** A qualitative methodology is used, with the study population being teachers from educational centers in different municipalities of the Region of Murcia. The strategies for collecting information are: Systematic Bibliographic Review, In-depth Semi-Structured Interviews and Documentary Analysis. **Results:** Its complexity stands out due to the variables that compose it and its gradual presence in the students' academic itinerary, although it also manifests itself at specific moments. There are programs in educational centers, but with little differentiated purposes. **Discussion:** School Failure is a phenomenon that is difficult to address from a single dimension. It is essential to identify different moments in its appearance, with multiple programs developed to deal with it. **Conclusions:** The study reveals that it is a priority to identify its causes. Its dual static/dynamic aspect limits its temporal location and it is important to implement early prevention measures to ensure academic success.

Keywords: School failure; secondary education; teacher; educational programs; qualitative methodology; literature review; semi-structured interview; documentary analysis.

1. Introducción

El Fracaso Escolar (FE) es un tema que preocupa y despierta gran interés en la mayoría de los países desarrollados. Comprenderlo en profundidad implica su descripción como fenómeno que trasciende del ámbito educativo e influye en el conjunto de la sociedad. En España, sigue teniendo graves consecuencias y repercusiones en toda la comunidad educativa. En cuanto a su conceptualización, no existe un criterio universal, ni una visión compartida por la mayoría de los especialistas en educación (Fernández-Enguita *et al.*, 2010). En algunos ámbitos se asocia con no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en otros, se vincula con el abandono escolar temprano (AET). En cualquier caso, el abandono educativo se convierte en un indicador del FE, por no alcanzar los objetivos que el contexto social y económico considera dentro de los mínimos exigibles (Recio, 2021; Tahull, 2023). A pesar de las mejoras experimentadas en la última década, España tiene la segunda tasa de AET más alta de la Unión Europea. En el año 2023, el 13,6% de los jóvenes españoles de 18-24 años no había

completado la Educación Secundaria y no seguía ningún tipo de formación, cifra que nos aleja de la media europea (9,6%) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

En consecuencia, avanzar en el éxito educativo del alumnado requiere profundizar en la naturaleza del FE y el compromiso de todos los agentes sociales implicados.

1.1. Aproximación Conceptual al fenómeno Fracaso Escolar

La literatura científica recoge múltiples definiciones de FE que le otorga un carácter abstracto y profundo ante contextos y situaciones muy heterogéneas. Las definiciones son diversas en función de los factores, variables y agentes que intervienen en su aparición (Escudero, 2005; Escudero *et al.*, 2009; Marina, 2010; Terigi, 2009). En el ámbito académico se relaciona con no adquirir los objetivos curriculares y con bajo rendimiento académico, lo que habitualmente se traduce en calificaciones negativas (Lara-García *et al.*, 2014; Miñaca y Hervás, 2013). El FE centra su foco de interés en la ESO, por las consecuencias que tiene no conseguir titular. Para evitar el uso negativo y excluyente del término, las políticas educativas actuales apuestan por aumentar el éxito escolar del alumnado y emplean como indicador la tasa de titulados en la ESO; como característica del sistema educativo español (Cernadas y Pérez-Marsó, 2014; Teneva, 2017). Unido al FE, aparece el absentismo; realidad compleja definida por ausencias reiteradas al centro escolar, lo que provoca una clara ruptura del sistema educativo y sitúa al alumno en la antesala del fracaso y el abandono escolar en detrimento de posibilidades de promoción personal y profesional (Bolívar-Botía y López-Calvo, 2009; Gutiérrez-de-Rozas *et al.*, 2023). Etiquetar al alumno en una categoría en la que no es aceptado ni social ni académicamente, asocia el FE con la exclusión educativa determinando su deserción definitiva del sistema (Consejo Económico y Social, 2020; Felgueroso *et al.*, 2013; Montilla *et al.*, 2011; Zenging, 2021). El FE es un término inexacto y difícil de conceptualizar, con un marcado carácter polisémico.

Esta premisa requiere adoptar una postura ecológica que reconozca que son múltiples las dinámicas y las variables que lo provocan (Márquez, 2016).

1.2. El Fracaso Escolar en la trayectoria académica del alumno

Un aspecto que añade complejidad a la conceptualización del FE es que se va gestando en el tiempo. Cada historia de fracaso tiene su propia identidad; no será un momento puntual y concreto con un final académico, sino que se irá fraguando en base a una trayectoria acumulativa de dificultades, sin respuesta adecuada en el momento que así lo requería (Escudero, 2005; Roca, 2010).

Sin embargo, los estudios de Carbonell y Peña (2006, como se citó en Álvarez y Martínez-González, 2016), describen dos variantes de FE que aparecen en algún momento de la vida académica del alumno. Por un lado, el percibido en los primeros años de escolarización asociado a problemas de aprendizaje (Fracaso Primario). Y por otro, el que acontece en etapas críticas como la adolescencia, o coincidentes con problemas en el entorno familiar o académico (Fracaso Secundario). Pérez-Esparrells y Morales (2012) lo conciben como un proceso que se inicia cuando el estudiante experimenta retrasos y repeticiones en la Educación Primaria, y se agravan durante la ESO, comprometiendo la continuidad de los estudios. Resultados académicos negativos o sanciones disciplinarias contribuyen a la desconexión de la rutina educativa habitual y, acentúan la conexión entre FE y la trayectoria educativa anterior (Escudero *et al.*, 2009; Mena *et al.*, 2010). Según Escudero (2005), la vida académica del alumno se verá alterada por diversos condicionantes educativos y múltiples

factores relacionados con el ámbito individual, familiar o socioeconómico que de forma acumulativa, enquistarán el FE.

De esta forma, el fenómeno se irá gestando lentamente a través de relaciones complejas, durante todo el itinerario académico o por lo menos, una parte importante de él. Es por ello que resulta necesario intervenir desde el principio de la escolarización obligatoria, y especialmente en el paso de una etapa educativa a otra (Álvarez y Martínez-González, 2016).

1.3. Programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del Fracaso Escolar en los centros de Educación Secundaria

En España, la prevención del FE cobra especial relevancia tras la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). En las últimas décadas, el Gobierno de España y las comunidades autónomas han diseñado y ejecutado numerosas políticas y programas para prevenir y afrontar el FE y el AET (Márquez e Indarramendi, 2022).

Estudios como los de Márquez-Vázquez (2016) consideran que el desarrollo de medidas de prevención requiere la revisión de los criterios de agrupamiento escolar y designación tutorial que llevan a cabo los centros educativos, así como una intervención individualizada con el alumnado en riesgo. Se iniciaría con los primeros síntomas de desapego y se basaría en la cooperación continua entre familias y equipos docentes, de manera, que transmitan a los estudiantes estrategias de aprendizaje que refuercen su motivación individual. Domingo y Martos (2017) inciden en la relevancia de mecanismos de prevención como el empleo de prácticas transformadoras y actuaciones tempranas que reconduzcan trayectorias personales y académicas de bajo rendimiento con medidas específicas, así como proyectos educativos comunitarios inclusivos que caminen hacia el éxito educativo. Briones-Giler y Barcia-Briones (2020) añaden que los centros educativos deben ofrecer programas motivacionales destinados a la familia y al propio estudiante. Es desde las escuelas de familias y las tutorías como se contribuye a este propósito.

Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), apuesta por la promoción del éxito educativo y la prevención del AET con el objetivo de alcanzar las metas de la Agenda 2030 (Negrín-Medina y Marrero-Galván, 2021). A nivel preventivo, bajo el marco de los Programas de Cooperación Territorial, en 2021, se puso en marcha el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+), para mejorar el éxito escolar y promover la permanencia del alumnado en los centros educativos con al menos el 30% de estudiantes “educativamente vulnerables”. El programa “Unidades de Acompañamiento y Orientación” (UAO), presta apoyo al alumnado en riesgo de repetición de curso y abandono mediante una orientación pedagógica y psicológica específica. Otras medidas preventivas apuestan por la creación de itinerarios flexibles y alternativos como los Programas de Diversificación Curricular (PDC), la eliminación de las reválidas obligatorias en la ESO o la posibilidad de obtener el título de Graduado en ESO tras finalizar con éxito el PDC o la FP básica. A nivel de intervención, en los centros educativos se desarrollan medidas relacionadas con: adaptar los recursos existentes para atender las necesidades individuales de aprendizaje, reducir las tasas de repetición de curso, limitar la segregación escolar, realizar intervenciones tempranas, así como reforzar la orientación escolar y profesional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023).

Se evidencia que existen protocolos variados para el abordaje del FE en la ESO, aunque Miñaca y Hervás (2013) revelan que no siempre se especifica y aclara el contenido y el desarrollo de las intervenciones. Gómez-Gómez (2022) incide en la necesidad de poner en marcha mecanismos de prevención de dificultades y de promoción de conductas positivas desde todos los ámbitos educativos. Además, investigaciones más recientes consideran que es clave cómo estas acciones son implementadas, cómo se llevan a la práctica, y en qué medida contribuyen a prevenir y aminorar el FE (González *et al.*, 2023).

Según lo expresado hasta el momento se establecen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera la multiplicidad de variables y perspectivas que intervienen en la conceptualización del fenómeno del FE obstaculizan la creación de una definición única y universalmente aceptada?
- ¿Cómo se caracteriza la manifestación del FE en la trayectoria académica de los estudiantes en las diferentes etapas educativas?
- ¿Qué programas, mecanismos e instrumentos se implementan actualmente en los Centros de Educación Secundaria para abordar el FE, valorando sus posibilidades para la detección, prevención e intervención, y diferenciándolos en términos de efectividad percibida?

Todo ello para, finalmente, plantear los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar cómo la complejidad inherente al fenómeno del FE, debido a la multiplicidad de variables y perspectivas que lo componen, dificulta el establecimiento de una definición única y universalmente aceptada.
- Examinar cómo se manifiesta el FE en la trayectoria académica de los estudiantes en las diferentes etapas educativas, considerando los factores concomitantes asociados.
- Evidenciar la existencia de programas, mecanismos e instrumentos para el abordaje del FE en los Centros de Educación Secundaria, valorando las posibilidades de identificación según su utilidad para la detección, prevención e intervención sobre el FE y diferenciación conforme a su efectividad percibida.

2. Metodología

2.1. Método

La investigación se enfoca desde el Paradigma Cualitativo de Investigación (Hochman y Montero, 1986) y la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998; Strauss y Glaser, 1967) para la generación de teoría de manera inductiva (Hernández-Carrera, 2014), la construcción de categorías y proposiciones teóricas, así como la exploración de sus conexiones, regularidad y génesis (Bernete, 2013; Bisquerra, 2014; Flick, 2011).

2.2. Participantes

El muestreo fue sistemático, intencional y criterial. Participaron 21 docentes de ESO de centros públicos y privados/concertados de diferentes municipios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España).

El número de entrevistas se estableció según disponibilidad de los sujetos, cumplimiento del criterio de saturación de la información y de representación respecto a la población. La selección fue sistemática y equilibrada, conforme a los criterios de adscripción a centros docentes, titularidad de los mismos, experiencia docente, género, edad y desempeño de cargos de gestión académica (Tabla 1).

Tabla 1.

Perfil de los participantes en el estudio

Perfil	Titularidad del centro	Años de experiencia docente	Género	Edad	Cargo
Águilas	Público	13	Masculino	47	J. Estudios
Águilas	Privado/Concertado	19	Femenino	46	Docente
Águilas	Privado/Concertado	1	Masculino	40	Docente
Alcantarilla	Público	24	Masculino	53	J. Estudios
Alcantarilla	Público	6	Masculino	42	Docente
Caravaca	Privado/Concertado	26	Femenino	49	J. Estudios
Caravaca	Privado Concertado	4	Femenino	39	Docente
Caravaca	Privado/Concertado	20	Masculino	43	Responsable Departamento
Cartagena	Público	33	Masculino	57	Responsable Departamento
Cartagena	Privado/Concertado	12	Femenino	41	Docente
Lorca	Público	9	Femenino	42	Docente
Molina de Segura	Público	27	Masculino	57	Docente
Molina de Segura	Privado	22	Femenino	47	J. Estudios
Molina de Segura	Privado/Concertado	28	Femenino	58	Docente
Molina de Segura	Privado/Concertado	40	Femenino	65	Docente
Molina de Segura	Privado/Concertado	20	Masculino	44	J. Estudios
Murcia	Público	25	Masculino	51	Responsable Departamento
Murcia	Público	6	Femenino	32	Docente
Murcia	Privado/Concertado	31	Femenino	54	Docente
Torre Pacheco	Público	8	Masculino	37	Responsable Departamento
Torre Pacheco	Privado/Concertado	9	Masculino	33	Docente

Fuente: Elaboración propia (2024)

2.3. Estrategias

Se establecen como principales estrategias; la Revisión Bibliográfica Sistemática, la Entrevista Semiestructurada en Profundidad y el Análisis Documental por su sintonía epistemológica con la Teoría Fundamentada.

2.4. Procedimiento

El desarrollo de la investigación se hizo bajo los siguientes criterios de rigor, relacionados entre sí, para lograr su “Confiabilidad” (Flick, 2012; Guba, 1989; Ruiz, 2012):

- a) Credibilidad, relacionada con la verosimilitud; el ajuste a lo real,
- b) Transferibilidad; la información obtenida aporta conocimiento para otros contextos de similares características,
- c) Dependencia o consistencia de los datos; permanencia y solidez de la información en relación con el tiempo,
- d) Confirmabilidad; aplicando el consenso mediante contraste de las informaciones y su unificación entre los participantes.

El procedimiento de investigación se inicia con la Revisión Bibliográfica Sistemática para “acumular de forma sistemática y objetiva las evidencias obtenidas en los estudios empíricos sobre un mismo problema” (Sánchez-Meca y Botella, 2010, p.8), cumpliendo criterios de objetividad, sistematización y replicabilidad de manera rigurosa, informativa, exhaustiva y explícita (González-de-Dios y Balaguer, 2007). Benito-Peinado *et al.* (2007), González-de-Dios y Balaguer (2007), Guirao-Goris *et al.* (2008), Monroy y Hernández-Pina (2014) y Sánchez-Meca y Botella (2010) plantean su desarrollo en dos fases.

Una primera de selección, búsqueda y revisión bibliográfica en bases de datos y fuentes documentales y, la segunda, de almacenaje documental y tratamiento de la información. En la primera fase con la búsqueda mediante palabras clave en un amplio conjunto de bases de datos relevantes (Benito-Peinado *et al.*, 2007), distinguiendo entre fuentes de información primarias y secundarias (González-de-Dios y Buñuel, 2006; Pedraz, 2004), la búsqueda en Internet y bases bibliográficas de forma manual, la revisión de referencias utilizadas en otros artículos, la búsqueda de informes institucionales, el intercambio con expertos, la exploración de registros internacionales y el sondeo en agencias de financiación de la investigación (González-de-Dios y Balaguer, 2007).

La segunda fase estuvo orientada a gestionar eficazmente la información recopilada (Benito-Peinado *et al.*, 2007; Sánchez-Meca y Botella, 2010), desarrollando mapas de literatura como el propuesto por Creswell (2003) y construyendo un índice temático como el sugerido por Eco (2001).

Seguidamente, se aplicó la Entrevista Semiestructurada en Profundidad. Durante su preparación se fijaron los objetivos y los participantes, se formularon las preguntas y su secuencia, así como la localización y preparación de los espacios. En el trabajo de campo los entrevistados expresaron sus discursos registrados en soporte digital.

Finalmente, el Análisis Documental ayudó a complementar, contrastar y validar la información obtenida (Bisquerra, 2014). Se examinaron los materiales de los entrevistados: actividades y recursos metodológicos validados previamente como eficaces para intervenir ante casos de FE, así como mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento de los alumnos. Esto sirvió para comprobar la coherencia entre los discursos y el material utilizado. Se llevó a cabo en cinco fases (Bisquerra, 2014):

- 1) Exploración y catalogación documental,
- 2) Identificación como afines al abordaje del FE,
- 3) Elección documental escogiendo aquellos complementarios a los discursos audio-grabados,
- 4) Lectura exhaustiva y chequeo, según la competencia curricular que desarrollara, objetivo que perseguía, carácter didáctico, tipología, soporte y observaciones y
- 5) Lectura cruzada y comparativa para construir una síntesis de la realidad social analizada.

2.5. Análisis de la información

La Revisión Bibliográfica Sistemática se basó en un análisis exhaustivo, de tipo exploratorio y descriptivo, estableciendo focos prioritarios de búsqueda para una comprensión profunda e identificación de las diferentes perspectivas que abordan el fenómeno estudiado. Seguidamente, un análisis documental cualitativo; clasificando y almacenando los documentos por áreas temáticas y ordenándolos por tipo (artículos, informes, catálogos, trabajos), año de publicación y relevancia de los autores. El objetivo era sintetizar la información recopilada identificando las ideas principales, los conceptos y las relaciones entre ellos.

Al Análisis de Contenido de los discursos expresados en las entrevistas le precedió un estudio del contexto en el que se desarrollaron, por su implicación en la credibilidad de las mismas. Así, se concluye que se realizaron en emplazamientos variados, (mayormente en los despachos de los profesores), lo que favoreció la consecución de un clima de entrevista familiar, tranquilo y sosegado, facilitando un discurso fluido y natural y una mayor concentración y honestidad en la emisión de las respuestas, ayudando al entrevistado a recordar mejor los detalles de su experiencia y a elaborar respuestas más originales y genuinas.

Se desarrollaron en primavera y verano, factor que contribuyó a generar unas condiciones naturales de iluminación óptimas, una mayor energía y positividad para un discurso más entusiasta y dinámico, una mayor fluidez verbal y mejor capacidad de expresión. Una mayor disposición a la conversación propició un ambiente más informal y relajado, lo que llevó al entrevistado a sentirse más cómodo y dispuesto a conversar y la consecuente asociación con experiencias positivas, generando un marco mental más favorable para la entrevista.

Los espacios carecieron de flujos de personas ajenas a la investigación, por lo que se minimizaron las posibilidades de interrupciones y en consecuencia se focalizaron mejor las preguntas y las respuestas fueron más reflexivas y completas. Al carecer de distractores, el entrevistado pudo estar más presente en la conversación, evitando divagar o perder el hilo argumental de las ideas. El hecho de sentirse en un ambiente privado y seguro, pudo sentirse más inclinado a la apertura y la honestidad, también a ofrecer respuestas más elaboradas. Advertimos que la ausencia de ruidos externos contribuye a una mejor calidad de grabación del audio, lo que facilita la transcripción y análisis.

En líneas generales, el lenguaje utilizado y el enfoque de las preguntas fue adecuado, y las respuestas a los interrogantes formulados coherentes con los objetivos propuestos. No se detectaron dificultades ni reacciones adversas en los informantes. Sus discursos se realizaron de manera voluntaria, sin presiones y en un ambiente agradable en todo momento.

Tomando en cuenta lo anterior podemos decir que las condiciones del entorno contribuyeron a generar un discurso que garantiza rigor, coherencia, claridad, riqueza informativa, profundidad, credibilidad, autenticidad y relevancia en la investigación.

Tras el análisis contextual, se procedió al análisis de contenido categórico de los discursos, conforme a las premisas de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). Se ordenaron, codificaron, depuraron y categorizaron (Bardin, 1986) mediante un análisis de categorías inducido (Bernete, 2013; L'Écuyer, 1987; Saldaña *et al.*, 2013). Para ello, el sistema categórico se sometió a los criterios de "exhaustividad"; todas las categorías emergentes contemplan el contenido transcrito en su totalidad, "univocación"; el sentido de cada categoría es compartido por todos los investigadores e "inclusividad"; cada fracción textual se incluye en una sola subcategoría, en relación con su categoría y unidad de análisis original. Con la información analizada se procedió a su interpretación. Para ello se unificaron, concretaron y consolidaron los resultados estableciendo asociaciones emergentes para dotar de "legitimidad" a las narraciones, así como "credibilidad" y "confirmabilidad". Se identificaron patrones comunes mediante un estudio de subjetividad disciplinada. Momento en el que la información recogida se relaciona con diferentes variables según las Unidades de Análisis, Categorías y Subcategorías establecidas en la Guía de entrevista (Kelchtermans, 1993). Este análisis interpretativo se estableció a dos niveles. El primero, relacionado con las Categorías y Subcategorías halladas a partir del Análisis de Contenido y, el segundo, teniendo como referencia las Unidades de Análisis identificadas y seleccionadas en la transcripción literal selectiva de contenido.

El Análisis Documental se desarrolló en cinco etapas (Bisquerra, 2014): 1) Exploración y Catalogación Documental con una exploración de los documentos "in situ" para identificar aquellos relevantes para la investigación y catalogación, según su contenido y características, 2) Clasificación de los documentos identificados en base a su orientación hacia casos que mostrasen identificadores propios del FE, 3) Elección Documental según la estimación de que podían complementar los discursos, 4) Lectura pormenorizada de los recursos, según indicadores considerados para sus descripción y análisis y 5) Lectura cruzada y comparativa de los documentos para construir una síntesis de la realidad social analizada.

3. Resultados

3.1. Definición y conceptualización del fenómeno Fracaso Escolar (*Concepción personal del docente sobre el Fracaso Escolar*)

Se define el FE como un fenómeno asociado a alumnos con escaso o nulo interés y motivación por estudiar, insuficientes conocimientos para desenvolverse en el mundo y bajo nivel de constancia, habilidades manuales, ilusión, creatividad, razonamiento, hábitos de estudio, disciplina de trabajo y atención:

[MUE1CONCSVFE1P: Les falta constancia. Tienen problemas de atención y llegan no solo a no conseguir el título, sino que no adquieren conocimientos para desenvolverse en el mundo, ni quieren estudiar, ni tienen habilidades manuales. No les veo una ilusión, ahí es donde yo veo el fracaso, acumulan retrasos] (p. 1).

Los casos de FE responden a un perfil concreto de alumno que no obtiene el Título de Graduado en ESO, no consigue los objetivos curriculares o no se adapta a las normas del centro y el sistema educativo, a veces relacionado con el desconocimiento del idioma. Presentan una adquisición de conocimientos curriculares lenta y terminan los estudios obligatorios con escasa preparación académica (TPE1CONVDPE1P: “Alumnos que están en edad de obtener el título académico y por el motivo que sea no consiguen su titulación en ESO algo básico fundamental hoy en día”) (p. 1).

[...MOLE1IESFDGEP1: No se dar un concepto académico. De una forma intuitiva, el alumno no tiene los contenidos mínimos requeridos fijados por la programación del departamento correspondiente, y la falta de adaptación a las normas del centro. Fracasan no tanto en sus capacidades académicas pero si fracasan en las personales y algunas veces son las dos, la mayor parte son las dos] (p. 3).

Son alumnos que abandonan los estudios, por lo que no permanecen en el sistema educativo. Poseen una capacidad normal pero no la desarrollan y muestran dificultades para adquirir los objetivos educativos propuestos. Suelen ser repetidores de curso que acumulan retrasos y presentan desconexión e inadaptación metodológica en el aula.

Pero, no sólo se alude a determinantes individuales del alumno, también otras variables sistémicas como las familiares; especialmente asociadas a las expectativas, del contexto socioeconómico y cultural y variables relacionadas con el profesorado:

[MUE1IESLFLOTE1P: La influencia de la familia es importante, sus condiciones. Con posibilidades económicas etc, aunque no digo que sean culpables. Hay padres con muchas expectativas, esto favorece a los alumnos, y padres en paro, con problemas económicos, con pocos recursos, no pueden atender a la comida, a la vestimenta, en este contexto pensar en el destino académico de tu hijo no es prioridad, esto influye, y que los profesores podemos conocer, y la administración también](p. 5).

Asimismo, se asocia con estar adscritos o no a programas bilingües, a una exigencia elevada en las materias cuando tienen un nivel de aprendizaje limitado y a la falta de conexión entre enseñanzas medias y universidad.

3.2. Ubicación del Fracaso Escolar en la trayectoria académica del alumno

La ubicación del FE adquiere entidad propia en la información analizada, independientemente del significado atribuido, aunque existen dificultades para identificar un momento preciso en la vida académica de los alumnos (MUE1IESLAEP1: “Dependiendo del motivo o la causa que esté detrás, el fracaso varía. El cambio de etapa, cuando entra a Bachillerato esto es más puntual. No sé dónde situarlo, depende de muchos factores”) (p. 12). Aun así, se advierte un doble carácter: uno más dinámico, no asociado a una etapa educativa concreta y otro más estático, con momentos puntuales en los que el alumno pierde el ritmo académico por diversas circunstancias de carácter personal, psicológico o afectivo:

[...MOLE1IESFDGEP1: Se dan las dos circunstancias, hay alumnos que viven una etapa, que se puede corregir, a lo largo de su evaluación viven un fracaso. Han atravesado una enfermedad, una circunstancia difícil, o incluso la propia adolescencia, pero se les pasa y se corrige; el fracaso grave es el que se hace hábito y se convierte en trayectoria, aquí es difícil de corregir y de intervenir] (p. 10).

El carácter dinámico determina que no es posible identificar un momento concreto, aunque identifica dos trayectorias; la primera en la que el FE se inicia en la etapa de la Educación Primaria (EP), especialmente en los siguientes momentos críticos:

- 1) El paso de sexto curso de E.P al primer curso de la ESO.
- 2) El paso del segundo al tercer curso de la ESO (en algunos casos ya existe un estancamiento previo, en el primer y segundo curso) y
- 3) El paso de la etapa de la ESO a los estudios de Bachillerato (esto es muy poco frecuente).

La segunda trayectoria se sitúa en el primer y segundo curso de la ESO, cuando el alumno pierde el ritmo académico habitual, se confirma en el tercer curso y consolida en el cuarto.

Por su parte, el carácter estático dispone que es posible detectar momentos puntuales, concretos y específicos en los que se pierde el ritmo académico por circunstancias variadas: enfermedad, problemas personales (pérdida de un ser querido, separación de los padres, problemas de adicciones a drogas y a las Tic, círculo de amigos de mayor edad), psicológicos (baja autoestima) o afectivos (escasa atención de la familia) que desencadenan el FE.

De ambos caracteres emergen dos posiciones diferentes. La primera, que sitúa el FE en función de cursos o etapas (estructura del sistema educativo) y, una segunda, asociada a momentos y variables individuales de la vida del alumno.

3.3. Programas, mecanismos e instrumentos de intervención para su abordaje en los centros de Educación Secundaria

Se confirma la existencia de programas, servicios, medidas y recursos en los centros educativos para abordar el FE. Sin embargo, no se logra diferenciar su finalidad de detección, prevención o intervención. En general, se consideran mecanismos superficiales y limitados ya que no afrontan el FE en profundidad al presentar un mismo esquema de actuación y una gran variabilidad de programas en los diferentes centros educativos (MUE1IESLFLOTEP1: “En general son mecanismos superficiales, el FE es muy profundo, porque estos mecanismos tienen el mismo esquema para todos los centros. Deben tener posibilidades de mejora.

No solo es un problema académico, o individual del alumno, es más grave”) (p. 24). (...MUE1IESLAEP1: “Los programas que yo conozco en algunos centros son muy generales y en otros muy específicos”) (p. 25). (AGIESRCIIIIEP1: “En cada centro suele haber programas distintos en función del contexto socioeconómico”). Se consideran necesarios otros mecanismos externos capaces de motivar a los alumnos (Ejm: Educación de Adultos). Su efectividad está condicionada por diferentes factores (ALE1IESFSEP1: “Estas medidas son efectivas si están motivados, si no, no. Y son efectivas si los alumnos no tienen muchas dificultades”) (p. 27); MUE1IESLFLOTEP1: “en función del volumen de trabajo, los problemas del centro, y la preparación de las personas que forman parte del equipo, son más efectivos o no. Depende de su preparación para hacer más o menos”) (p. 24) como la disponibilidad y dotación presupuestaria, el grado de implicación y responsabilidad de los agentes implicados en su ejecución; tutores, orientadores, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad y trabajadores sociales, el nivel de motivación de los alumnos destinatarios, los tipos de dificultades de aprendizaje a abordar y el grado de apoyo recibido por parte del contexto familiar.

Los programas, servicios, medidas y recursos más efectivos son los programas de refuerzo instrumental básico en el primer y segundo curso de la ESO, los programas de acompañamiento escolar, los programas de refuerzo curricular de apoyo en distintos ámbitos curriculares, los programas de diversificación curricular en el tercer y cuarto curso de la ESO, las actuaciones del Departamento de Orientación en la detección de necesidades educativas, la orientación metodológica a los profesores sobre alumnos con dificultades, la atención personalizada e individualizada, la elaboración de los Planes de Trabajo individualizados (PTI) y la intervención de trabajadores sociales de forma preventiva con alumnos en riesgo de FE. También se consideran efectivos los agrupamientos flexibles y desdobles y el Plan de Acción Tutorial, siempre que supere el actual carácter generalista, esté bien organizado y se haga efectivo en la realidad.

Destaca la figura del tutor y especialmente la atención personalizada mediante entrevistas con los alumnos y las familias, la comunicación coordinada con el resto de profesores y el Plan de Orientación Académica y Profesional con actuaciones orientadas al desarrollo de hábitos de estudio, seguimiento de la evolución del alumno y acompañamiento de las familias, las reuniones interciclo con soporte de los informes de Educación Primaria con información sobre dificultades de los alumnos, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), los Talleres de aprendizaje de manualidades para promover cambios actitudinales en los estudiantes y el refuerzo de su autoestima y motivación personal, los programas de cotutores, así como diferentes programas orientados al abordaje del absentismo y abandono escolar, el éxito académico y la participación educativa, la salud, la convivencia y seguridad escolar y la inclusión.

Por el contrario, las medidas menos efectivas son las adaptaciones curriculares significativas, los apoyos en el aula con profesores de pedagogía terapéutica, los Programas de Compensación Educativa, las pruebas para la obtención del título de Graduado en ESO para mayores de 18 años, los programas de acogida individualizada y los proyectos personalizados de escolarización con exámenes adaptados.

4. Discusión

A tenor de los resultados expuestos, se confirma que son diversas las variables que intervienen en la construcción del concepto de FE vinculadas, no sólo a determinantes relacionados con la individualidad de los alumnos, también a variables sistémicas especialmente en el entorno familiar. Esta diversidad de perspectivas y variables dificulta enormemente la obtención de un concepto único y universalmente aceptado.

Por otro lado, se corrobora la presencia gradual y progresiva del FE en la trayectoria académica de los alumnos, aunque también se hace presente una perspectiva más minoritaria que señala determinados momentos críticos para situarlo. En cualquier caso, esta doble vertiente estática/dinámica limita la posibilidad de establecer momentos temporales precisos en su aparición.

Del mismo modo, se puede comprobar que, efectivamente, en los centros de educación secundaria, existen programas, mecanismos e instrumentos para el abordaje del FE pero son superficiales y limitados y con finalidades poco diferenciadas. Su efectividad es irregular considerándose más efectivas aquellas enfocadas en el alumnado, la atención personalizada y el acompañamiento, las que cuentan con la implicación de diversos agentes educativos, las orientadas a la prevención, detección temprana y la promoción de la inclusión y la

convivencia, la evaluación y el seguimiento. Por contra, las medidas menos efectivas están relacionadas con las adaptaciones curriculares significativas y las actuaciones especializadas y compensatorias.

Como afirma Escudero (2005), el FE es un constructo poliédrico con diversas causas, ambiguo y difícil de abordar desde una sola dimensión (Marina, 2010). En la línea de Terigi (2009), Miñaca y Hervás (2013) y Palacios (2003), profundizar en el FE requiere atender a su carácter multifactorial especialmente ligados al ámbito personal, familiar y escolar.

Coincidiendo con Álvarez y Martínez-González (2016) es fundamental identificar los diferentes momentos en los que aparece el FE en la vida académica del alumno. Si bien en este estudio se identifica a partir de la escolarización obligatoria hasta el Bachillerato, los autores sugieren también actuar en etapas como la Educación infantil. El hecho de identificar un doble carácter; estático/dinámico, está en sintonía, por un lado, con Escudero (2005), Pérez-Esparrells y Morales (2012) y Roca (2010), que lo conciben como un proceso que se va forjando por la acumulación de dificultades sin una respuesta adecuada cuando se requería. Por otro lado, la perspectiva estática la encontramos en los estudios de Carbonell y Peña (2006) (citado en Álvarez y Martínez-González, 2016) que afirman que el FE aparece en momentos precisos de la vida académica del alumno, especialmente en el paso de una etapa educativa a otra.

Si tenemos en cuenta el trabajo de Márquez e Indarramendi (2022) entre otros, efectivamente, son múltiples las políticas, normas, y programas desarrollados para prevenir y afrontar el FE y el AET al amparo de la normativa promulgada en materia de educación, sobre todo a partir de la LOGSE. De ahí que se confirme su existencia en los centros de secundaria, pese a no existir consenso acerca de su adecuación y en la medida en la que contribuyen a prevenir y paliar el FE, al estar condicionados por la aplicación de medidas asociadas a los estudiantes (Márquez-Vázquez, 2016), los centros educativos (Briones-Giler y Barcia-Briones, 2020 y Domingo y Martos, 2017) y a otros factores ajenos a su desempeño (González *et al.*, 2023 y Miñaca y Hervás, 2013).

5. Conclusiones

Los resultados del estudio sugieren la necesidad de identificar con mayor precisión las causas del FE en la ESO, considerando diferentes perspectivas, desde una visión integral del problema e incluyendo factores individuales, sociales, educativos e institucionales. Igualmente ayudan a reconocer a los estudiantes con mayor riesgo, lo que posibilita la implementación de medidas de apoyo y prevención tempranas, la segmentación de las intervenciones según las características y necesidades específicas de cada grupo vulnerable, la evidencia para el diseño de políticas educativas más efectivas y focalizadas en la reducción del FE, con una asignación eficiente de recursos a programas y estrategias que abordan las variables determinantes identificadas. Brinda a los docentes herramientas y estrategias para identificar y atender a estudiantes en riesgo de FE y favorece la implementación de metodologías de enseñanza más inclusivas adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes. Abordar las variables determinantes del FE, mejorará el rendimiento académico en general, reduciendo la tasa de repetición de cursos y AET. De igual forma, al identificar y atender las barreras que obstaculizan el aprendizaje de ciertos grupos, se contribuye a una educación más justa y equitativa para todos, la inclusión, así como la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. Por último, visibiliza la problemática del FE y promueve la reflexión sobre la importancia de una educación de calidad para todos en colaboración con los diferentes actores sociales para su abordaje de manera conjunta.

6. Referencias

- Álvarez, L. y Martínez-González, R.A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Benito-Peinado, P. J., Díaz-Molina, V., Calderón-Montero, F. J., Peinado-Lozano, A. B., Martín-Caro, C., Álvarez-Sánchez, M. y Pérez-Tejero, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: Recomendaciones prácticas. *RICYDE. Revista internacional de Ciencias del Deporte / The International Journal of Sport Science*, 3(6), 1-11. <https://doi.org/10.5232/ricyde2007.00601>
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas y A. Noboa (Eds.), *Conocer lo social. Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp.222-261). Editorial Fragua.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bolívar-Botía, A. y López-Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 51-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871003>
- Briones-Giller, M. L. y Barcia-Briones, M. F. (2020). Las relaciones familiares y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 378-394. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1223/2006>
- Cernadas, A. y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.8>
- Consejo Económico y Social (2020). *Informe 02/2020. Jóvenes y mercado de trabajo en España*.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2ª Ed.). SAGE.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (3ª ed.). Gedisa.
- Domingo, J. y Martos, J.M. (2017). Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria en Andalucía desde la voz del profesorado. Estudio de caso. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 329-347. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.019>
- Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García (Coord.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108). Diálogos.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>

- Felgueroso, F., Gutiérrez-Domènech, M. y Jiménez-Martín, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE). *FEDEA, Fundación de Estudios de Economía Aplicada*, 2, 1-25. <https://documentos.fedea.net/pubs/ee/2013/02-2013.pdf>
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales N° 29. Obra Social Fundación “La Caixa.”
- Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En S. Kvale. *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Ediciones Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez-Gómez, M. (2022). Factores familiares y socioculturales del fracaso escolar y del abandono académico. En M. Moreno-Rodríguez, I. Garrote-Camarena, M. Díaz-Vega y F. Labrador-Arroyo (Coords.), *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar*. (pp.23-38). Ediciones Octaedro S.L.
- González, M. T., Cutanda-López, M. T. y Bolarín-Martínez, M. J. (2023). Programas de reenganche educativo en la Región de Murcia (España): percepciones del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(96), 129-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14074950006>
- González-de-Dios, J. y Balaguer, A. (2007). Revisión sistemática y metaanálisis (I): conceptos básicos. *Evidencias en Pediatría*, 3(107). <https://goo.su/zbEF2>
- González-de-Dios, J. y Buñuel, J. C. (2006). Búsqueda eficiente de las mejores pruebas científicas disponibles en la literatura: fuentes de información primaria y secundaria. *Evidencias en Pediatría*, 2(12). <https://goo.su/ZVzAs>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ªed) (pp. 148-165). Akal.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). El Artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1) 1-25. <https://goo.su/hGvHb5>
- 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*, 4(34) <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>
- Hernández-Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://tinyurl.com/2h4dmhp6>
- Hochman, E. y Montero, M. (1986). *Investigación Documental, Técnicas y Procedimientos*. Panapo.
- Kelchtermans, G. (1993). Teacher and their career store. A biographical perspective on professional development. En C. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (Eds.), *Research on teaching thinking. Towards understanding professional development* (pp. 198-220). Falmer Press.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. En J. P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de recherche qualitative* (pp. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://tinyurl.com/45ysc9zz>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M. y Martínez-González, M., (2014). Fracaso Escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83. http://www.cucostasur.udg.mx/sites/default/files/30_lara.pdf
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas*. Anagrama.
- Márquez-Vázquez, C. (2016). Factores asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.007>
- Márquez, C. e Indarramendi, C. (2022). La prevención del fracaso escolar en educación secundaria desde el programa de mejora del rendimiento y del aprendizaje. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 157-173. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.009>
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 119-145. <https://goo.su/s8JA9>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2023. Nota resumen*. <https://goo.su/aA2rJu>
- Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7620>
- Monroy, F. y Hernández-Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Montilla, M.V., Cruz, C. y Martín, A. (2011). Dos pilares indispensables para afrontar el fracaso escolar actual: familias y centros educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD, Revista de Psicología*, 1(5), 623-632. <https://goo.su/JZfUjSj>
- Negrín-Medina, M. A. y Marrero-Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023). Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España. OCDE, 71, OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi y Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.25-50). Alianza Editorial.
- Pedraz, A. (2004). La revisión bibliográfica. *Nure Investigación*, 2. <https://tinyurl.com/y95s7v3h>
- Pérez-Esparrells, C. y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*, 94, 39-69. <http://hdl.handle.net/10486/675410>
- Recio, R. (2021). *El profesorado ante el fracaso escolar y el abandono educativo: Dilemas, desafíos y propuestas*. Ediciones Octaedro.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 31-62. <https://tinyurl.com/tyt33be3>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saldaña, J., Miles, M. B. y Huberman, A. M. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd Ed.). Sage
- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones Sistemáticas y Meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1792.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basic of qualitatitve research. Techniques and procedures for developing Grounded. Theory*. 2ª ed. Sage.
- Strauss, A. y Glaser, B. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Tahull, J. (2023). ¿Por qué los alumnos españoles fracasan en la educación obligatoria? Un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1). <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.141>
- Teneva, M. (2017). Dropping out of school. *Trakia Journal of Sciences*, 15(4), 302-307. <https://doi.org/10.15547/tjs.2017.04.005>
- Terigi, T. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659>
- Zengin, M. (2021). Investigation of High School students' dropout risk level. *International Journal of Education*, 9(S1), 59-68. <https://acortar.link/s61qoH>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores

Conceptualización: Carmona Legaz, Ana; **Software:** Carmona Legaz, Ana; **Validación:** Sánchez Marín, Francisco José; **Análisis formal:** Sánchez Marín, Francisco José; **Curación de datos:** Sánchez Marín, Francisco José; **Redacción-Preparación del borrador original:** Carmona Legaz, Ana **Redacción-Revisión y Edición:** Carmona Legaz, Ana **Visualización:** Sánchez Marín, Francisco José; **Supervisión:** Sánchez Marín, Francisco José; **Administración de proyectos:** Carmona Legaz, Ana **Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Carmona Legaz, Ana, Sánchez Marín, Francisco José

Financiación: Esta investigación no ha recibido ninguna financiación pública ni privada.

AUTORES:

Ana Carmona Legaz

Universidad Católica de Murcia, España.

Ana Carmona Legaz es Doctora en Dirección de Comunicación y Máster en Desarrollo Social. Profesora ayudante doctora en la Universidad Católica de Murcia (UCAM). Investigadora en proyectos relacionados con Autoconcepto, Estilos parentales, Rendimiento Académico, Inteligencia Social, Aprendizaje Cooperativo y Competencias Socioemocionales docentes en la Educación Superior. Forma parte del Grupo de Investigación “Desarrollo Personal” de la UCAM. Sus líneas de investigación se centran en: Fracaso Escolar, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Psicología Evolutiva y de la Educación y Competencias Socioemocionales Docentes.

ajcarmona@ucam.edu

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-4322-8307>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=B_FVtnkAAAAI

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Carmona_Legaz

Francisco José Sánchez Marín

Universidad Católica de Murcia, España.

Francisco José Sánchez Marín es Doctor en Pedagogía y Máster en Derecho Sanitario y Bioética. Profesor Contratado Doctor en la Universidad Católica de Murcia (UCAM). Ha participado en proyectos relacionados con la Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación, Atención a la Diversidad, Escuela Inclusiva, Trabajo autónomo del estudiante universitario, Evaluación de las competencias digitales del alumnado en el Espacio Europeo de Educación Superior y Buenas prácticas en el marco del EEES, así como con la Innovación en metodología docente y evaluación de aprendizaje. Forma parte del Grupo de Investigación: “Desarrollo Personal” de la UCAM. Sus líneas de investigación son: valores y educación, escuela inclusiva, organización y gestión escolar, tecnologías educativas, atención a la diversidad y métodos educativos.

fjsanchez235@ucam.edu

Índice H: 6

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-3164-6333>

Google Scholar: <https://goo.gl/8HQETY>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Sanchez_Marin