

Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio

BAUDELIO LARA-GARCÍA,¹ AARÓN GONZÁLEZ-PALACIOS,²
MA. DE LOS ÁNGELES GONZÁLEZ-ÁLVAREZ,³ MA. GUADALUPE MARTÍNEZ-GONZÁLEZ⁴



Resumen

La tarea de conceptualizar el término *fracaso escolar* es compleja por razones tanto teóricas como prácticas las cuales se ubican sobre todo en el carácter polisémico del concepto y en su uso diverso en diferentes contextos. Bajo esta etiqueta se incluyen, confunden o superponen temas similares como la reprobación, la repitencia y el abandono escolar, por mencionar sólo los más representativos. Esta confluencia conceptual se convierte en una dificultad a la hora de tratar de estudiar estos fenómenos desde una perspectiva científica, la cual requiere en principio un acuerdo básico sobre la naturaleza y características de las observables. El objetivo del presente ensayo es identificar las principales características de del fracaso escolar en la perspectiva de diferenciar sus cualidades o, por lo menos, contribuir a fijar sus rasgos esenciales.

Descriptores: Fracaso escolar, Estudiantes en riesgo, Reprobación, Repitencia, Abandono escolar.

School Failure: Conceptualization and Study Prospects

Abstract

The task of conceptualizing the term school failure is complex for both theoretical and practical reasons which are located primarily in the multiple meanings of the concept and its use in different contexts. Under this label include, confused or overlap similar issues like failure, repetition and dropout, to mention only the most representative. This conceptual confluence becomes a difficulty when trying to study these phenomena from a scientific perspective, which requires in principle a basic agreement on the nature and characteristics of the observable. The objective of this paper is to identify the main characteristics of school failure in the context of differentiating their qualities, or at least help set its essential features.

Keywords: School Failure, Students at Risk, Reproach, Repetition, Dropouts.

Recibido: 22 de febrero de 2014
Aceptado: 30 de abril de 2014
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo y del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. baulara@yahoo.com
- 2 Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo y del Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. aaronglezpal@gmail.com
- 3 Profesora del Departamento de Psicología Básica. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. angelgon62@hotmail.com
- 4 Profesora de la Escuela Preparatoria No. 11 y del Departamento de Psicología Básica. Universidad de Guadalajara. ma.guadalupe_martinez@yahoo.com.mx

Introducción

La tarea de conceptualizar el término *fracaso escolar* es compleja por razones tanto teóricas como prácticas las cuales se ubican sobre todo en el carácter polisémico del concepto y en su uso diverso en diferentes contextos. En efecto, bajo esta etiqueta se incluyen, confunden o superponen los límites de temas similares o colaterales como la reprobación, la repitencia y el abandono escolar, por mencionar sólo los más representativos. Esta confluencia conceptual trae como consecuencia que muchas veces tengamos la ilusión de que estamos hablando de las mismas cosas lo cual, si bien puede no tener implicaciones mayores en el día a día de la práctica educativa, se convierte en una dificultad principal a la hora de tratar de estudiar estos fenómenos desde una perspectiva científica, la cual requiere en principio un acuerdo básico sobre la naturaleza y características de las observables. Por tanto, el objetivo del presente ensayo es identificar las principales características del fracaso escolar en la perspectiva de diferenciar sus cualidades o, por lo menos, contribuir a fijar sus rasgos esenciales.

En este sentido, el presente ensayo está estructurado en dos grandes partes. En la primera, abordaremos una discusión sobre los dos principales conceptos relacionados con nuestro objeto de interés, a saber, el fracaso escolar y la noción de estudiantes en riesgo, para, enseguida, aproximarnos al tema de las diferentes perspectivas de estudio sobre este fenómeno a la luz de distintas disciplinas que lo han abordado y en las cuales puede ser encuadrado.

Conceptualización de fracaso escolar

Para algunos autores el fracaso escolar es un fenómeno educativo tan antiguo como la propia educación (Escudero Muñoz, 2005). En la literatura científica, la mayoría de los trabajos sobre el tema se han enfocado a los niveles de educación básica y media superior ya se consideran como niveles educativos indispensables (UNESCO, 1957; Díaz García y González Martínez, 1982; Pérez Martín-Tereso y Ciudad Maestro, 1983; Blat Gimeno, 1984; Rodríguez Diéguez, Roda Salinas y Martínez de la Fuente, 1987; Fernández Pérez, 1988; González Tirado, 1989; Montero Burgos, 1990; Perrenoud, 1990/2006; Mafokozi, 1991; Plande, 1993; Fullana Noell, 1996a; Fullana Noell, 1996b; Hargreaves, 2003; Marchesi Ullastres, 2003; Churchilllos y

Rodríguez, 2004; Cuevas Jiménez, 2004; Laiano, 2004; Escudero Muñoz, 2005; Gareca, 2005; Gasch, 2005; Contini de González, 2006; Eckert, 2006; Pérez Rubio, 2007; Enríquez Vilaplana, Molina García y Massani Enríquez, 2008; Choque Larrauri, 2009; Martínez-Otero Pérez, 2009; Perassi, 2009; Terigi, 2009; Vidales, 2009; Aristimuño, 2010; Calero y Choi, 2010; Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010; De Puellas Benítez, 2011; Grau Vidal, Pina Calvo y Sancho Álvarez, 2011; Grimozzi, 2011; Trujillo Colorado, 2011; Martínez-Martínez, Padilla-Góngora, López-Lira, Ruiz Fernández y Pérez Mora, 2012; Miñaca y Hervás, 2013).

No obstante, el crecimiento del nivel de educación superior y la mayor demanda que ha tenido en las últimas décadas ha hecho que un mayor número de investigadores se interese también en estudiar el fracaso escolar en este nivel (González Tirado, 1989; Enríquez Vilaplana, Molina García, y Massani Enríquez, 2008; Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008; Belvis Pons, Moreno Andrés y Ferrán Ferrer, 2009; Torres Narváez, Tolosa Guzmán, Urrea González y Monsalve Robayo, 2009; Bojórquez Díaz, Sotelo Castillo y Serrano Encinas, 2011).

El fenómeno se ha definido por diferentes autores de múltiples maneras, desde las más simples hasta las más complejas (Perrenoud, 1990/2006; Mafokozi, 1991; Ander-Egg 1999; Cuevas Jiménez, 2004; Escudero Muñoz, 2005; Martínez-Otero Pérez, 2009; Perassi, 2009). Quizá este interés múltiple haya contribuido a caracterizar este concepto como polisémico y escurridizo debido a que no hay acuerdos básicos sobre su naturaleza. Así, por ejemplo, algunos autores integran otros fenómenos como manifestaciones previas al fracaso escolar, mientras que otros utilizan de manera indistinta los conceptos antes señalados, para referirse a temas como la reprobación o a la deserción.

Una revisión breve del concepto puede evidenciar estas diferentes perspectivas y las dificultades para llegar a un consenso en cuanto a su significado. Por ejemplo, Mafokozi (1991:173) señala que

“[...] el «fracaso escolar» se presenta como uno de tantos términos polisémicos utilizados en Ciencias Sociales que sólo admiten ser definidos partiendo de una toma de postura previa. Si se adopta el contexto escolar como referencia del fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar

aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definitorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo”.

Ander-Egg (1999:144) propone concretar el concepto de la siguiente manera: “[...] Se manifiesta en el hecho de que un alumno/a o un grupo de alumnos/as no alcanzan el nivel de conocimientos y capacidades exigidos para el logro de determinados objetivos educativos”.

Este autor señaló que el estudio del fenómeno era relativamente reciente, ya que se manifestó tras implantarse, en la mayoría de los países, una educación generalizada, una escolaridad obligatoria, y se acentuó con el proceso de democratización de la educación. Al respecto, sostiene que su estudio y las visiones explicativas del mismo han ido evolucionando:

“En las últimas tres décadas, las explicaciones sobre las causas del fracaso escolar han ido cambiando. Desde una explicación atribuida exclusivamente al educando, se fue ampliando a las condiciones socio-económicas-culturales de las familias como la causa del fracaso. Más tarde se, se consideró que el medio sociocultural era el principal factor de fracaso: mala alimentación del niño o adolescente, deficiencias lingüísticas y cognitivas, bajo nivel de aspiraciones, etc. Durante mucho tiempo el fracaso se visualizó como el problema de un sujeto y de su entorno; hasta llegar a un momento en el que se formuló la siguiente pregunta: ¿fracaso escolar o fracaso de la escuela? Así se llega a atribuir a la escuela (el currículum, los métodos de enseñanza, la falta de capacitación de los profesores, etc.) el fracaso de muchos alumnos/as, hasta llegar a imputar las causas del fracaso al sistema educativo, globalmente considerado, y a la sociedad en su conjunto, al considerarse que las desigualdades sociales son también desigualdades en las posibilidades de aprendizaje.

“Se pasó de una simplificación y reduccionismo en el que se responsabiliza exclusivamente al individuo del fracaso escolar, a otro extremo en el que todo también se reduce a una causa: la escuela, el sistema educativo o la sociedad global. En el fracaso escolar de cada sujeto en concreto,

existe una pluralidad de causas, cada una de las cuales tiene diferente importancia en cada individuo. De ahí que la atención y la acción pedagógica para resolver el problema del fracaso escolar deben desechar las explicaciones simplificadas que, en algunos casos, sólo han servido para definir a priori a niños/as de los sectores populares como fracasados en sus posibilidades educativas” (pp. 144-145).

Martínez-Otero Pérez (2009:13), siguiendo a Ander-Egg (1999), propone la siguiente definición: “Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas”.

Hasta aquí, se puede llegar a la conclusión de que el fracaso escolar es la insuficiencia en la satisfacción de los estándares de logro, en otras palabras, el no alcance de los objetivos escolares planteados por la institución.

No obstante, parece que esta definición es demasiado amplia y, como señaló Escudero Muñoz (2005), a pesar de que el término es utilizado cotidianamente, fácilmente se puede observar que se trata de una categoría muy ambigua, al grado de que en su conceptualización se incluyen situaciones o realidades muy heterogéneas. Por ello, propone conceptualizar el fracaso escolar como una forma de exclusión educativa, que es a su vez una forma más de exclusión social. Para este autor, el fenómeno debe ser considerado desde esta lógica, ya que el estudiante que fracasa escolarmente es excluido de la cotidianidad del sistema educativo y, en el peor de los casos, es aislado del mismo sistema.

Por su parte, en años recientes, Perassi (2009) definió el concepto como la disconformidad entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el sujeto se identifica.

Como puede observarse, casi todos los abordajes coinciden en encuadrar el fracaso escolar como el incumplimiento de los objetivos escolares planteados. Sin embargo, la conceptualización se complejiza cuando se introducen otras dimensiones de análisis para intentar captar el núcleo básico de esta categoría y diferenciar los conceptos relacionados.

Este es el caso cuando se introduce la dimensión de los niveles del logro. Así, nos encontramos que, por un lado, hay definiciones que integran o asimilan al fracaso escolar manifestaciones educativas tan di-

versas como la reprobación, la repitencia, el rezago, el rendimiento, la deserción, el abandono o el fracaso (ya sea académico o escolar); por el otro, nos encontramos con definiciones que claramente distinguen esta variedad de fenómenos y señalan el fracaso escolar como un fenómeno netamente diferenciado, como es el caso del proceso de exclusión educativa (Escudero Muñoz, 2005; Perassi, 2009; Escudero Muñoz y González González, 2013).

Una segunda dimensión analítica que hace compleja la tarea del abordaje conceptual es la relacionada con las causas del mismo (Ander-Egg, 1999). A este respecto, en términos generales existen tres posturas básicas. La primera, y la más antigua, señala al sujeto como único responsable de su fracaso (Eysenck, 1986;1987; Díaz García y González Martínez, 1982; Pérez Martín y Ciudad Maestro, 1983); la segunda, supone que la institución es la única responsable del fracaso del sujeto (Fernández Pérez, 1988/2005; Perrenoud 1990/2006; Mafokozi, 1991; Perassi, 2009; Martínez-Martínez, Padilla-Góngora, López-Lira, Ruiz Fernández y Pérez Mora, 2012); y la tercera, sostiene la existencia de una dinámica dialéctica y multicausal del mismo (Escudero Muñoz, 2005; Grimozzi, 2011; Escudero Muñoz y González, 2013). Esta última es la que actualmente tiene una gran aceptación ya que es retomada por la mayoría de los estudios.

Una tercera dimensión de análisis se refiere a las consecuencias educativas. Éstas no han sido necesariamente asentadas en términos de fracaso escolar, sino por conceptos afines, tales como repitencia o deserción escolar, los cuales han sido estudiados a nivel de sistema escolar tanto por organismos relacionados con la educación como por investigadores educativos (UNESCO, 2006).

De este modo, diversos investigadores ha señalado que la repitencia y la deserción escolar están asociadas con alteraciones a escala individual en la salud física y mental de los jóvenes y en su desarrollo socioeconómico (Blat Gimeno, 1984; Escudero Muñoz, 2005; UNESCO, 2006; Martínez-Martínez, Padilla-Góngora, López-Lira, Ruiz Fernández y Pérez Mora, 2012; Miñaca y Hervás, 2013); pero, sobre todo, los estudios se han enfocado a los costos sociales y económicos que estos fenómenos representan para los sistemas escolares (UNESCO, 2006).

En este tenor, en términos generales, se puede concluir que las consecuencias del fracaso escolar son multidimensionales. En primer lugar, destacan las consecuencias psicológicas en el sujeto que fracasa. Montero Burgos (1990) las describió en términos

cognitivos, afectivos y conductuales, indicando que los efectos del fracaso escolar son parecidos a los descritos por la teoría de la indefensión aprendida, es decir, su relación con rasgos de pasividad, desorganización, ansiedad y bajo autoconcepto, entre otros. En segundo lugar, a escala social, se evidencia una propensión a desestimar al sujeto que fracasa escolarmente (Perassi, 2009) que se añade a la carga social que supone la exclusión educativa (Escudero Muñoz y González González, 2013). En tercer lugar, a nivel institucional, el fracaso escolar tiene un impacto negativo en los recursos financieros de las universidades, recursos que podrían ser destinados al crecimiento de la matrícula o invertidos en otros servicios educativos (Díaz Betancourt, 2010). En este sentido, es fundamental el aprovechamiento de los recursos institucionales, tanto humanos como económicos, por lo que el fracaso escolar impacta directamente en los presupuestos disponibles, pero también puede tener un impacto relativo importante en los indicadores de excelencia que evalúan los organismos acreditadores de la educación superior.

Dados estos antecedentes, y como conclusión provisional, para los fines de este ensayo parece pertinente caracterizar el fracaso escolar como una variante de exclusión educativa.

Desde esta perspectiva, tanto Escudero Muñoz (2005) como Perassi (2009) ponen el acento en una cuestión fundamental en términos de que el fracaso escolar representa un fenómeno de exclusión educativa o social, que comienza categorizando a un estudiante irregular con vistas a expulsarlo de la institución educativa.

En ese sentido, y para los fines y el contexto específico de la presente investigación, consideramos conveniente caracterizar el riesgo de fracaso escolar como un caso de exclusión educativa. En efecto, el fracaso escolar puede observarse como un proceso de exclusión, con la presencia de factores institucionales, del sujeto educativo (alumno) como resultado del incumplimiento por parte de éste de las normas relativas al desempeño y la trayectoria escolar planteadas por aquélla (Perrenoud, 1990/2006; Escudero Muñoz, 2005; Perassi, 2009).

Conceptualización de estudiante en riesgo

El concepto *riesgo* también resulta sumamente importante en este ensayo ya que, en términos educativos, establece la posibilidad de identificar previamente las posibles condiciones en que puede esta-

blecerse el fracaso escolar, lo cual permitiría realizar acciones de prevención o apoyo en el interés de evitarlo. Como en el caso del fracaso escolar, también este término ha sido definido de múltiples maneras. Para los efectos de este trabajo, retomamos en primer lugar la distinción de Fullana (1996b) entre “factores de riesgo” y “marcadores de riesgo”.

Fullana considera que “el riesgo no es un resultado sino una probabilidad o un potencial de que un resultado no deseado se produzca” (1996b). Para esta autora, el resultado no deseado al que los estudiosos del fracaso escolar se refieren es al propio fracaso escolar, por lo que un individuo se hallará en situación de mayor o menor riesgo si presenta una serie de características individuales o relacionadas con su entorno que aumenten la probabilidad de que se produzca el fracaso escolar. Fullana denominó a estos rasgos como factores de riesgo, considerándolas como “características o variables de las personas, del tiempo y del espacio que están relacionadas o forman parte del conjunto de factores que constituyen la causalidad de un fenómeno y que pueden ser medidas y controladas” (Fullana, 1996b).

Por su parte, los marcadores de riesgo, a diferencia de los factores, no son modificables por la acción pedagógica escolar y están fuera del ámbito de la acción pedagógica misma, es decir, son características del temperamento, personalidad, o socioculturales, que escapan al control de la institución escolar.

Escudero Muñoz y González González (2013) también entienden el riesgo como probabilidad. De acuerdo con estos autores, la conceptualización del riesgo en el marco de la probabilidad se integra por los siguientes componentes:

“a) contextos y situaciones que representan algún tipo de amenaza para los sujetos que viven en ellos; b) determinadas características de algunos estudiantes que, al quedar expuestos a ese tipo de contextos y sus factores de riesgo, resultan más vulnerables que otros a sufrir efectos indeseables; c) factores protectores que residan en los sujetos, en sus entornos o en ambos, que pueden contribuir a prevenir los efectos negativos, atenuarlos y hasta impedir que lleguen a consumarse” (Escudero Muñoz y González González, 2013).

Siguiendo a estos autores, por “sujetos en riesgo”, o también “vulnerables”, se debe entender: “aquellas personas –también colectivos u otras entidades– que, en razón de ciertas características personales y quizás un conjunto de ellas, así como sociales, comunitarias

y familiares, tienen altas probabilidades de llegar a resultados indeseables al estar expuestos a la influencia de situaciones y contextos de riesgo para ellas” (Escudero Muñoz y González González, 2013, p. 12).

En conclusión, el estudiante en riesgo es aquel sujeto que tiene altas probabilidades de fracasar en la empresa escolar, es decir, aquel estudiante que presenta determinados marcadores de riesgo, que está expuesto a ciertos factores de riesgo y posee pocos factores protectores que le permitan salir con éxito de un proceso que podría acabar en la exclusión escolar.

Perspectivas de estudio y abordaje del fracaso escolar

El fracaso escolar no sólo ha sido abordado por diversos autores, sino que también lo han hecho desde múltiples perspectivas. De este modo, a la par de una representación descriptiva, centrada en el problema de la conceptualización de las categorías fundamentales del fenómeno a estudiar, como la que hemos ensayado en la primera parte, es posible examinar el fracaso escolar desde un punto de vista aglutinante, cuyo centro manifiesto es la posibilidad de que las diferentes perspectivas autorales pueden ser observadas también como parte de los diferentes discursos disciplinares en que pueden tomar forma o cuerpo.

En ese contexto, retomando lo planteado por Ander-Egg (1999), es posible distinguir en el estudio del fracaso escolar tres posturas. La primera, estaría más cercana al discurso psicológico, es decir, al argumento de que el fracaso escolar es resultado de variables individuales, que pueden insertarse en un amplio abanico que puede ir desde los hábitos de estudio hasta los rasgos de personalidad. La segunda postura centra su atención en el sistema escolar y su estructura como factor causal, es decir, postula el argumento de que la escuela es causa del fracaso escolar. En la última postura, que podríamos denominar dialéctica, el sujeto, la institución educativa y el contexto social interactúan y producen el éxito o el fracaso escolar.

Como hilo conductor de este apartado retomamos los dos paradigmas generales de abordaje propuestos por Grimozzi (2011); 1) el crítico y 2) el no crítico. El autor señala que las posturas no críticas se caracterizan por no atender a la macro estructura social y centrarse en los elementos patológicos y/u orígenes culturales. Es decir, a) posturas individualistas,

y b) posturas culturalistas. En contraparte, las posturas críticas proponen un balance reflexivo de las corrientes explicativas del fenómeno, tratando de demostrar que el fracaso escolar del individuo representa el fracaso de la propia escuela. Nos parece importante integrar en el paradigma crítico la postura dialéctica, antes señalada, ya que, a nuestro parecer, esta es la que realiza un verdadero balance en el estudio del fenómeno. A continuación presentamos algunas de estas perspectivas. El orden de presentación intenta seguir el planteamiento antes expuesto.

Perspectiva psicológica

En general, en el discurso psicológico ortodoxo impera una postura individualista. Desde este discurso, la Psicología se había encargado de validar la postura de abordaje del problema a partir de las “deficiencias” psicológicas del sujeto. Trabajos como los de Eysenck (1986), Eysenck y Eysenck, (1987) y Montero Burgos (1990), entre otros, son representativos de esta perspectiva.

Díaz García y González Martínez (1982) señalan que a los psicólogos, tanto educativos como clínicos, socialmente se les presentan demandas para excluir a los niños “fracasados escolarmente”, es decir, una función asignada al psicólogo es la solicitud, representada por diversos agentes sociales, para que, a partir de los saberes de la Psicología, emita juicios en torno a sus deficientes capacidades psicológicas como causa del fracaso escolar. Estos autores concluyen que si los actores involucrados, es decir, los padres, profesores y el mismo alumno, no se hacen responsables en la atención del problema, lo más seguro es que este rol social asignado al psicólogo (y, por otra parte, cabe señalar que también a otros profesionales) se reduzca a ser un enjuiciador de capacidades mentales.

Algunos autores afirman que al psicólogo se le piden soluciones para atender el fracaso escolar; sin embargo, las respuestas emitidas generalmente son insuficientes, probablemente porque el análisis del problema es demasiado simplista, lo que deviene en un planteamiento limitado de la problemática (Pérez Martín y Ciudad Maestro, 1983). Estos autores proponen explicar el fracaso escolar desde la perspectiva de los fines del sistema educativo y la realidad sociopolítica de sus tiempos, dejando de lado las explicaciones psicologistas que atribuyen el fenómeno a los déficit intrínsecos de los sujetos; por lo que podría decirse que proponen una posición dialógica con la pedagogía, el análisis político y la intervención social.

Desde la perspectiva de Pérez Martín y Ciudad Maestro (1983), el fracaso escolar es un muelle utilitario de todo sistema educativo en las sociedades del estándar productivo capitalista, es decir, un aparato de desagregación que elimina de la pirámide escolar a los poco favorecidos, socioeconómica y culturalmente hablando. Así, los autores sostienen que el fracaso escolar se mide habitualmente por la proporción de sujetos que quedan desagregados del sistema educativo, o que son desviados a canales de menor prestigio y menor posibilidad de éxito social, una postura que deriva claramente del reproducionismo social, especialmente de las posturas de Baudelot y Establet.

Sostienen que el problema encontraría solución solamente en la política educativa, ya que dependía de las necesidades del sistema socioeconómico y político. No obstante, ante ese panorama, señalan que desde el campo de la Psicología se podría contribuir con trabajos en torno al rendimiento escolar. Es decir, el psicólogo podría contribuir de manera general en la construcción de objetivos educativos, en la construcción curricular; y de manera particular, en el diagnóstico y apoyo al alumno para mejorar su rendimiento escolar. Por último, los autores señalan que esta contribución no elimina el fracaso escolar, pero si abona a mejorar el nivel del centro y a promover que los alumnos sean más competentes.

Perspectiva pedagógica

En esta perspectiva, diversos autores (Fernández Pérez, 1988/2005; Perrenoud 1990/2006; Mafokozi, 1991; Perassi, 2009; Martínez-Martínez, Padilla-Góngora, López-Lira, Ruiz Fernández y Pérez Mora, 2012) han centrado el discurso en la evaluación y su relación con el fracaso escolar; particularmente, la mayoría de ellos han realizado críticas al sistema y el proceso de evaluación, demostrando cómo éste propicia el fracaso escolar. La pregunta fundamental en esta perspectiva es: ¿La evaluación causa el fracaso escolar?

Perassi (2009) centró su discurso en la “cultura de evaluación”, cultura que es propia de cada centro educativo y que, a veces, no se tiene consciencia de la misma. De acuerdo con esta autora cada cultura concentra su atención en ciertos indicadores y desdeña otros, lo que a fin de cuentas construye la cultura de evaluación particular de cada centro educativo. Por lo tanto, las instituciones escolares propiciadoras de fracaso tienen dificultades para establecer un diálogo con el entorno y con sus comunidades a través de las estrategias propias de la evaluación.

Según Perassi es posible identificar algunos rasgos clave que están presentes en las culturas evaluativas que alientan trayectorias hacia el fracaso escolar: 1) La exclusión del sujeto evaluado en el desarrollo del proceso evaluativo; 2) Sentido verticalista, descendente y unidireccional del proceso; 3) La evaluación no es tema de la agenda escolar, esto es, que no hay necesidad de discutir la evaluación; 4) Divorcio entre aprendizaje y evaluación; es decir, no se evalúa para obtener indicios que permitan generar mejoras en el aprendizaje, sino que se aprende para la evaluación; 5) Concebir la evaluación como sinónimo de la calificación; 6) Ausencia de autoevaluación; 7) Presencia de propuestas evaluativas homogéneas; 8) Carencia de procesos meta evaluativos. Según el argumento central de esta autora, los rasgos mencionados delimitan y ciñen el vínculo entre evaluación y fracaso escolar, convirtiendo así a la evaluación en el principal mecanismo legitimador del fracaso del alumno.

Perspectiva sociológica

Perrenoud (1990/2006), un autor clave de esta perspectiva, afirma que en las instituciones educativas se elaboran normas y jerarquías de excelencia, y que estas jerarquías determinan el éxito o el fracaso escolar y sus consecuencias. A partir de ellas la escuela evalúa los niveles de logro de los estudiantes, emitiendo y legitimando juicios de valor sobre los mismos. Describe la jerarquización de la excelencia de la siguiente manera:

“Todo grupo social engendra *normas de excelencia*. Un elevado grado de dominio de una práctica es fuente de eficacia, prestigio, poder, provecho material o simbólico, distinción: Los actores sociales que se entran a semejantes actividades se empeñan, por tanto, en una competición, más o menos abierta, para conseguir la excelencia. Quien supere a los demás, será considerado, en el círculo restringido o en una comunidad amplia, como el mejor, el más inteligente, el más culto, el más hábil, el de más inventiva o el más cualificado. Según su grado de aproximación a la excelencia, los participantes ocupan una posición más o menos envidiable en una *jerarquía de excelencia*. Y esta se establece de modo informal desde el momento en que una comparación intuitiva pone de manifiesto distintos niveles de aproximación a la norma. Esa jerarquía se hace más formal en los grupos o instituciones que codifican los procedimientos de evaluación y clasificación. En el seno de cualquier

círculo de profesionales se establece una jerarquía de excelencia más o menos reconocida, más o menos estable” (p. 14).

De acuerdo con el autor, las jerarquías de excelencia no fueron inventadas propiamente por la escuela, sino que existen en la sociedad desde mucho tiempo atrás, por lo que no todas las jerarquías de excelencia existentes en la sociedad tienen un equivalente escolar. No obstante, señala que los vínculos efectivos entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son más visibles en la medida en que se pretenda que la escolarización constituya una preparación para la vida. En ese sentido, las calificaciones escolares son el presagio de las jerarquías vigentes en la sociedad general.

Para Perrenoud las jerarquías de excelencia, formales o informales, son el resultado de una construcción intelectual, cultural y social; es decir, se trata de una convención arbitraria de determinados grupos sociales. Para el autor, cualesquiera que sean las razones por las que la escuela establece las jerarquías de excelencia, es imprescindible darse cuenta de que fabrica una realidad nueva, “que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación” (p. 17). Por ello, es sustancial analizar los “procedimientos de fabricación” empleados en la estructuración curricular, la esencia del trabajo escolar, las formas de evaluación, etc., ya que éstas amplifican o callan, muestran o esconden, las desigualdades reales.

Para Perrenoud el concepto de fabricación es esencial, ya que tiene diversos sentidos. Por un lado, insiste en que los juicios y las jerarquías de excelencia, como todas las representaciones, son el resultado de una construcción intelectual, cultural, social. Por el otro, la metáfora de fábrica, con la que se refiere a la construcción del éxito escolar, llama la atención sobre el hecho de que las instituciones tienen el poder de erigir una representación de la realidad que es impuesta a sus miembros y usuarios como la definición genuina de la realidad; además, la idea de fabricación acentúa los “aspectos aleatorios, sesgados, arbitrarios, los factores interpersonales e institucionales que gravitan sobre la ‘medida’ en pedagogía” (p. 18).

Por último, para este autor, al igual que para la perspectiva pedagógica, el proceso de evaluación sirve para aplicar y validar la jerarquización, y poner en marcha la maquinaria de excelencia escolar.

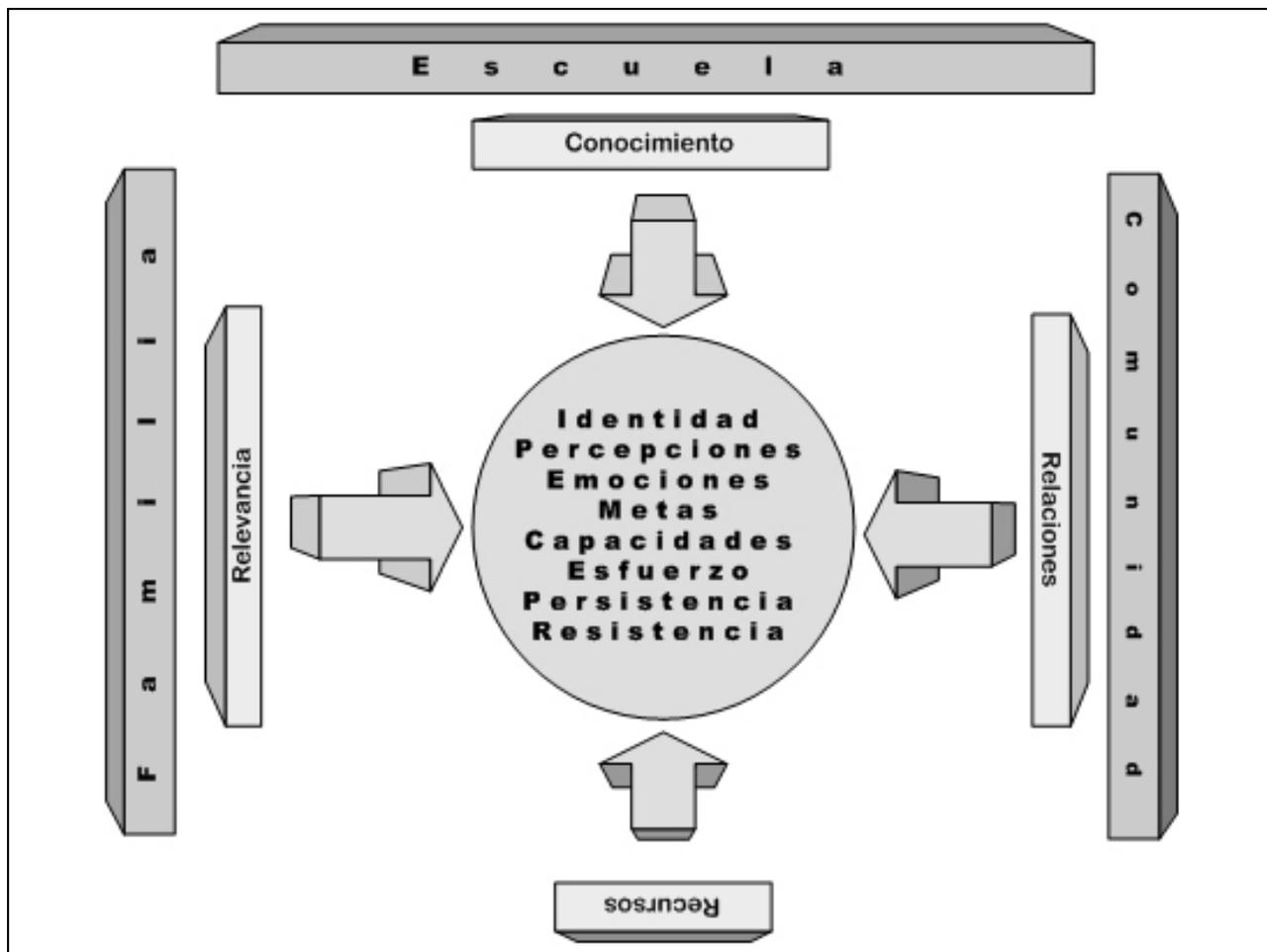


Figura 1. Modelo de Desarrollo de Lee

Fuente: Escudero Muñoz y González González (2013).

Perspectiva ecológica

La perspectiva ecológica reconoce que las causas del fracaso escolar son múltiples por lo que propone un abordaje multifactorial, retomando, por otro lado, los aportes de las perspectivas antes descritas en una relación dialéctica y dialógica. Escudero Muñoz y González González (2013) describen sus características:

“No hay riesgos aislados, vulnerabilidades abstractas, ni realidades o fenómenos en este ámbito que sean independientes de los contextos y circunstancias que los provocan. Se trata, más bien, de construcciones sociales realizadas por aquellos agentes que cuentan con la capacidad y el poder de echar mano de los juicios y dictámenes que los sancionan, así como de decidir cuáles son las políticas y las actuaciones que merecen.

“Para que una perspectiva pudiera ser considerada aceptable, tanto en claves conceptuales como prácticas, seguramente habrá de proponernos un

modelo que integre la pluralidad de elementos implicados en el riesgo escolar, las interacciones recíprocas que puedan darse entre los mismos, considerando lo mejor que sea posible su génesis y desarrollo en contextos próximos y en otros más globales o estructurales. Hacia ello tiende lo que denominaremos una perspectiva ecológica acerca del riesgo escolar y la vulnerabilidad. Para describirla, nos referiremos en primer lugar a la pluralidad de factores y sus relaciones entrelazadas y, después, a la profundidad de las mismas” (pp. 47-48).

Es decir, si miramos este problema desde una perspectiva ecológica, estaríamos conceptualizando el fenómeno de manera integral, globalizadora y estructural.

De hecho, estos autores retoman el modelo ecológico de desarrollo y aprendizaje humano de Lee (2009, citado por Escudero Muñoz y González González

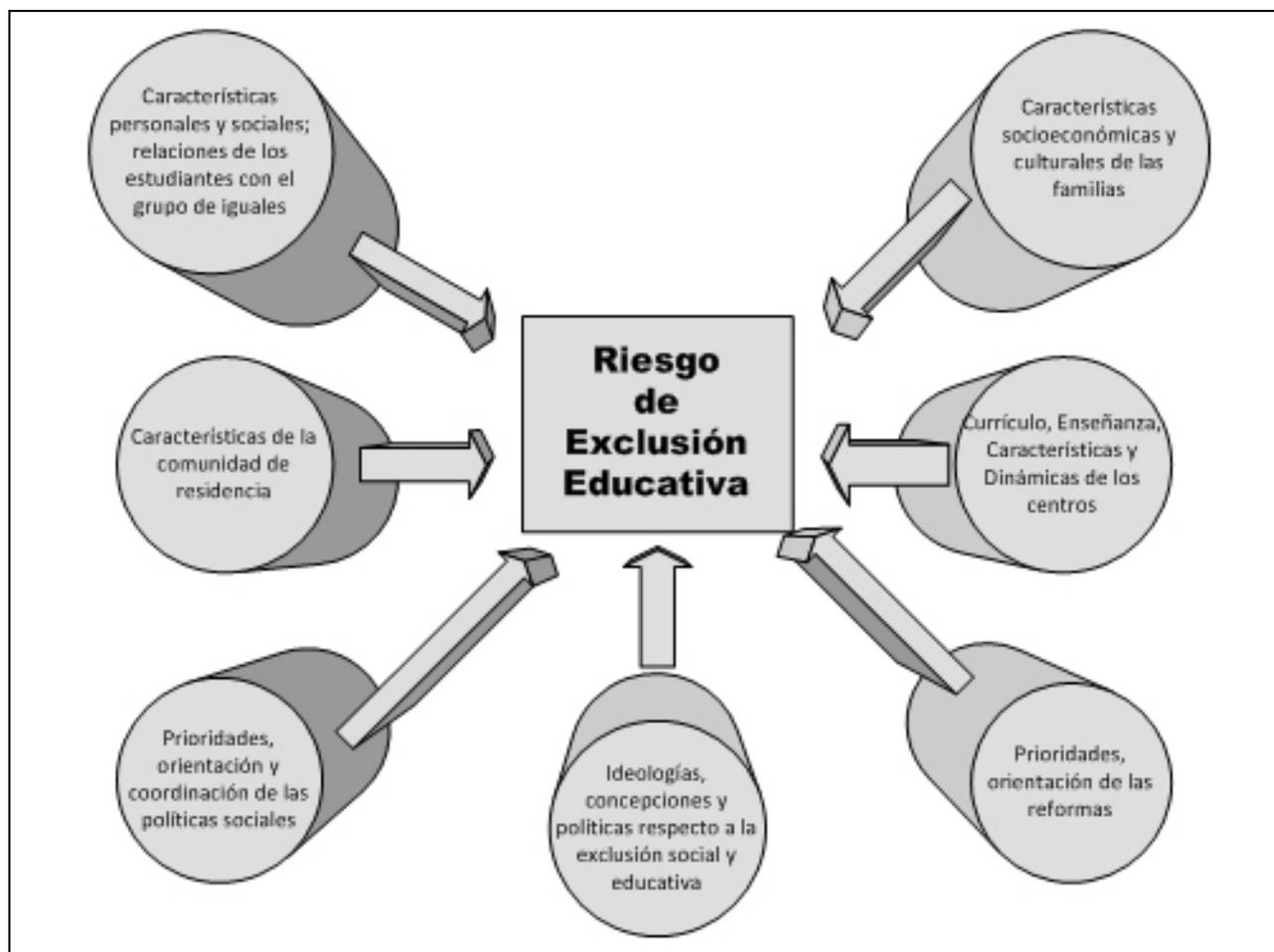


Figura 2. Representación del riesgo de exclusión educativa

Fuente: Escudero Muñoz y González González (2013).

lez, 2013), el cual propone una representación de la ecología del riesgo escolar que procura recoger el conjunto de componentes e interacciones involucrados en dicho proceso, el cual está representado en la Figura 1.

De acuerdo con los autores, el modelo de desarrollo y aprendizaje humano de Lee fundamenta que aquello que las personas van alcanzando, o no, en sus trayectorias de vida está vinculado con contextos clave de socialización que median senderos psicosociales y culturales cuyos elementos más sustanciales vienen configurados por el conocimiento, la relevancia del mismo, determinadas relaciones sociales de apoyo, y recursos.

Los autores reformulan el modelo de Lee, caracterizándolos con mayor detalle y tomando en consideración los elementos considerados, captando mejor la perspectiva interactiva que es indispensable "para comprender a los sujetos *en* riesgo en relación

con aquellos contextos que para ellos son *de* riesgo" (p. 53). La Figura 2 ilustra esta reformulación.

De acuerdo con Guil (1989) cualquier definición que adoptemos sobre la naturaleza de la Educación, contendrá necesariamente al individuo, bien sea en su calidad de educando como en su rol de educador, así como al conjunto de sus relaciones interpersonales, mediatizadas por la sociedad que se mantiene y se modifica a través de esta institución. Para dicha autora "...al ser la Psicología Social de la Educación la aproximación de la Psicología Social a la Educación, su contenido versará sobre las relaciones psicosociales en la educación y su definición podría ser la siguiente: El estudio de las relaciones interpersonales en los ámbitos educativos" (p. 141). Si bien, para la autora, el concepto de relaciones interpersonales puede ser entendido en un sentido muy amplio, e igualmente el de ámbitos educativos, propone delimitar de manera más concreta sus contenidos, y más

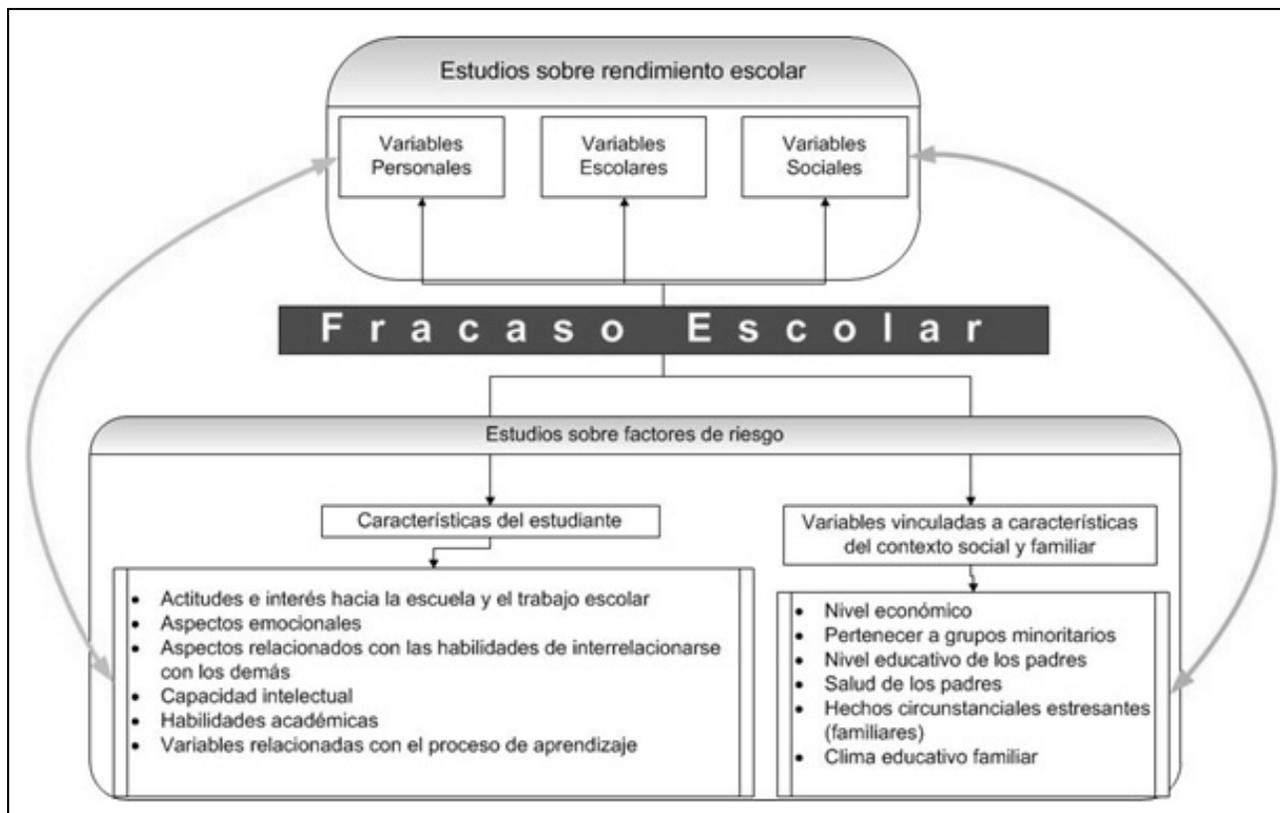


Figura 3. Variables de riesgo de fracaso escolar

Elaborado a partir de Fullana (1996a).

precisamente, los distintos niveles de análisis desde los que se abordan los contenidos psicossocioeducativos. Por ello, distingue cuatro niveles fundamentales que tienen, en su conjunto, una connotación ecológica: 1) Nivel interindividual; 2) Nivel grupal; 3) Nivel de la organización; y 4) Nivel comunitario. En función de estos niveles, hemos posicionado este trabajo en el nivel interindividual.

El abordaje metodológico: el tema de las variables

De los planteamientos anteriores se deriva la necesidad de concretar las dimensiones de análisis del fracaso escolar, esto es, especificar las variables que pueden ser observables de este objeto de estudio.

Para Fullana (1996a) la tarea de articular intervenciones educativas destinadas a la prevención del fracaso escolar debe sostenerse sobre la base de un conjunto de variables asociadas al riesgo de fracaso escolar, en otras palabras, "variables o factores que se asocian a un aumento de la probabilidad de que el fracaso escolar se produzca" (p. 65).

En este contexto, la autora realizó una revisión exhaustiva sobre un corpus de estudios acerca del rendimiento escolar, lo que la condujo a la identificación

de variables relevantes para predecir el éxito o el fracaso escolar integrándolas en dos grandes grupos. En cuanto a los factores predictores de éxito, Fullana, sintetizó su búsqueda en la siguiente clasificación: 1) variables personales, 2) variables sociales y 3) variables escolares. Por otro lado, recuperó las aportaciones de los estudios sobre factores de riesgo, señalando que desde esta perspectiva existen dos grupos grandes de variables: 1) Variables vinculadas a características del contexto social y familiar; y 2) Características del estudiante. La Figura 3 ilustra su modelo:

Otro equipo de investigadores (Rodríguez Marín *et al.*, 2004), propusieron las siguientes variables en el ámbito particular de la educación superior: 1) Trayectoria académica previa; 2) Capacidad de elección de carrera, 3) Personalidad, 4) Motivación, 5) Expectativas, 6) Satisfacción, 7) Hábitos de estudio y hábitos de conducta académica, y 8) Información previa a la selección de carrera.

Por último, Dante, Petrucci, y Lancia (2013), también realizaron una revisión sistemática de factores asociados al éxito o fracaso académico en el caso específico de estudiantes de enfermería en la Unión Europea. Encontraron que existen diversos proble-

mas metodológicos en la conceptualización de determinados “factores” y “variables” de estudio; como producto de su análisis identificaron predictores comunes y predictores individuales en la literatura científica sobre el tema. Identificaron las siguientes variables: Como predictores comunes de éxito/fracaso académico: género, edad, puntaje de ingreso y grupo étnico; como predictores individuales: compromiso académico; perspectivas de género en torno a la profesión; personalidad del estudiante; condición laboral mientras se estudia; intención de abandonar la carrera; y, desempeño académico de los estudiantes.

A manera de conclusión

Sobre la base de los planteamientos descrito, en este ensayo hemos caracterizado el fracaso escolar como una variante de exclusión educativa. En efecto, desde nuestro punto de vista, tanto Escudero Muñoz (2005) como Perassi (2009) ponen el acento en una cuestión fundamental: la idea de que el fracaso escolar es un fenómeno de exclusión educativa o social, un largo proceso que comienza con la categorización de un estudiante irregular y concluye con su expulsión o separación de la institución educativa (queda por definir si, como sugiere Perrenoud (1990/2006), este proceso puede caracterizarse en función de normas de excelencia.

Lo anterior no implica dejar de lado otros fenómenos como la reprobación, la repitencia, el abandono temporal o definitivo y, en última instancia, la separación, lo que configura la situación de riesgo de fracaso escolar, pues pueden presentarse como fenómenos colaterales, concurrentes, precedentes o ulteriores dependiendo de múltiples condicionantes propias de la situación particular que se esté analizando. Sin embargo, en este estudio hemos privilegiado el concepto de fracaso escolar como la *exclusión del sujeto educativo (alumno) como resultado del incumplimiento por parte de éste de un conjunto de normas establecidas por la institución relacionadas con un desempeño mínimo y una trayectoria escolar deseables*, aunque no necesariamente formulados de manera explícita (Perrenoud, 1990/2006; Escudero Muñoz, 2005; Perassi, 2009).

Bajo estas premisas, consideramos que la perspectiva de abordaje más fructífera y útil sobre el fracaso escolar es la ecológica, ya que toma en cuenta las dimensiones particulares del sujeto y el contexto socio-histórico-cultural y político de éste; incorporando, en la medida de lo posible los niveles macroes-

tructurales y microestructurales en los que se configuran las distintas prácticas y escenarios educativos.

En ese contexto, en relación con la psicología, resulta pertinente emparejar a la psicología social de la educación con la perspectiva ecológica, ya que la primera reconoce la complejidad multifactorial de la educación y su naturaleza práctica. Consideramos que esta articulación entre Psicología y Educación, además de otras disciplinas convergentes, permite ampliar y dinamizar espacios de diálogo de las diversas temáticas personales, familiares, socioeconómicas, culturales e institucionales en juego, así como para proponer otras medidas de estudio e intervención en el relación con los estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Referencias

- ANDER-EGG, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Magisterio del Río de la plata.
- ARISTIMUÑO, A. (2010). La inclusión vista desde dentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar en el marco del programa de impulso a la universalización (PIU) del ciclo básico (pp. 1-49). Presentado en las IX Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_ARISTIMUÑO%20C3%91O.pdf
- BELVIS PONS, E., MORENO ANDRÉS, M. V., y FERRÁN FERRER, J. (2009). “Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea”. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 61-92. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1504.pdf>
- BLAT GIMENO, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio comparativo internacional*. UNESCO.
- BOJÓRGUEZ DÍAZ, C. I., SOTELO CASTILLO, M. A., y SERRANO ENCINAS, D. M. (2011). Fracaso escolar: ¿a qué se lo atribuyen los estudiantes universitarios? Presentado en el XI Congreso de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1665.pdf
- CALERO, J., y CHOI, Á. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, (Número Extraordinario 2010), 225-256. Recuperado de http://cfieburgos.centros.educa.jcy-l.es/sitio/upload/abandono_completa.pdf#page=223
- CHOQUE LARRAURI, R. (2009). Ecosistema Educativo y Fracaso Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (49), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2967.pdf>
- CONTINI DE GONZÁLEZ, N. (2006). El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar. *Fundamentos en Humanidades*, II, N° 1, 107-125.
- CONTRERAS, K., CABALLERO, C., PALACIO, J., y PÉREZ, A.

- M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de barranquilla (Colombia). *Psicología Desde El Caribe*, (N° 22), 110-135. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n22/n22a08.pdf>
- CUEVAS JIMÉNEZ, A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21(2), 101-105.
- DANTE, A., PETRUCCI, C., y LANCIA, L. (2013). European nursing students' academic success or failure: A post-Bologna Declaration systematic review. *Nurse Education Today*, 33(1), 46-52. doi:10.1016/j.nedt.2012.10.001
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2011). ¿Fracaso Escolar? *Escuela*. Recuperado de <http://www.colectivolorenzolzuriaga.com/PDF/Fracaso%20escolar%20puelles.pdf>
- DÍAZ GARCÍA, A. y GONZÁLEZ MARTÍNEZ, L. (1982, Junio). Trabajo en torno al fracaso escolar. *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, (3). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=51>
- DOMÍNGUEZ ESPINOZA, A. DEL C., AGUILERA MIJARES, S., ACOSTA CANALES, T. T., NAVARRO CONTRERAS, G., y RUIZ PANIAGUA, Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3), 808-824. Recuperado de <http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Publicaciones/Acta%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Psicol%C3%B3gica,%20Diciembre%202012.%20Vol.2,%20No.3.pdf>
- ECKERT, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 34 (1), 35-55.
- ENRÍQUEZ VILAPLANA, S. M., MOLINA GARCÍA, J. R., y MASSANI ENRÍQUEZ, J. F. (2008). Intervención para mejorar el rendimiento de estudiantes de primer año de Medicina en riesgo de fracaso escolar. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 22(2). Recuperado de <http://s-ciencielosld.cu/pdf/ems/v22n2/ems01208.pdf>
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 1(1), 1-24. Recuperado de <http://libro.ugr.es/bitstream/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>
- EYSENCK, H. J. (1986). *Raza, inteligencia y educación* (2a Edición.). España: Orbis-Muy interesante.
- EYSENCK, H. J., y EYSENCK, M. W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid, España: Piramide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L., y RIVIERE GOMÉZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FULLANA NOELL, J. (1996a). La investigación sobre variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, RIE, 14(1), 63-92. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91471>
- FULLANA NOELL, J. (1996b). La prevención del fracaso escolar: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48(2), 151-167. Recuperado de <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/fullana.pdf>
- GARECA, S. B. (2005). Cultura, Inteligencia y Fracaso Escolar. Una triada de complejo abordaje en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 1-12.
- GASCH, B. (2005). Espacios educativos que ofrecen una alternativa al fracaso escolar. Gestión perversa de un modelo de aprendizaje. *Educación Social*, (32), 61-78. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920063000122.pdf>
- GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la universidad politécnica de Madrid*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- GRAU VIDAL, R., PINA CALVO, T., y SANCHO ÁLVAREZ, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (9), 55-76. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3746943>
- GRIMOZZI, S. (2011). *Fracaso Escolar*. Argentina: Bonum.
- GUIL BOZAL, A. (1989). La psicología social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 409-416.
- HARGREAVES, A. (2003). La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar. (I. Calderón Almedros, Trad.) *Barbecho: Revista de Reflexión Socioeducativa*, (3), 19-27.
- LAIANO, D. (2004). Consideraciones sobre el fracaso escolar. *Diálogos Pedagógicos*, 2(3), 23-28.
- LANCIA, L., PETRUCCI, C., GIORGI, F., DANTE, A., y CIFONE, M. G. (2013). Academic success or failure in nursing students: Results of a retrospective observational study. *Nurse Education Today*. doi:10.1016/j.nedt.2013.05.001
- LARA GARCÍA, B., ZAMBRANO GUZMÁN, R., NAVA BUSTOS, G., ORTEGA MEDELLÍN, M. P., y GARCÍA PATIÑO, A. B. (2009). Programa de Atención a Alumnos en Situación de Rezago Escolar (PROALUMNOS). En *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes. El caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud* (pp. 69-88). México: Unidad Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf
- MAFOKOZI, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: la perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 171-194.
- MARCHESI ULLASTRES, Á. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de <http://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>
- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. M., PADILLA-GÓNGORA, D., LÓPEZ-LIRA, R., RUIZ FERNÁNDEZ, I., y PÉREZ MORA, D. (2012). La evaluación del aprendizaje y el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 533-540. Recuperado de <http://www.infad.eu/revista/LA%20EVALUACION%20DEL%20APRENDIZAJE%20Y%20EL%20FRACASO%20ESCOLAR.pdf>
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2009). Investigación y refle-

- ción sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXIX (1-2), 11-38. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/Inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27015065002>
- 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. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/08_minaca.pdf
- MONTERO BURGOS, J. (1990). El fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43 (2), 257-270. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2797586>
- NAVA BUSTOS, G., RODRÍGUEZ ROLDÁN, P., y ZAMBRANO GUZMÁN, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, Vol 7. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/7/007_Nava.pdf
- OVEJERO, A. (1996). Psicología social de la educación. En *Psicología Social Aplicada* (317-350). Madrid: McGraw-Hill.
- PERASSI, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, (Nº 50), 65-80. Recuperado de <http://www.infad.eu/revista/LA%20EVALUACION%20DEL%20APRENDIZAJE%20Y%20EL%20FRACASO%20ESCOLAR.pdf>
- PÉREZ MARTÍN-TERESO, A., y CIUDAD MAESTRO, E. (1983). Psicología y fracaso escolar. *Papeles Del Psicólogo: Revista Del Colegio Oficial de Psicólogos*, (10-11). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=126>
- PÉREZ RUBIO, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: El fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(43), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- PERRENOUD, P. (1990/2006). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PLANDE, H. (1993). Modelo para la prevención del fracaso escolar en el marco de la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (17), 78-78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=286655>
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., RODA SALINAS, F. J., y MARTÍNEZ DE LA FUENTE, E. (1986). Fracaso escolar: variables institucionales y variables individuales. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (4-5), 197-220. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3328/3351>
- TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- TORRES NARVÁEZ, M. R., TOLOSA GUZMÁN, I., URREA GONZÁLEZ, M. del C. y MONSALVE ROBAYO, A. M. (2009). Hábitos de estudio vs. fracaso académico. *Revista Educación*, 33 (2), 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058002.pdf>
- TRUJILLO COLORADO, B. A. (2011, Julio). *Evaluación y Fracaso Escolar en Educación Media Superior*. Universidad Tlaxiaco, México. Recuperado de http://www.utan.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/2011/022.pdf
- VIDALES, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad Mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 321-341. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>