
DIVERSOS CONDICIONANTES DEL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Valentín Martínez-Otero Pérez *

SÍNTESIS: El denominado «fracaso escolar», del que en este artículo se ofrece una definición original, representa un fenómeno complejo que se extiende por toda Iberoamérica, aun cuando existe una significativa disparidad dentro de los países y de las regiones. Nos hallamos ante un hecho que genera malestar y desigualdad, cuya repercusión trasciende los muros de la escuela. En estas páginas se aborda el fracaso escolar desde una perspectiva preponderantemente pedagógica. Con todo, se reconoce que el rendimiento escolar en los distintos niveles educativos es el resultado de una constelación de factores. Por esta razón, a partir de una investigación propia, de la reflexión y de la revisión bibliográfica, en el artículo se brinda una panorámica de los condicionantes del rendimiento escolar en la educación secundaria, al tiempo que se ofrecen, más o menos explícitamente, propuestas para mejorar el proceso educativo de los alumnos.

Palabras clave: fracaso escolar; condicionantes; rendimiento; educación secundaria.

SÍNTESE: O denominado «fracasso escolar», do qual neste artigo se oferece uma definição original, representa um fenômeno complexo que se estende por toda Ibero - América, embora exista uma significativa disparidade dentro dos países e das regiões. Encontramo-nos perante um fato que gera mal-estar e desigualdade, cuja repercussão transcende os muros da escola. Nestas páginas aborda-se o fracasso escolar a partir de uma perspectiva preponderantemente pedagógica. Com tudo, reconhece-se que o rendimento escolar nos diferentes níveis educativos é o resultado de uma constelação de fatores. Por esta razão, a partir de uma pesquisa própria, da reflexão e da revisão bibliográfica, no artigo brinda-se um panorama dos condicionantes do rendimento escolar na educação secundária, ao mesmo tempo em que se oferecem, mais ou menos explicitamente, propostas para melhorar o processo educativo dos alunos.

Palavras-chave: fracasso escolar; condicionantes; rendimento; educação secundária.

* Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

ABSTRACT: *The so called «school failure», for which we present an original definition, represents a complex phenomenon that is extended throughout Ibero-America, even though there is a significant disparity between countries and regions. We are facing something that generates unease and inequality, and with an impact that goes beyond school walls. In these pages, we approach school failure from a mainly pedagogical perspective. All in all, we acknowledge that school performance in every educational level is the result of a constellation of factors. For this reason, after doing our own research, the reflecting and checking the correspondent bibliography, this article gives a outlook of the determining factors o school performance in high school. At the same time, we present, more o less explicitly, proposals to improve the student's learning process.*

Keywords: *school failure; conditioning factors; performance; secondary education.*

1. INTRODUCCIÓN

68

El rendimiento escolar es objeto de frecuente preocupación, pues los datos que de vez en cuando se publican reflejan las altas tasas de «insuficiencia» de nuestros alumnos. En algunos casos, como en ciertas comunidades autónomas de España, las cifras de fracaso superan el 30% de los alumnos de enseñanza secundaria. No resulta halagüeño, por cierto, que en el *Informe PISA*¹ 2006 realizado por la OCDE² nuestros escolares adolescentes obtengan mediocres resultados en ciencias y matemáticas, ni que desciendan considerablemente en competencia lectora, si se comparan las puntuaciones con las obtenidas en el *Informe PISA 2003*. En ambos estudios (2003 y 2006), las puntuaciones de los alumnos españoles son ligeramente inferiores a la media de los países de la OCDE. En lo que se refiere a Iberoamérica, aun cuando haya significativa disparidad dentro de los países y las regiones, el fracaso escolar resulta alarmante.

El rendimiento escolar en su vertiente de fracaso se presenta como un fenómeno de malestar y desigualdad que se deja sentir más allá de la escuela. No se puede reducir, por tanto, esta inquietante temática al ámbito pedagógico, aun cuando en estas páginas este terreno reclame más atención. El alcance laboral, social, político e incluso económico del

¹ Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*.

² Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

fracaso escolar hace necesaria la multiplicación de recursos desde todos los frentes posibles para neutralizarlo y, desde luego, también la coordinación internacional, asumida, por ejemplo, por la UNESCO, la OCDE, la OEI, etc. Se precisa, asimismo, un marco legislativo consistente que oriente las intervenciones educativas. Hoy, muchas de estas acciones no alcanzan metas valiosas por responder en gran medida a estrategias partidistas que benefician a unos cuantos y perjudican a la sociedad en su conjunto.

2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR FRACASO ESCOLAR?

Llega el momento de dirigir la mirada hacia el problema del llamado fracaso escolar. En este concepto polimórfico, todos los que intervienen en la educación tienen su responsabilidad: la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aun los legisladores. En realidad, se trata de un fracaso social, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad.

Aunque pueda haber variantes en el fracaso académico, hallamos un denominador común en todos los casos: la insuficiencia de los resultados escolares oficiales alcanzados. Sorprende, de hecho, que muchos trabajos, incluso recientes y en publicaciones prestigiosas, soslayan la mínima explicación conceptual, lo que suele acrecentar la confusión, pues según los casos se habla de fracaso para referirse a abandono, retraso, dificultad de aprendizaje, etc. El fracaso también puede variar según la forma de medirlo, por ejemplo, mediante pruebas de rendimiento, calificaciones, etc., o dependiendo de en qué o en quiénes centremos nuestro análisis: el sistema, los docentes, los escolares, etc. Sea como fuere, en lo que sí suele haber acuerdo es en que el fracaso es una realidad adversa que fustiga a un significativo número de alumnos, sobre todo a los que se hallan en una situación socioeconómica desfavorecida.

69

Tras lo expuesto, y con la pretensión de aclarar el concepto, ofrezco esta definición:

Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.

El análisis de la definición anterior nos lleva a reparar, al menos, en los dos aspectos siguientes:

- *La insuficiencia en los resultados.* Este aspecto informa en mayor o menor cuantía de un malogro en el rendimiento esperado y en él se advierte un nuevo elemento de complejidad, pues las causas del desajuste académico entre lo alcanzado y lo deseado pueden ser numerosas, como veremos más adelante.
- *Las calificaciones escolares negativas.* Aun cuando su equiparación con fracaso implica una reducción del problema, lo cierto es que las notas, nos guste o no, son a menudo el indicador oficial del rendimiento académico.

Además de las apretadas consideraciones anteriores, es preciso consignar que, aunque el estudio del fracaso escolar nos conduzca a una definición operativa como la apuntada, la educación no es solo, ni principalmente, rendimiento. Es, sobre todo, desarrollo personal, intelectual, sí, pero también ético, afectivo y social. ¿Cómo puede considerarse exitoso al alumno que, a despecho de las elevadas calificaciones obtenidas, es irrespetuoso y no acredita suficiente competencia cívica?

70

Sin soslayar el marco pedagógico esbozado en el que la genuina educación se inscribe, estamos en condiciones de señalar que el rendimiento académico, en su doble vertiente positiva y negativa, es fruto del aprendizaje, esto es, de la adquisición de conocimientos y destrezas por medio de la acción docente, del estudio y de la experiencia. Centramos nuestra prospección en los alumnos, sobre todo de enseñanza secundaria, siquiera sea porque la tasa de fracaso escolar aumenta con el nivel de obligatoriedad, lo que explica que este problema afecte más a los alumnos adolescentes que a los niños. Según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación de España (2008) correspondientes al curso 2005-2006, hay un 15,8% de alumnos que a los 12 años no completa la educación primaria, porcentaje que en el caso de la educación secundaria obligatoria se eleva hasta el 27,7%.

Junto al rendimiento objetivado, el éxito y el fracaso escolar presentan una dimensión subjetiva, pues algunos alumnos pueden, por ejemplo, sentirse fracasados si únicamente obtienen un aprobado y no alcanzan el anhelado sobresaliente. La pedagogía actual, al menos cierto sector, se interesa cada vez más por esta vertiente interna, sobre todo a

la hora de explicar ciertos procesos complejos de bienestar, motivación, expectativas, esfuerzo, realización de tareas, etc. La dimensión externa u objetivada, por su parte, viene establecida por la Administración, por cuanto establece quién debe promocionar o no.

En cierto modo, la preocupación por el rendimiento académico discurre paralela al interés por la producción empresarial. Frecuentemente los logros escolares se asocian a la potencialidad laboral y económica de un país. Acaso por ello se ha impuesto durante largo tiempo la «escuela fabril», centrada únicamente en los resultados y en la clasificación de los alumnos según su supuesta rentabilidad. Con frecuencia, esta suerte de mercantilización escolar, poderoso factor de estratificación y exclusión, ha rebajado el nivel de la verdadera educación.

No podemos avanzar sin señalar los peligros de enfoques reductores como el mencionado. El hecho de analizar el rendimiento escolar, lejos de degradar aún más nuestra educación, ha de servir para mejorarla, pero para ello se precisa considerar numerosos aspectos humano-sociales que rebasan con creces la mera calificación-clasificación académica, de continuo vinculada a una supuesta competencia intelectual cada vez más cuestionada por la mecanización de que ha sido objeto. No le falta razón al sociólogo Perrenoud (1990, p. 15) cuando, en el libro en que enfatiza que el éxito y el fracaso escolar son contruidos, señala que las clasificaciones escolares prefiguran jerarquías vigentes en la sociedad con arreglo a modelos de excelencia que, por cierto, se imponen a los alumnos.

La revisión de algunas investigaciones científicas hegemónicas sobre el fracaso escolar permite distinguir el perfil de un alumno con «escasas aptitudes», «poco inteligente» o «con bajo cociente intelectual». Al respecto, nadie duda que algunos alumnos tengan capacidades cognitivas más elevadas que otros ni que pueda haber intraindividualmente desemejanzas aptitudinales. Estas competencias pueden explicar ciertos resultados escolares, pero es menester mostrarse muy prudentes en las conclusiones, al menos por dos razones. La primera tiene que ver con el concepto de inteligencia, sobre todo con su versión operativa, el cociente intelectual (CI), discutido y discutible por un significativo sector de la psicología que con razón se queja, por ejemplo, de los abusos que en su nombre se han cometido. La segunda, relacionada, se refiere a las variables que eventualmente pueden matizar la proyección académica de dicho CI: estado emocional, motivación, ambiente escolar y familiar, nivel socioeconómico, etcétera.

Si al estudiar el rendimiento académico se pasan por alto los factores extracognitivos se puede contribuir, aun sin pretenderlo, a desenfocar la cuestión y a generar peligrosas discriminaciones individuales y colectivas.

Resulta evidente, sin embargo, que el conocimiento de la potencialidad intelectual de cada alumno, en un marco amplio que también comprenda otras variables, se torna labor necesaria para orientarle mejor educativamente.

Es preciso, por tanto, que en los círculos psicopedagógicos se revise el concepto tradicional de inteligencia. La visión maquinal preponderante ha lastrado la praxis educativa, muy centrada en una racionalidad artificiosa, así como la investigación sobre el rendimiento, en cuya órbita solo se vislumbraba el interés por una utilidad mecánica generada ya desde la temprana infancia, preludio de la productividad adulta en el mundo laboral, con frecuencia explotada.

3. CONDICIONANTES DEL FRACASO ESCOLAR

En el controvertido contexto presentado y a partir de un modelo integrador, describiré a continuación algunos de los factores que influyen en el rendimiento académico en la enseñanza secundaria.

La panorámica de condicionantes que voy a presentar procede de una doble fuente. Por un lado, la investigación de varios años concretada en mi libro titulado *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico* (Martínez-Otero, 1997), cuyos datos se revisan en este artículo con arreglo a los cambios registrados tanto en el ámbito nacional como internacional. Por otro, la adopción de una perspectiva teórica humanista que permite reflexionar y analizar el fenómeno del rendimiento escolar sin soslayar el impacto de variables individuales y contextuales.

Para facilitar la exposición se analizan los distintos condicionantes o factores por separado. No hay que olvidar, empero, que el fracaso escolar depende, en mayor o menor grado, de numerosas variables, muchas de las cuales es imposible considerar aquí, que configuran una enmarañada red en la que es harto complejo calibrar la incidencia específica de cada una.

Los modelos explicativos del rendimiento escolar, en su doble faz positiva y negativa, muestran factores interrelacionados, generalmente adscritos al triple ámbito psicológico, pedagógico y social. El resultado es un entramado más o menos complejo en el que se distinguen, por un lado, los condicionantes o variables independientes y, por otro, el rendimiento académico o variable dependiente. Por mi parte, opto por repartir los condicionantes del rendimiento en tres órdenes: personal, familiar y escolar / social, que de un modo u otro cubren el espectro psico-socio-pedagógico.

3.1 ÁMBITO PERSONAL

El estudio del rendimiento escolar a partir de variables personales enfatiza con justeza el hecho de que el verdadero protagonista de la educación es el alumno y, desde esta perspectiva, se interesa por identificar condicionantes enclavados en la personalidad y altamente explicativos de los resultados obtenidos. Mas, así como no hay un exclusivo conjunto de rasgos que permitan describir el perfil de personalidad del alumno que fracasa en la escuela, tampoco hay acuerdo entre los investigadores al enumerar las variables más relevantes, potencialmente más predictivas del rendimiento. Algunas de las que podemos encontrar citadas en las publicaciones especializadas son: el autoconcepto y la autoestima, el alto nivel de aspiraciones, las actitudes hacia el estudio, la autoeficacia, etc. En este caso, me voy a centrar en las siguientes: inteligencia, personalidad *stricto sensu*, afectividad, motivación, así como en los hábitos y técnicas de estudio.

73

3.1.1 Inteligencia

Ha de recordarse que en el terreno científico, particularmente psicológico, el concepto de inteligencia no es en absoluto unívoco, lo que se ha traducido en la realización de diversos trabajos orientados a la revisión del polémico constructo, entre los que se citan algunos recientes (Martínez-Otero 2007; 2008), en los que se indican asimismo implicaciones educativas.

Grosso modo, con arreglo a los fines de este trabajo, cabe decir que la inteligencia se presenta como una realidad evolutiva que, aunque alcance el techo en la adolescencia, en años posteriores puede enriquecerse gracias a la experiencia vital. Además de este dinamismo intelec-

tual, también se ha de hacer hincapié en la trascendencia que en la comprensión de la cognición humana tienen los aspectos emocionales, morales y sociales.

Dada la tradición con que cuenta la psicometría de la inteligencia, también en investigaciones sobre el rendimiento escolar procede realizar algunos comentarios. Aun cuando la mayor parte de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre factores intelectuales y rendimiento, siquiera sea por la similitud que suele haber entre los problemas incluidos en las baterías de test de inteligencia y las tareas escolares, es preciso matizar que los resultados en las pruebas de capacidad intelectual no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno. Se sabe que cuando se consideran también factores adscritos a la personalidad, por ejemplo, el estado emocional, la motivación, etc., las predicciones sobre el rendimiento académico mejoran.

Con relación al innegable influjo que en el rendimiento pueden tener las aptitudes intelectuales, medidas habitualmente a través de pruebas tradicionales, destaca por su trascendencia la aptitud verbal (comprensión y fluidez oral y escrita). La competencia lingüística influye considerablemente en los resultados escolares, dado que el componente verbal desempeña una relevante función en el aprendizaje. Tampoco debe obviarse que todo profesor, consciente o inconscientemente, al evaluar tiene muy en cuenta cómo se expresan sus alumnos.

74

Finalmente, es oportuno recordar que en el caso concreto de la competencia lectora, en el marco de la aptitud verbal o lingüística, los alumnos adolescentes españoles, según datos del último *Informe PISA 2006*, no solo se sitúan en puestos inferiores al promedio de la OCDE, algo que ya se conocía, sino que además su rendimiento en esta área disminuye considerablemente si se compara con los datos incluidos en el *Informe PISA 2003*. La necesidad de invertir esta negativa situación está fuera de toda duda. La competencia lectora es llave de numerosos aprendizajes escolares, y de otra índole, e impulsora de progreso intelectual. Su insuficiencia lentifica la adquisición de contenidos; dificulta la comprensión de casi todas las disciplinas académicas; estrecha el universo mental y, consiguientemente, empuja hacia el fracaso.

3.1.2 Personalidad

La personalidad constituye una globalidad dinámica y adaptativa. Es el resultado de los factores hereditarios y ambientales. Es relativamente estable y consistente, pero también experimenta cambios más o menos significativos, por ejemplo, en función de los acontecimientos biográficos y de la edad del alumno. Entre las condiciones que poseen mayor potencia modeladora de la personalidad se encuentra, sin duda alguna, la educación. El legado genético no fija el camino a seguir. La educación se alza como la genuina impulsora de la autonomía responsable.

Se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden afectar al rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas.

En cualquier caso, cabe afirmar que la perseverancia, en cuanto rasgo de personalidad, ayuda a obtener buenos resultados. Todo éxito requiere constancia, esfuerzo prolongado, tolerancia a la ambigüedad y a la frustración.

Por otra parte, se confirman los datos ofrecidos hace años por Cattell y Kline (1982) y Eysenck y Eysenck (1987) según los cuales durante la enseñanza secundaria suelen tener calificaciones más elevadas los estudiantes algo introvertidos que los extravertidos, acaso porque se concentran mejor. Desde el Reino Unido, Crozier (2001, p. 41) señala que diversos estudios revelan que en la escuela primaria los alumnos extravertidos tienen un rendimiento algo superior, mientras que en la enseñanza secundaria esta ventaja desaparece y se invierte la tendencia. Estos resultados, empero, pueden quedar matizados por variables como el género, la edad, el estilo de enseñanza, el tipo de actividad escolar, otros rasgos de la personalidad, la situación concreta de aprendizaje, etc. A fin de cuentas, al igual que el profesor de psicología de la Universidad de Gales, Crozier (2001, p. 66), en este trabajo se rechaza que el fracaso escolar se explique mediante la simple apelación a un rasgo de personalidad. Es preciso tener en cuenta la circunstancia discente y el sentido que el propio alumno da a su experiencia.

3.1.3 Afectividad

En los últimos tiempos está adquiriendo gran protagonismo en la escuela el ámbito emocional, tanto porque se aspira a formar íntegramente al educando como porque se advierte la incidencia de dicha área en los resultados escolares. En el terreno de la afectividad hay que pensar, por ejemplo, en el eventual impacto que los sentimientos positivos tienen en el alumno, sobre todo porque pueden acrecentar su seguridad y confianza. El autoconcepto y la autoestima positivos y equilibrados favorecen la adaptación, el ajuste personal y el rendimiento académico. Esta aseveración no impide que, en ocasiones, haya alumnos con alta autoestima y bajas calificaciones, o a la inversa.

El respeto, la cordialidad, la confianza y el fomento de la autonomía son algunos de los aspectos que educadores e instituciones escolares han de cultivar cotidianamente. La exclusión y el desafecto son condiciones de riesgo que empujan a los alumnos hacia el fracaso y los problemas de salud mental. La incidencia de este tipo de nocividad se incrementa en los centros donde abundan las situaciones estresantes, segregacionistas, etc. Desde una perspectiva crítica, Harwood (2009) muestra en un interesante trabajo vías de exclusión de niños y adolescentes problemáticos, a los que quizá sería preferible denominar «problematizados».

76

Sea como fuere, los fenómenos afectivos, concretamente las motivaciones, los sentimientos y las emociones, incluso las pasiones, que se generan en los contextos escolares, pueden impulsar o, en su caso, frenar el aprendizaje y el rendimiento. Es probable, por ejemplo, que el alumno temeroso y que se siente incapaz de aprobar el examen de una determinada asignatura decida no prepararla. En efecto, los pensamientos de los escolares se acompañan de estados afectivos que repercuten en la percepción de las materias, en las expectativas, en el trabajo académico y en el rendimiento.

El caso de la ansiedad resulta ilustrativo. Es frecuente que la ansiedad elevada dificulte el rendimiento académico. Un alto nivel de ansiedad interfiere en el aprendizaje porque disminuye la atención, la concentración y la extracción de información relevante. Un alumno con intensa ansiedad es presa de la preocupación y de la emotividad. No es raro que esta preocupación mal canalizada le lleve a tener bajas expectativas sobre sí mismo en relación con la tarea, ni que la emotividad y su

cortejo de síntomas fisiológicos como hiperhidrosis, tensión muscular, temblores, etc., dificulten su entrega al estudio.

Procede recordar que la inteligencia afectiva, susceptible de mejora, ayuda a los estudiantes a enfrentarse a las situaciones ansiógenas y agobiantes. Por el contrario, los alumnos con escasa inteligencia afectiva son más vulnerables al distrés (estrés perjudicial), corren alto riesgo de ser asediados por pensamientos y sentimientos negativos y de que su rendimiento disminuya. Por fuera de estas consideraciones adscritas a la personalidad del educando, no se ha de soslayar que un ambiente escolar altamente competitivo, rígido e inclinado al etiquetaje de los alumnos se convierte fácilmente en caldo de cultivo de la discriminación, la violencia y el sufrimiento.

3.1.4 Motivación

Aunque la motivación puede incluirse en el dominio de la afectividad, brilla con luz propia y aquí se le dedica un apartado independiente. Habitualmente se acepta que la motivación se refiere al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de un determinado comportamiento. En este sentido, resulta plausible la idea de que la motivación discente desempeñe un papel relevante en el inicio y mantenimiento de la actividad de estudiar y que, por tanto, favorezca los buenos resultados escolares. Cabe pensar que el alumno motivado se involucra en su proceso de aprendizaje y hace lo posible por alcanzar las metas establecidas. A menudo en la motivación las vertientes intrínseca / interna y extrínseca / externa se presentan entrelazadas. El deseo de mejorar personalmente se suele emparejar con la necesidad de reconocimiento.

La motivación, en su doble vertiente intrínseca y extrínseca, es requisito del rendimiento escolar. Esta necesaria concepción binocular puede correr peligro si, como sucede en ocasiones, el discurso educativo –docente e institucional– renuncia a la dimensión motivadora por considerar que no es de su incumbencia o, si por el contrario, se responsabiliza en exclusiva al profesorado de la desmotivación del alumnado. Obviamente, la posición más cabal se mantiene equidistante entre las dos señaladas y es la que activa y canaliza el comportamiento del alumno hacia el éxito escolar.

La motivación de logro, relacionada con el nivel de aspiraciones, enciende y orienta el comportamiento hacia el éxito. En este proceso motivacional hallamos que el alumno tiene expectativas que le llevan a desplegar activamente estrategias para alcanzarlas. La dialéctica entre la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso permite una mejor comprensión del comportamiento del escolar sobre todo en lo que se refiere a su esfuerzo y a los métodos que utiliza para realizar tareas, resolver problemas, etc. Es de esperar, por ejemplo, que un alumno con alta motivación de logro trabaje con ahínco y que un alumno poco orientado a la conquista de metas no estudie lo suficiente.

La comprensión del papel desempeñado por la motivación de logro en los resultados escolares se enriquece si, con arreglo a lo recogido por González Cabanach y otros (1996, p. 58), se tiene en cuenta que el alumno puede orientarse fundamentalmente hacia metas y estrategias de aprendizaje o de rendimiento. Así como la respuesta ante el éxito es semejante en cualquiera de los dos casos, la reacción ante el fracaso es diferente. Los alumnos con metas de rendimiento suelen interpretar el fracaso como una falta de capacidad que provoca sentimientos de incompetencia y reacciones afectivas negativas en relación con las tareas; por ejemplo, ansiedad, rechazo, etc., lo cual se traduce en una menor implicación en el aprendizaje y en una disminución en la persistencia y en la utilización de ciertas estrategias que permitan superar los obstáculos. En cambio, la reacción de los alumnos que persiguen metas de aprendizaje ante los malos resultados no se centra tanto en realizar atribuciones a su fracaso cuanto en buscar estrategias autorreguladoras que solucionen las dificultades, por lo que dedican mayor esfuerzo y atención a las tareas.

78

A la hora de promover la motivación se ha de aprovechar la tendencia natural a aprender que todo alumno posee. Por desgracia, a veces la insensibilidad pedagógica desaprovecha o acaba con esta inclinación. Este atentado contra la motivación se previene mediante la creación de un ambiente de aprendizaje y formación suficientemente estimulante.

3.1.5 Hábitos y técnicas de estudio

Así como es necesario que los alumnos estén motivados, también se precisa que rentabilicen el esfuerzo que conlleva el estudio. Los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) no se deben confundir con las técnicas (procedimientos o recursos). Unos y otras, sin

embargo, coadyuvan a la eficacia del estudio. De un lado, el hábito de estudio es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje. De otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica intencional e intensiva del estudio por medio de unas técnicas adecuadas.

En la investigación propia citada al inicio del tercer epígrafe de este artículo hemos comprobado, a través del *Inventario de hábitos de estudio* (Pozar, 1989), que este factor tiene gran poder predictivo del rendimiento académico, mayor incluso que las aptitudes intelectuales. Las dimensiones con más capacidad para pronosticar los resultados escolares son dos:

- *Las condiciones ambientales.* El rendimiento intelectual depende en gran medida del lugar en que se estudia. La iluminación, la temperatura, la ventilación, el ruido o el silencio, al igual que el mobiliario, son algunos de los aspectos que influyen en el estado del organismo, así como en la concentración del estudiante.
- *La planificación del estudio.* Esta dimensión es igualmente importante, sobre todo en lo que se refiere a la organización y a la confección de un horario que permita ahorrar tiempo, energías y distribuir las tareas sin que haya que renunciar a otras actividades.

Evidentemente, hemos de evitar el riesgo de pensar que el alumno es el único responsable del estudio, pues se sabe que, en determinadas circunstancias, se presentan dificultades que tornan muy difícil la posibilidad de estudiar en casa, por ejemplo, por carecer de un lugar apropiado para el trabajo escolar o por acumulación de tareas domésticas. Situaciones de este tipo han de ser conocidas por las instituciones escolares para que en lo posible se establezcan vías compensatorias, por ejemplo, a través de un adecuado servicio de biblioteca, ayudas económicas, etc. En la práctica, sin embargo, no es raro que se prescinda de este elemental análisis y se culpabilice al alumno, catalogado incluso como negligente, incumplidor de deberes, inadaptado, etc., lo cual, por cierto, resulta lacerante y agrava el problema. Estas desafortunadas conclusiones gravitan amenazantes sobre un considerable sector de la población escolar, incluso en países considerados desarrollados, y sus consecuencias rebasan el marco de la escuela para fustigar ulteriormente también en el ámbito social, laboral, etcétera.

3.2 ÁMBITO FAMILIAR

3.2.1 *Clima familiar*

La familia es la primera y más importante institución educadora. Las interacciones que en su seno se producen influyen de modo continuo y significativo en la vida de sus miembros. En la actualidad, dadas las continuas y profundas mudanzas que en la institución familiar acontecen, se precisa una política sensible a los nuevos retos.

Aunque haya numerosas excepciones, cabe pensar que el nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. Si los padres adolecen de analfabetismo es más probable que los resultados escolares de sus vástagos sean insatisfactorios, mientras que si el rango de estudios de los progenitores es de grado medio o superior se favorece el rendimiento, siquiera sea porque la escuela maneja y alzaprima valores y usos lingüísticos concordantes con ese nivel, de manera que quienes presentan un bagaje sociocultural y lingüístico distinto y considerado inferior son más vulnerables al fracaso. En esta dirección apunta la explicación ofrecida por Bernstein (2001, pp. 26-27) sobre los códigos manejados en la institución escolar, y que este sociólogo de la educación entiende como dispositivos de posicionamiento sociocultural, por cuanto sitúan a los sujetos y las relaciones que mantienen entre sí con arreglo a las formas de comunicación dominantes y dominadas. En la escuela y en el aula los códigos actuarían, a menudo tácitamente, como principios reguladores que seleccionan e integran significados, realizaciones y contextos supuestamente relevantes y legítimos, al tiempo que prescinden de otros considerados inapropiados e ilegítimos.

80

Por otra parte, la escasez de recursos económicos familiares puede frenar el proceso formativo y el rendimiento académico de los hijos cuando las presiones y situaciones impuestas por la penuria son tan grandes que ahogan a los menores en preocupaciones o impiden disponer de las condiciones materiales necesarias para estudiar.

El hecho de que en algunos entornos más desfavorecidos los índices de fracaso aumenten no ha de interpretarse en modo alguno como que lo negativo de los resultados se debe exclusivamente a la desventajosa situación familiar. La institución escolar, la sociedad y la Administración deben asumir igualmente su responsabilidad, lo que ha de traducirse en una modificación profunda del enfoque pedagógico, llamado

a corregir hirientes desigualdades. Nuestras observaciones y reflexiones permiten afirmar que un buen número de las dificultades crecientes que algunos alumnos tienen para alcanzar los niveles considerados exitosos es generado por el mal funcionamiento del propio sistema escolar. Por tanto, si no hay verdaderos cambios estructurales en la educación no se pueden albergar demasiadas esperanzas en la erradicación del fracaso escolar.

En nuestra investigación (Martínez-Otero 1997), tras utilizar la escala de clima social en la familia (FES) (Moos, Moos y Trickett, 1989), se ha podido comprobar que las actividades sociales y recreativas de la familia constituyen un buen indicador de la influencia que esta institución ejerce sobre el rendimiento escolar del alumno. Ha de aprovecharse este dato para recomendar una utilización saludable del tiempo libre, de forma que se combine, siempre que sea posible, la formación y la diversión. En este sentido, por ejemplo, no sería recomendable pasar varias horas cada día frente al televisor, y sí resulta apropiado, en cambio, practicar deporte, leer, realizar excursiones, integrarse en grupos prosociales, etc. Este tipo de actividades, estimuladas por un ambiente familiar genuinamente cultural-educativo, ensanchan los horizontes intelectuales y personales y, por ende, coadyuvan a mejorar el rendimiento académico.

81

Con carácter general, cabe consignar que el clima familiar que puede ayudar a optimizar la educación y consiguientemente a neutralizar el fracaso escolar es el presidido por el afecto, la comunicación, la seguridad, el respeto, las normas, la participación y el fomento de la autonomía. En cambio, el modelo de relaciones familiares caracterizado por la falta de diálogo, la debilidad estructural o la rigidez constituye una de las causas reales de fracaso escolar y de trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes. Todo ello, por supuesto, desde el reconocimiento de la precariedad en que, muy a su pesar, se hallan las familias de algunos alumnos, sin que muchas veces la institución escolar, la sociedad o la Administración hagan nada relevante para aliviar su situación.

3.3 ÁMBITO ESCOLAR-SOCIAL

3.3.1 Clima social escolar

El ambiente escolar no se reduce al marco físico, también hay que tener en cuenta la dimensión humana. El clima social escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía,

y la organización del estilo de dirección docente. En general, el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad. No en vano, sin comunicación no hay educación. Por esta razón, hay que cultivar la participación a través de la interacción, el establecimiento consensuado de normas de convivencia, la implicación de los alumnos en cuanto atañe a su educación, la asunción creciente de responsabilidades, etc.; todo lo cual permitirá a los educandos avanzar por las sendas de la maduración y la autonomía.

En su escala de clima social en el centro escolar (CES) (Moos, Moos y Trickett, 1989) identifican nueve subescalas agrupadas en cuatro grandes dimensiones que ayudan a calibrar el ambiente del salón de clase:

- Relaciones: implicación, afiliación, ayuda.
- Autorrealización: tareas, competitividad.
- Estabilidad: organización, claridad, control.
- Cambio: innovación.

82

Pues bien, tras aplicar esta escala (Martínez-Otero 1997), se puede pronosticar un mejor rendimiento académico a los alumnos que trabajan en un ambiente presidido por normas claras y en el que se cultiva la cooperación sin prescindir de la autonomía. Nuestra investigación viene a refrendar la idea de que el establecimiento y seguimiento de normas apropiadas, en un marco de disciplina del desarrollo personal y social, inciden positivamente en el rendimiento y en la educación. Asimismo, gana solidez la tesis de los investigadores que desaconsejan la predominancia de estructuras de aprendizaje de tipo competitivo. Es oportuno recordar que la cooperación entre alumnos, además de favorecer el rendimiento académico, genera relaciones personales positivas entre ellos.

Hay abundante bibliografía psicopedagógica que da cuenta de los beneficios de la cooperación entre alumnos. Ovejero (1993), por ejemplo, en un artículo en el que subraya el carácter psicosocial del fracaso escolar, señala que las técnicas de aprendizaje cooperativo han demostrado su eficacia para mejorar la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales de los educandos, ya que acrecientan particularmente la capacidad crítica y la calidad del

procesamiento de la información, todo lo cual se refleja en un considerable incremento del rendimiento académico.

Por otro lado, no podemos cerrar los comentarios sobre el clima escolar sin referirnos al multiculturalismo y a la tecnificación crecientes en muchos centros educativos. En relación al primer aspecto, se precisa una revisión profunda de los manuales escolares, del discurso institucional y del currículum oficial. Junto al análisis de esta vertiente preponderantemente patente hay que prestar gran atención a los procesos educativos latentes u ocultos. En la actualidad, en los centros educativos un considerable número de alumnos, en mayor cuantía inmigrantes, se encuentra en situación de vulnerabilidad y fracaso escolar, cuando no de manifiesta segregación. A esta imagen carencial cabe contraponer la educación intercultural, en cuanto horizonte despejado y referencia de desarrollo.

En cuanto a la tecnificación, se precisa una paulatina «alfabetización» o formación básica de los alumnos en estos instrumentos, algo que, por otra parte, resulta harto complicado si no se dispone de unos mínimos recursos. Así como se ha constatado un uso inadecuado o abusivo de la tecnología en diversos centros educativos, se sabe que en otros la presencia de estas herramientas es insuficiente. Cualquiera de las dos situaciones puede empujar hacia el fracaso escolar y aun social, por lo que es urgente adoptar medidas.

4. BREVE APUNTE FINAL

El rendimiento académico en los distintos niveles educativos es el resultado de una constelación de condicionantes. Pese a los numerosos estudios sobre el tema, permanecen las incógnitas y las dificultades del sistema educativo, en general, y de los educadores, en particular, a la hora de erradicar el elevado fracaso escolar. Desde mi punto de vista, la solución pasa por aunar esfuerzos para neutralizar los malos resultados y optimizar la educación.

En el artículo que se cierra se parte de una investigación propia, sin soslayar la reflexión ni la revisión de fuentes bibliográficas, y se describen sumariamente algunos condicionantes del rendimiento escolar en la educación secundaria. Aunque se analizan varios de ellos, evidentemente no se abarcan todos. También se podría haber analizado,

por ejemplo, el tipo de evaluación practicada en la institución educativa, la influencia del tipo de centro (público / privado, religioso / laico), el género, la metodología, la clase social, etc. A decir verdad, los factores que inciden en el rendimiento son numerosos y constituyen una intrincada red.

Con todo, el repaso realizado ofrece una panorámica de relevantes condicionantes del rendimiento escolar en la adolescencia, al tiempo que se vierten, más o menos explícitamente, propuestas para mejorar la educación. Cabe pensar que al incorporar estas ideas, *mutatis mutandis*, a la política educativa, evidentemente con los necesarios recursos, un significativo sector de los ahora catalogados como «fracasados» se liberaría de tal etiqueta y pasaría a engrosar las filas de los «buenos estudiantes». Nos hallamos, en fin, en un momento crucial en que la solución de los problemas de rendimiento escolar exige, además de esperanza, una considerable dosis de adecuación pedagógica. Es bueno recordar que cuando se mejoran las condiciones educativas muchos alumnos transitan del fracaso al éxito.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, Basil (2001): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CATTELL, Raymond Bernard y KLINE, Paul (1982): *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- CROZIER, Ray (2001): *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- EYSENCK, Hans Jürgen y EYSENCK, Michael W. (1987): *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- GOBIERNO DE ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008): «Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2008». Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/2007A/cee-2007A.html>>.
- GONZÁLEZ CABANACH, Ramón y OTROS (1996): «Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar», en *Psicothema*, vol. 8, n.º 1. Disponible en: <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4>>.
- HARWOOD, Valerie (2009): *El diagnóstico de los niños y adolescentes «problemáticos». Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata.

- MARTÍNEZ-OTERO, Valentín (1997): *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- (2007): *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- (2008): «La teoría de la inteligencia unidiversa y la educación», en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, n.º 6. Disponible en: <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/15_-_No._6.pdf>.
- MOOS, Rudolf, MOOS, Bernice y TRICKETT, Edison (1989): *Escalas de clima social: familia (FES), trabajo (WES), instituciones penitenciarias (CIES), centro escolar (CES)*. Madrid: TEA.
- OCDE (2003): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. OCDE-Santillana. Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>>.
- (2006): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana*. OCDE-Santillana. Disponible en: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807014E.PDF>>.
- OVEJERO BERNAL, Anastasio (1993): «Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI», en *Psicothema*, vol. 5, Suplem. 1. Disponible en: <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1149>>.
- PERRENOUD, Philippe (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- POZAR, Francisco (1989): *Inventario de hábitos de estudio (IHE)*. Madrid: TEA.