

# La representación social del fracaso escolar

## La hipótesis del núcleo central

PEDRO DAMIÁN ZAMUDIO ELIZALDE\* | FIDENCIO LÓPEZ BELTRÁN\*\*  
HIRAM REYES-SOSA\*\*\*

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los elementos de la representación social que tienen los estudiantes de educación media superior sobre el fracaso escolar. Se plantea una metodología cualitativa con diseño transversal. La muestra fue seleccionada bajo un criterio no probabilístico intencionado. En el estudio participaron 524 estudiantes (52 por ciento mujeres y 48 por ciento hombres), con una media de 16.5 años ( $DT = .912$ ). Los instrumentos de recolección de la información fueron un cuestionario de evocación libre de palabras y un cuestionario de refutación. Los resultados del prototipo representacional muestran una organización del discurso en torno a tres dimensiones: la dimensión económica, las consecuencias académicas y la ausencia de apoyo familiar. El cuestionario de refutación permitió confirmar el elemento aprendizaje (malo), y aporta nueva información del núcleo central, el cual incluye a los elementos mal rendimiento académico, abandono escolar y escuela de baja calidad.

*The objective of this research was to analyze the elements of social representation that re-build on the failure of high school students. A qualitative methodology with transversal design is proposed. The sample was selected according to an intentional non-probabilistic criterion. The study involved 524 students (52% women and 48% men), with an average of 16.5 years ( $SD = .912$ ). The instruments for collecting the information were a free evocation questionnaire and a refutation questionnaire. The results of the representational prototype show an organization of the discourse around three dimensions: the economic dimension, the academic consequences and the absence of family support. The refutation questionnaire confirmed the learning element (bad). In addition, it provided new information from the central core, which includes elements of low academic performance, school dropout and low-quality school.*

### Palabras clave

Investigación educativa  
Representaciones sociales  
Fracaso escolar  
Núcleo central  
Cuestionario de refutación

### Keywords

Educational research  
Social representations  
School failure  
Central core  
Refutation questionnaire

Recepción: 28 de agosto de 2018 | Aceptación: 15 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051>

- \* Estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (México). Línea de investigación: representaciones sociales y educación. Publicación reciente: (2016, en coautoría con M. Avendaño), "Política pública en materia educativa. Procesos condicionantes del comportamiento de sujetos e instituciones", en C. Camacho y L. Cereceres (coords.), *Transformando organizaciones para un mundo competitivo y sustentable*, Puebla, Incunabula, pp. 748-767. CE: p85zamudio@gmail.com
- \*\* Profesor e investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (México). Línea de investigación: representaciones sociales en educación y prácticas socioeducativas. Publicación reciente: (2016, en coautoría con K. Carvajal), "Pensamiento social de los profesores sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad como factor del aumento en su prevalencia", *Horizontes educativos. Utopías y realidades de un nuevo siglo*, vol. 2, núm. 3, pp. 59-82. CE: fidenciolopezb@gmail.com
- \*\*\* Profesor e investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (México). Línea de investigación: estudios culturales y representaciones sociales de la violencia y el narcotráfico: sus efectos en el contexto mediato. Publicación reciente: (2018, en coautoría con V. Molina-Coloma), "Análisis psicométrico de una escala para medir el miedo al delito en jóvenes ecuatorianos", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 290-299. CE: hiramreyes@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar es una problemática que desde hace mucho tiempo se ha venido agudizando (OCDE, 1998). Aun cuando a nivel internacional se han desarrollado diversas estrategias para prevenirlo (educación inclusiva y reformas curriculares), este fenómeno sigue en aumento constante (Escudero y Martínez, 2012). Los datos arrojados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) confirman lo anterior. Como ha mostrado este programa, con el paso de los años cada vez más estudiantes presentan fracaso escolar. Por poner un ejemplo: en la evaluación de 2015 se encontró que, del año 2009 al 2015, cerca de 20 por ciento de los estudiantes de países de la OCDE no tenían el nivel básico de competencia lectora (OCDE, 2017). A pesar de que los datos recolectados por PISA demuestran objetivamente el peso del fracaso escolar en el sistema educativo, desde la perspectiva de diversos autores se plantea la importancia de la falta de comprensión y contextualización del concepto, lo que hace muy complejo afrontar esta problemática (Aristimuño, 2015; Domingo y Martos, 2016; Escudero, 2005; Escudero y Martínez, 2012; Fernández, 2017).

En América Latina el fracaso escolar es uno de los problemas sociales más significativos. De acuerdo con los datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (SITEAL, 2013) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2013), si bien entre los 6 y 11 años prácticamente todos los niños se encuentran escolarizados, a partir del inicio de la adolescencia comienza un proceso de deserción que se acentúa gradualmente. A los 17 años sólo 64 por ciento de los adolescentes acude a la escuela. El 50 por ciento de los jóvenes de 20 años no logra completar el nivel secundario, mientras que el porcentaje de jóvenes escolarizados de 20 y 21 años en el nivel superior es de 29 por ciento.

En México se ha experimentado un crecimiento constante en las tasas de graduación

de los diferentes niveles educativos, sin embargo, el tránsito del nivel medio al superior reporta una diferencia significativa en cuanto a los niveles de eficiencia terminal, pues se estima que sólo 49 por ciento de los jóvenes concluirá la educación media superior. El porcentaje de personas de 25 a 34 años de edad con un certificado de este nivel es 44, mientras que en educación superior es 23 (SEP, 2016). El nivel máximo de estudios es inferior a la educación media superior para 64 por ciento de la población en edad de haberla concluido; el porcentaje de adultos que ha alcanzado al menos la educación media superior es uno de los más bajos entre los países de la OCDE, al igual que las tasas de matrícula de jóvenes de 15 a 19 años (56 por ciento) (SEP, 2016).

Los resultados de la Encuesta nacional de deserción (SEP, 2012), que se realiza cada diez años, muestran que los principales motivos de abandono o deserción escolar están relacionados con la falta de dinero para cubrir las necesidades básicas de útiles escolares, pasajes e inscripción; además, los jóvenes consideran que trabajar es más importante que estudiar, tienen problemas para entender a sus maestros y les disgusta estudiar, por lo tanto, reprueban materias y deciden dejar de lado sus estudios. Lo anterior coincide con la perspectiva global sobre el fracaso escolar, que atribuye la interrupción en primer momento —o la desvinculación definitiva del sistema educativo— a la interacción de variables institucionales, sociales e individuales (OCDE, 2010).

En este sentido, Ander-Egg (1999) considera que el fracaso escolar es un fenómeno que se enfatizó a partir de la democratización de la educación, específicamente al establecerse la educación obligatoria. Este autor presenta en su obra la evolución de las explicaciones sobre las causas del fracaso escolar: inicia con la atribución del fracaso al estudiante, después se incorporan los factores económicos y culturales de la familia y las características del medio social en el que el estudiante se encuentra inmerso, y posteriormente las explicaciones se sitúan

en aspectos relacionados con la institución escolar y la sociedad en general. Por su parte, Escudero (2005) considera el fracaso escolar como una categoría ambigua y heterogénea porque incluye situaciones y realidades diversas. Su propuesta consiste en conceptualizar el fracaso escolar como una forma de exclusión educativa y social. Para Marchesi y Lucena (2003) el fracaso escolar se refiere a la desvinculación del alumno respecto del aprendizaje al término de la educación obligatoria.

A partir de lo anterior podemos hablar de una institucionalización del fracaso escolar, es decir, se han dejado de lado las características del contexto en donde se presenta el fenómeno y las circunstancias de los sujetos que lo padecen y lo viven en su vida cotidiana (Carrillo *et al.*, 2018; Eckert, 2006; Hargreaves, 2003; Vázquez-Fernández y Barrera-Algarín, 2017); es por ello que el acercamiento al análisis del fracaso escolar desde la teoría de las representaciones sociales (TRS) resulta de suma relevancia. Las representaciones sociales (RS) permiten conocer los contenidos, las vivencias y los significados que los sujetos construyen sobre un objeto de interés, en este caso el fracaso escolar (Gaffié, 2012); desde la TRS se puede acceder a los discursos que los sujetos tienen sobre un objeto.

#### CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES AL ESTUDIO DEL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar es un concepto polisémico, que se utiliza en diferentes contextos. Bajo esta categoría amplia se incluyen, confunden o sobreponen problemas educativos similares o paralelos, como la reprobación, el bajo rendimiento académico y el abandono escolar, por mencionar los más representativos (Lara-García *et al.*, 2014). Estas variaciones del concepto explican sólo algunos de los indicadores tradicionales asociados al fracaso.

Lo anterior nos permite introducirnos al enfoque de la TRS. Por su flexibilidad

metodológica, a partir de este marco explicativo se han desarrollado estudios sobre las diferentes manifestaciones del fracaso escolar (Howarth, 2006). Las investigaciones de Butti (1999; 2004) desde un enfoque procesual buscaron identificar el sistema de RS de los maestros sobre el éxito y fracaso escolar de sus alumnos. Este autor encontró que la imagen del alumno se organiza desde una perspectiva normativista disciplinaria, que privilegia la adaptación al funcionamiento de la escuela; esta norma la cumplen alumnos y maestros exitosos, no así el alumno definido como fracasado. Estos resultados permitieron corroborar la hipótesis de la influencia normativa institucional en la conformación de las RS de los actores educativos.

Por su parte, Marchesi y Lucena (2003) exploraron las RS que alumnos, maestros y directivos escolares de España tienen sobre el fracaso escolar. Los estudiantes atribuyen el fracaso a causas internas, lo que contrasta con los padres y madres, quienes lo atribuyen a causas externas, en específico al sistema educativo; los profesores, por su parte, atribuyen dicho fracaso a causas externas relacionadas directamente con los alumnos. Los resultados confirman una visión tradicional de la concepción del fracaso escolar: profesores, padres de familia y alumnos consideran que la causa más importante del fracaso escolar es la falta de interés de los estudiantes.

Las RS construidas por alumnos a partir del juicio de sus profesores se abordaron en dos investigaciones: Osti y Brenelli (2013) mostraron que los estudiantes tienen una representación negativa de sí mismos, construida por los juicios expresados por sus profesores y, además, alimentan bajas expectativas sobre su desempeño y progreso académico. Por otra parte, Kaplan (2008) encontró que los docentes escolarizan la inteligencia al apoyarse en la contrastación entre los alumnos y la descripción de su desempeño en el aula. La evidencia indica que los alumnos no inteligentes son aquéllos a los que “no les da la cabeza” o son “indisciplinados”, lo cual deriva

de una elaboración colectiva y es la expresión de la participación de los docentes en la práctica instrumental.

La investigación de Cedrés (2011) se aproxima al estudio de las RS de docentes de Argentina. Los resultados muestran que los docentes experimentan sentimientos de angustia, impotencia y frustración sobre el fracaso educativo de sus estudiantes; su sistema de representaciones se vincula con su propia frustración personal. Además opinan, en mayor medida, que el fracaso escolar es un problema socio-familiar, mientras que le adjudican poca responsabilidad a la institución educativa y a la propuesta pedagógico-didáctica.

Por su parte, Salvador *et al.* (2012) analizaron la influencia que tienen las RS del alumno “problema” en la construcción del fracaso escolar desde la perspectiva de los docentes. Estos autores encontraron que las representaciones sobre los alumnos considerados como problema se organizan en torno a tres dimensiones: son problema en la familia, tienen comportamientos indisciplinados y patologías individuales. A partir de estas representaciones los docentes consideran como alumnos problema a estudiantes con problemas conductuales, y no necesariamente con dificultades de aprendizaje. Además, los profesores evaden la responsabilidad del fracaso de sus alumnos y atribuyen la responsabilidad a su familia o al propio estudiante. Estos autores concluyen que existe una visión patologizante de este tipo de alumnos que los conduce al fracaso escolar.

En suma, las investigaciones mencionadas evidencian la importancia del estudio del fracaso escolar desde una visión cualitativa. Tal y como se pudo encontrar en las investigaciones citadas, el fracaso escolar obedece a ciertas particularidades y características de un contexto específico; es por ello que el presente estudio desde la TRS resulta relevante. Para el caso de México, además, son pocas las investigaciones que han problematizado las causas que promueven el fracaso escolar; de ahí la

importancia de aproximarnos a los jóvenes que se encuentran en esta situación, considerando el contexto en el que se encuentran.

## ENFOQUE ESTRUCTURAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las RS constituyen conocimientos prácticos que sirven a los individuos para comprender y comunicarse en su entorno social. Moscovici (1979) las define como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: en primer lugar, establecen el orden que permite a los individuos orientarse en el mundo social y material y dominarlo; y en segundo, permiten la comunicación al aportar un código para el intercambio social con el cual dominan y clasifican los distintos aspectos del mundo y de su historia individual y grupal.

Una de las aproximaciones de abordaje de la TRS corresponde a la vertiente estructural desarrollada por la escuela de Aix-Provence (Abric, 1993). Desde esta posición se profundiza en el análisis de los procesos socio-cognitivos relacionados con las prácticas sociales de diversos objetos de investigación (Wagner *et al.*, 2011). Abric (2011) plantea que toda representación presenta una modalidad particular, específica. No únicamente los elementos de la representación son jerarquizados, sino que toda la representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que le dan significación.

Desde su origen, la teoría del núcleo central (TNC) se presenta como una teoría de la estructura de las RS. De acuerdo con Moliner y Abric (2015), la TNC se basa en la premisa de que, independientemente del objeto social, cualquier RS se organiza en un sistema dual, cuya función principal es mantener la estabilidad de la representación dentro del grupo que la asume. Este sistema, formado por un núcleo central y un sistema periférico, se encarga de estabilizar los significados construidos por los miembros del grupo en torno al objeto de representación; además, esta función permite

mantener el consenso dentro del grupo hasta cierto punto, pues se es consciente de algunas discrepancias individuales.

De acuerdo con Abric (2011), el núcleo central está directamente relacionado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Además, está fuertemente marcado por la memoria colectiva y el sistema de normas y valores del grupo social. Por ello, la RS es estable, coherente, resistente al cambio y es relativamente independiente del contexto social y material inmediato. El núcleo central, compuesto por pocos elementos, se caracteriza por tener tres funciones esenciales: 1) una función generadora, pues es el elemento mediante el cual se crea o transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación; es debido al núcleo que los elementos toman sentido y valor; 2) una función organizadora, ya que el núcleo determina la naturaleza de las conexiones de los elementos de la representación; y 3) una función de estabilización, la cual resulta de la combinación de las dos anteriores y del carácter consensual de los elementos centrales (Moliner y Abric, 2015).

Por otra parte, los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central y mantienen una relación directa con él, de manera que su presencia, valor, ponderación y función están determinadas por el núcleo. Además, son creencias que hacen referencia a experiencias concretas e individualizadas. Aunque requieren de elementos básicos, reflejan la experiencia de los individuos. Constituyen lo esencial del contenido de representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto (Abric, 2011; Moliner y Abric, 2015).

Los objetivos del presente estudio son: 1) identificar el contenido de las RS que los jóvenes de bachillerato tienen sobre el fracaso escolar; 2) establecer la organización, estructura y jerarquía de dicha representación; y 3) confirmar los elementos pertenecientes al núcleo central.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra fue seleccionada bajo un criterio no probabilístico por conveniencia. En esta investigación participaron 524 jóvenes estudiantes del bachillerato universitario en Sinaloa, México (52 por ciento mujeres y 48 por ciento hombres), con una media de 16.5 años ( $DT = .912$ ). En cuanto al nivel socioeconómico, la mayor parte de los participantes pertenece al nivel medio (77 por ciento); 64 por ciento de los estudiantes trabaja, mientras que el nivel de escolaridad familiar es variable: 40 por ciento escolaridad básica, 38 por ciento nivel medio superior y 22 por ciento nivel superior.

### *Instrumentos*

Se utilizó un cuestionario de evocación libre de palabras (Abric, 2011; Vergés, 2001). El cuestionario se organizó en dos secciones complementarias para identificar el contenido y establecer la estructura y organización de la RS. En la primera sección se formuló la pregunta inductora de la siguiente manera: ¿qué se le viene a la mente cuando escucha el término fracaso escolar? En la segunda sección se solicitó jerarquizar las respuestas de mayor a menor importancia.

Para determinar el núcleo central se utilizó el cuestionario de refutación por inducción de escenario ambiguo (Barbery *et al.*, 2006; Dany y Apostolidis, 2007; Larrañaga-Eguilegor y Valencia, 2012). Para ello, se elaboró un listado de elementos susceptibles de pertenecer al núcleo central identificados en el prototipo representacional, así como algunas características del fracaso escolar resultado de la revisión literaria.

El escenario propuesto fue el siguiente: “en tu opinión, podemos decir que se da una situación de fracaso escolar cuando...”. En seguida se puso a prueba una serie de elementos característicos del fracaso escolar redactados en sentido negativo (Tabla 1), cuya puesta en duda conduce a una refutación masiva o

segunda negación del objeto. Las modalidades de respuesta oscilan desde el polo positivo

(sí y probablemente sí) al polo negativo (no y probablemente no).

*Tabla 1. Lista de elementos asociados con el fracaso escolar*

| Elementos desafiados    | Formulaciones  |
|-------------------------|--|
| Aprendizaje             | El/la alumno/a no tiene mal aprendizaje                                |
| Rendimiento académico   | El/la alumno/a no tiene un mal rendimiento académico                   |
| Inteligencia            | El/la alumno/a no es poco inteligente                                  |
| Metas personales        | El/la alumno/a no abandona sus metas personales                        |
| Desinterés              | El/la alumno/a no tiene desinterés por estudiar                        |
| Abandono escolar        | El/la alumno/a no abandona la escuela                                  |
| Problemas económicos    | El/la alumno/a no tiene problemas económicos                           |
| Estrategias pedagógicas | El/la profesor/a no utiliza malas estrategias pedagógicas              |
| Evaluación              | El/la profesor/a no utiliza un inadecuado sistema de evaluación        |
| Escuela                 | La escuela no es de baja calidad                                       |
| Expectativas familiares | La familia no tiene expectativas bajas en la educación de sus hijos/as |
| Desinterés familiar     | No hay desinterés familiar   |
| Empleo                  | No dificulta la empleabilidad del alumno/a                             |
| Pobreza                 | No produce pobreza económica   |

*Fuente:* elaboración propia.

### *Procedimiento*

Los cuestionarios fueron autoaplicados después de una breve presentación de ambos instrumentos y de los objetivos del estudio por parte del equipo de investigación. La mayoría de los alumnos dieron su consentimiento, si bien algunas personas se negaron a participar y dejaron su cuestionario en blanco. Cabe señalar que los datos se recogieron en horario lectivo y en el aula.

### *Análisis de los datos*

El análisis de los datos del cuestionario de evocación se llevó a cabo mediante el programa EVOC (Programa para el análisis de asociación libre de palabras), el cual permite estructurar y jerarquizar la representación al distribuir los elementos evocados. Esta técnica identifica los posibles elementos del núcleo central teniendo en cuenta la frecuencia y el orden medio de evocación.

Las palabras se organizan mediante el análisis lexicográfico, con la técnica de cuatro casas (Tabla 2): en el primer cuadrante se encuentran los elementos que pueden ser considerados como parte del núcleo central; éstos presentan frecuencia intermedia alta y rango medio bajo. El segundo cuadrante contiene las palabras con frecuencia intermedia alta y rango medio alto, mientras que en el tercer cuadrante se presenta una situación inversa. El segundo y tercer cuadrantes forman la primera periferia de la representación. Las palabras menos evocadas y menos importantes se encuentran en el cuarto cuadrante, que conforma la segunda periferia de la representación (Bonnet *et al.*, 2002).

Por otra parte, el programa EVOC permite realizar el análisis categorial. Este análisis se fundamenta en una agrupación de términos semánticamente cercanos, lo que crea categorías lexicales. Así, las palabras se organizan de

**Tabla 2. Jerarquía estructural del prototipo representacional**

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| Cuadro de cuatro casas | Primer cuadrante (núcleo central)<br>Frecuencia intermedia alta<br>Rango medio bajo    | Segundo cuadrante (primera periferia).<br>Frecuencia intermedia alta<br>Rango medio alto |
|                        | Tercer cuadrante (primera periferia)<br>Frecuencia intermedia baja<br>Rango medio bajo | Cuarto cuadrante (segunda periferia)<br>Frecuencia intermedia alta<br>Rango medio alto   |

Fuente: elaboración propia.

acuerdo a su contenido y significado, lo cual permite la construcción de subconjuntos de palabras que definen las categorías. Por último, mediante el análisis de implicación se pueden identificar las categorías más importantes en el discurso, a partir de las relaciones que mantienen dichas categorías (Bonnet *et al.*, 2002; Molina-Coloma *et al.*, 2015).

El análisis de los datos del cuestionario de refutación se llevó a cabo mediante el programa SPSS versión 22. Cuando se obtiene una refutación masiva de los elementos desafiados se concluye que, para la población de estudio, estos ítems son cruciales y no negociables respecto del objeto en cuestión. De tal manera, cuando la mayoría de las respuestas (más de 75 por ciento) se concentra en el polo negativo, se deduce que la característica puesta a prueba pertenece al núcleo central de la representación social del fracaso escolar (Vergés, 2001).

## RESULTADOS

### *Prototipo representacional: núcleo central y sistema periférico*

En la pregunta sobre fracaso escolar se obtuvo un total de 3 mil 353 palabras. Se analizó 88 por ciento de las evocaciones, al establecer como punto de partida una frecuencia mínima de 5. Los puntos de corte para el análisis lexicográfico fueron: frecuencia intermedia 19 y rango medio de 2.5. Los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central (Tabla 3) hacen referencia a tres discursos concretos sobre el fracaso escolar: uno que refleja el aspecto económico, otro que hace referencia a las consecuencias académicas

que tiene el fracaso escolar, y otro más que refiere a la falta de apoyo. En lo que concierne al aspecto económico, los jóvenes señalan que la falta de dinero y de recursos (económicos) genera condiciones sociales que promueven el fracaso en su trayectoria educativa. Para ejemplificar lo anterior, mencionan:

- No tener dinero para pagar la escuela.
- Por falta de dinero dejas la escuela.
- No tener dinero para el estudio.
- Nivel económico bajo.
- Falta de apoyo económico.
- No tener suficiente dinero.
- Falta dinero para los camiones.
- No tienes dinero para la colegiatura.
- Bajos recursos.
- Salirse de estudiar por falta de dinero.
- Falta de recursos económicos para estudiar.

Las consecuencias académicas se refieren a los efectos negativos que tiene el fracaso escolar. Así, en el núcleo central aparecen elementos como “año”, que desde el discurso de los jóvenes refiere al hecho de repetir el ciclo escolar o reprobar materias del currículo escolar. Otro elemento que resulta de vital importancia para comprender las consecuencias del fracaso escolar es el “aprendizaje”: desde la perspectiva de los jóvenes existe una predisposición en la que el estudiante considera que no se cuenta con las habilidades necesarias para evitar el fracaso, lo que pone en evidencia la percepción de un límite establecido por los jóvenes con relación al aprendizaje. Los jóvenes mencionan:

Tabla 3. Frecuencia y rango de evocaciones sobre el fracaso escolar

| Frecuencia $\geq 19$ |    | Rango medio $< 2.5$ |                 | Frecuencia $\leq 19$ |       | Rango medio $\geq 2.5$ |  |
|----------------------|----|---------------------|-----------------|----------------------|-------|------------------------|--|
| Apoyo                | 19 | 2.316               | Calificación    | 42                   | 3.286 |                        |  |
| Aprendizaje          | 23 | 2.478               | Clase           | 62                   | 3.371 |                        |  |
| Año                  | 26 | 2.462               | Desinterés      | 41                   | 2.732 |                        |  |
| Dinero               | 41 | 2.073               | Drogas          | 27                   | 3.148 |                        |  |
| Económico            | 47 | 2.319               | Embarazo        | 26                   | 3     |                        |  |
| Oportunidad          | 29 | 2.414               | Escuela         | 128                  | 2.938 |                        |  |
| Recursos             | 39 | 2.103               | Estudiar        | 193                  | 2.86  |                        |  |
| Tener                | 68 | 2.426               | Falta           | 167                  | 2.629 |                        |  |
|                      |    |                     | Familia         | 63                   | 2.556 |                        |  |
|                      |    |                     | Pobreza         | 19                   | 3.316 |                        |  |
|                      |    |                     | Reprobar        | 153                  | 2.895 |                        |  |
|                      |    |                     | Trabajo         | 70                   | 2.957 |                        |  |
| Frecuencia $< 19$    |    | Rango medio $< 2.5$ |                 | Frecuencia $< 19$    |       | Rango medio $\geq 2.5$ |  |
| Asistir              | 8  | 2.125               | Académico       | 11                   | 2.818 |                        |  |
| Casa                 | 5  | 2.2                 | Adicciones      | 6                    | 3.667 |                        |  |
| Desempleo            | 14 | 2.286               | Amistades       | 18                   | 3.222 |                        |  |
| Ignorante            | 5  | 2.2                 | Autoestima      | 10                   | 3.6   |                        |  |
| Ingreso              | 15 | 1.933               | <i>Bullying</i> | 8                    | 3.125 |                        |  |
| Licenciatura         | 8  | 2.125               | Desempeño       | 16                   | 2.688 |                        |  |
| Pago                 | 8  | 2.375               | Examen          | 13                   | 3.769 |                        |  |
| Poder                | 7  | 2                   | Expulsar        | 17                   | 3.471 |                        |  |
| Preparatoria         | 12 | 1.75                | Inteligencia    | 7                    | 3.857 |                        |  |
| Seguir               | 6  | 2.167               | Metas           | 13                   | 2.538 |                        |  |
|                      |    |                     | Profesor        | 17                   | 3.588 |                        |  |
|                      |    |                     | Rendimiento     | 12                   | 2.833 |                        |  |
|                      |    |                     | Salario         | 6                    | 3     |                        |  |

Fuente: elaboración propia.

No sirvo para aprender.  
 No aplicar lo aprendido.  
 Dejar la escuela por no aprender.  
 No superar el nivel de aprendizaje.  
 Lento aprendizaje.  
 No aprender nada.  
 No querer aprender.  
 No aprendió en la escuela.  
 Bajo nivel de aprendizaje.  
 Aprendizaje académico menor de lo esperado.

Por último, en lo que concierne al núcleo central se encuentran los elementos “apoyo” y “oportunidad”, que hacen referencia a la poca o nula implicación de la familia en las labores escolares y a la desigualdad experimentada en el ámbito académico. Además, resulta interesante que los jóvenes asocian la falta de apoyo con el elemento “tener”, según el cual sin una buena educación difícilmente se puede acceder a una buena condición laboral. Los jóvenes señalan lo siguiente:

Falta de oportunidades para estudiar.  
 Sin oportunidad de trabajo.  
 No tener las mismas oportunidades que todos.  
 Falta de apoyo familiar.  
 No tener buena familia.  
 Decepción familiar.  
 Falta de apoyo moral.  
 Menos oportunidades.  
 Pérdida de oportunidades académicas.  
 No aprovechar la oportunidad de estudiar.  
 No tener trabajo para lo que estudiaste.  
 No tener buen sueldo.  
 Tener todos los estudios y no saber nada.

Los elementos periféricos de la representación del fracaso escolar refuerzan y complementan los encontrados en el núcleo central. En lo que concierne al discurso de los recursos económicos aparecen elementos como “pobreza”, “ingreso” y “pago” (colegiatura) que refieren a la falta de recursos para costear los gastos que genera la escuela. En el discurso de las consecuencias académicas aparecen elementos como “seguir” (estu-

diando), “calificación”, “reprobar” y “desempeño” (bajo), los cuales refieren a los factores que promueven el fracaso escolar y que pueden derivar en el abandono. Por último, en el sistema periférico aparecen elementos como “desinterés” (familiar), “trabajo”, “salario” o “familia”, que hacen referencia al discurso de falta de apoyo.

*Análisis categorial sobre el fracaso escolar*  
 El análisis categorial (Tabla 4) se realizó a partir de los resultados del análisis prototípico representacional. Las categorías construidas permiten ubicar cada elemento de la representación en un universo semántico y determinar la inclusión o implicación de cada categoría en diferentes campos semánticos. Para el estímulo “fracaso escolar” se construyeron seis categorías: (F1) características negativas del estudiante; (F2) transición a la vida adulta; (F3) factores del desenganche escolar; (F4) la escuela frente a la producción del fracaso; (F5) el sentido de los límites; y (F6) dimensión emocional del fracaso.

Tabla 4. Categorías de análisis sobre el fracaso escolar

| Categoría | Campo temático                                | Palabras principales  | Características   |
|-----------|---|---|---|
| F1        | Características negativas del estudiante      | Conformista, desobligado, desorden, despreocupado, flojo, indisciplinado, irresponsable, tonto                                      | Hace referencia al arquetipo de estudiante que experimenta manifestaciones de fracaso escolar         |
| F2        | Transición a la vida adulta                   | Batallar, casa, casado, dinero, económico, salario, trabajo, pobreza, recursos, marginación, tener                                  | Señala hechos relacionados con la fase de incorporación al mercado de trabajo y la vida en familia    |
| F3        | Factores de desenganche escolar               | Acoso, apoyo, abandono, adicciones, corrupción, delincuencia, desinterés, drogas, influencias, indecisión, inseguridad, oportunidad | Señala diferentes factores que intervienen en un proceso acumulado de desencuentros con la escuela    |
| F4        | La escuela frente a la producción del fracaso | Académico, año, aprendizaje, calificación, certificado, clase, enseñanza, explicar, expulsar, salón, tareas, sistema                | Señala los factores endógenos del sistema educativo que influyen en el fracaso escolar de los jóvenes |
| F5        | El sentido de los límites                     | Apto, carencia, desconcentrarme, desperdiciar, fallar, inservible, rinde, servir  | Señala los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar                                |
| F6        | Dimensión emocional del fracaso               | Angustia, decepción, depresión, enojo, estrés, frustración, infeliz, inútil, miedo, sufrimiento, tristeza                           | Señala los sentimientos experimentados por los jóvenes con experiencia de fracaso escolar             |

Fuente: elaboración propia.

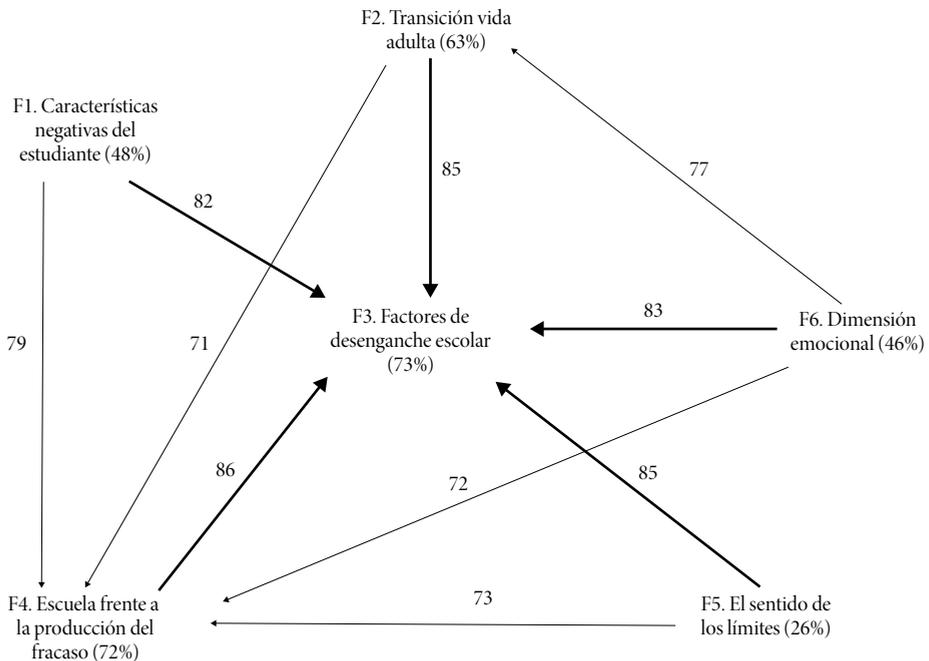
Las categorías centrales en el discurso de los estudiantes fueron: (F3) factores del desenganche escolar, utilizada en 73.7 por ciento del discurso de los participantes, con rango intermedio de 3.0; y (F4) escuela frente a la producción del fracaso, utilizada en 72 por ciento, con un rango intermedio de 3.0. En menor media aparecen en el discurso las categorías (F2) transición a la vida adulta, utilizada en 63.1 por ciento, con rango intermedio de 2.6; (F1) características negativas del estudiante, con 48.3 por ciento y rango intermedio de 3.3; y (F6) dimensión emocional del fracaso, con 46 por ciento y rango intermedio de 2.9. La categoría menos utilizada fue (F5) sentido de los límites, con 25.8 por ciento y rango intermedio de 3.0.

El análisis de similitud (Fig. 1) permite visualizar la inclusión de categorías en campos semánticos. Los resultados muestran que la mayoría de las categorías presentan altos índices de implicación (más de 80 por ciento) con relación a la categoría central: factores de desenganche escolar. De la misma manera, la categoría escuela frente a la producción del

fracaso presentó índices de implicación superiores a 70 por ciento. A estas dos categorías se vinculan cuatro discursos: por un lado, la categoría transición a la vida adulta hace referencia a una situación de ambigüedad por las condiciones de precariedad económica; los jóvenes deben decidir si continúan con su formación académica o se desvinculan e inician una vida laboral temprana. Esta situación conduce a la evaluación del costo en comparación del beneficio inmediato de continuar estudiando.

Por otra parte, las características negativas del estudiante estereotipan las particularidades que los jóvenes atribuyen a la imagen social del estudiante con experiencias de fracaso, como los problemas de comportamiento disruptivo. Asimismo, esta condición escolar tiene repercusión en la dimensión emocional del adolescente: los jóvenes experimentan sentimientos de angustia, depresión, enojo, frustración, estrés, desilusión e infelicidad. La categoría sentido de los límites señala un proceso de acumulación de experiencias negativas que funciona como barrera adquirida

Figura 1. Índice de implicación entre las categorías del fracaso escolar



Fuente: elaboración propia.

durante la trayectoria educativa y lleva a los jóvenes a la desvinculación de la escuela.

### El cuestionario de refutación

El análisis de los resultados del cuestionario de refutación consistió en verificar los elementos centrales de la RS del fracaso escolar. Bajo la lógica de la vertiente estructural, se obtuvo la frecuencia de refutación de cada ítem con un corte teórico de 75 por ciento (Vergés, 2001). Se considera, entonces, que si las respuestas negativas son mayores que el porcentaje seleccionado, se obtiene la centralidad del elemento desafiado. Esto significa que, para la mayoría de los estudiantes, estos elementos

del fracaso escolar son cruciales, y no negociables; por lo tanto, son características del núcleo central de la representación.

El análisis del cuestionario de refutación (Tabla 5) permitió confirmar al elemento mal aprendizaje (76.3 por ciento), el cual se relaciona con la dimensión personal del fracaso. Por otra parte, este cuestionario aportó nueva información del núcleo central; en él aparecen los elementos mal rendimiento académico (77.2 por ciento), abandono escolar (77.7 por ciento) y escuela de baja calidad (76.7 por ciento), que son resultado del entorno académico en el que se encuentran inmersos los estudiantes.

Tabla 5. Frecuencia de refutación de los elementos de la representación social del fracaso escolar

| Ítem                  | Sí   | Probablemente sí | Total sí | No   | Probablemente no | Total no |
|-----------------------|------|------------------|----------|------|------------------|----------|
| Aprendizaje           | 5    | 18.8             | 23.7     | 34.7 | 41.6             | 76.3     |
| Rendimiento académico | 4.5  | 18.3             | 22.8     | 42.1 | 35.1             | 77.2     |
| Inteligencia          | 2.5  | 34.2             | 36.7     | 29.1 | 34.2             | 63.3     |
| Metas personales      | 7.4  | 18.8             | 26.2     | 40   | 26.8             | 66.8     |
| Desinterés            | 9.9  | 22.3             | 32.2     | 42.1 | 25.7             | 67.8     |
| Abandono escolar      | 7.4  | 14.9             | 22.3     | 54.4 | 23.3             | 77.7     |
| Problemas económicos  | 3    | 25.2             | 28.2     | 31.7 | 40.1             | 71.8     |
| Estrategias enseñanza | 9.9  | 20.8             | 30.7     | 23.8 | 45.5             | 69.3     |
| Evaluación            | 12.9 | 28.7             | 41.6     | 17.3 | 41.1             | 58.4     |
| Escuela               | 3    | 20.3             | 23.3     | 39.6 | 37.1             | 76.7     |
| Expectativa familiar  | 7.9  | 25.7             | 33.6     | 28.3 | 38.1             | 66.4     |
| Desinterés familiar   | 5.4  | 28.3             | 33.7     | 26.2 | 40.1             | 66.3     |
| Empleo                | 6.4  | 30.3             | 36.6     | 26.7 | 36.6             | 63.3     |
| Pobreza               | 11.4 | 20.3             | 31.7     | 26.2 | 42.1             | 68.3     |

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se confirmaron los elementos centrales que aparecen en el discurso de los jóvenes con la finalidad de profundizar en la idea que tienen sobre el fracaso escolar. Para

ello se realizaron algunas comparaciones con base en las características de la muestra, el género, la situación laboral, la escolaridad familiar y el nivel socioeconómico. El análisis de la

variable género confirmó que los elementos mal aprendizaje (hombres: 75.6 por ciento; mujeres: 76.7 por ciento) y abandono escolar (hombres: 79 por ciento; mujeres: 76.7 por ciento) son elementos centrales para ambos. No obstante, para los hombres la escuela de baja calidad (85 por ciento) pertenece al núcleo central, mientras que para las mujeres el mal rendimiento académico (79.4 por ciento) se confirma como elemento central.

Los estudiantes que trabajan consideran a la escuela de baja calidad (75.6 por ciento) como elemento central, mientras que los estudiantes que no trabajan confirman el mal rendimiento académico (80 por ciento), el abandono escolar (79.5 por ciento), la escuela de baja calidad (77 por ciento) y el mal aprendizaje (77.2 por ciento). Con respecto al nivel socioeconómico bajo, los estudiantes consideran como elementos centrales el mal rendimiento académico (80 por ciento) y la escuela de baja calidad (75.5 por ciento). Los jóvenes con nivel socioeconómico medio señalan al mal aprendizaje (80 por ciento), el abandono escolar (80 por ciento), la escuela de baja calidad (77.4 por ciento) y el mal rendimiento académico (76.8 por ciento) como elementos del núcleo.

Cuando la escolaridad de los padres se sitúa en la educación básica, los estudiantes consideran como elementos centrales el abandono escolar (79 por ciento), el mal aprendizaje (77 por ciento) y el mal rendimiento académico (77 por ciento). Los jóvenes con escolaridad familiar en el nivel de educación media superior señalan como elementos del núcleo a la escuela de baja calidad (75 por ciento) y el mal rendimiento académico (75 por ciento). Cuando la escolaridad familiar es de nivel superior se confirman como elementos centrales el mal aprendizaje (86.4 por ciento), la escuela de baja calidad (84 por ciento), el abandono escolar (84 por ciento) y el mal rendimiento académico (79.5 por ciento).

## CONCLUSIONES

El enfoque estructural permitió identificar la organización y jerarquía de los elementos que componen el núcleo central y el sistema periférico de la RS del fracaso escolar. En general, el análisis del discurso de los jóvenes mostró una representación hegemónica que define las causas del fracaso escolar en torno a tres principios fundamentales: la dimensión económica, las consecuencias académicas y la falta de apoyo producto de la desigualdad de oportunidades educativas y laborales.

En relación al ámbito económico, los jóvenes señalan que el fracaso escolar se refleja a través de la dificultad para obtener un buen empleo, ingresos económicos, patrimonio y grados académicos como resultado de bajas aspiraciones o expectativas de la educación. De esta manera, pertenecer a un entorno socioeconómico desfavorable coloca al estudiante en situación de riesgo de fracaso escolar (Carrillo *et al.*, 2018). Estos resultados contradicen el discurso construido por docentes. Estudios previos señalan la escasez de recursos económicos como un factor de menor importancia en el fracaso de los estudiantes; además, el profesorado tiende a creer que los alumnos de nivel socioeconómico alto son más talentosos y se esfuerzan más que los de nivel socioeconómico bajo (D'andrea y Corral de Zurita, 2006).

El discurso de las consecuencias académicas muestra un consenso amplio que coloca en el centro del fracaso escolar al estudiante (Hargreaves, 2003). El hecho de que los estudiantes presenten una tendencia a adjudicarse la falta de habilidades cognitivas (Butti, 2004), aunado a la anticipación de los resultados académicos supuestos por los docentes, hace que los estudiantes representen el fracaso escolar desde una dimensión personal (Kaplan, 2008); de este modo, resulta lógico que construyan una representación negativa en torno a su

relación con el aprendizaje y desacrediten su capacidad cognitiva producto de las representaciones construidas en el ambiente escolar (Osti y Brenelli, 2013).

En lo que concierne a la falta de apoyo, los jóvenes señalan la insuficiencia de amparo familiar como determinante del fracaso escolar. Este resultado es interesante, ya que estudios previos encontraron que los docentes rechazan la responsabilidad del comportamiento de los alumnos tipificados como fracasados, mientras que señalan a la familia como culpable de este problema (Marchesi y Lucena, 2003; Salvador *et al.*, 2012). No obstante, los estudiantes enfatizan dos puntos trascendentales con relación a su educación: la falta de apoyo familiar y la ausencia de expectativas familiares; en este sentido, su discurso en torno a la falta de apoyo indica que ingresan al mercado laboral con un nivel de formación insuficiente y que presentan dificultades para encontrar un primer trabajo. Su falta de formación parece ser la razón principal (Eckert, 2006; Vázquez-Fernández y Barrera-Algarín, 2017).

Los discursos anteriores se encuentran distribuidos en el análisis de similitud; sin embargo, son los factores de desenganche escolar (Fernández, 2017) y la escuela los más utilizados frente a la producción del fracaso. En lo referente al desenganche escolar, los jóvenes viven un proceso de desencuentro generalizado con la escuela, resultado de la acumulación de experiencias negativas. Por una parte, este discurso hace referencia a la dificultad de ingresar a la dinámica escolar, en la que se pone en evidencia una cultura del facilismo (Butti, 1999; 2004), pues se hace mención de la poca dedicación y esfuerzo, la indecisión y el desinterés por estudiar. Por otra parte, en el discurso emergen elementos de carácter social que problematizan la trayectoria educativa, entre ellos, distintas manifestaciones de violencia (como el *bullying*), discriminación, drogadicción y embarazo en adolescentes.

Otro de los discursos del análisis de similitud es el de la escuela frente a la producción

del fracaso escolar. Desde esta perspectiva se hace referencia al fracaso de y en la escuela al no poder generar condiciones y oportunidades por igual para todos los estudiantes (Hargreaves, 2003). Este resultado es interesante, ya que estudios previos encontraron que las RS construidas por los docentes atribuyen poca responsabilidad del fracaso a la institución educativa y a la propuesta pedagógica-didáctica (Cedrés, 2011; Marchesi y Lucena, 2003). Sin embargo, en este estudio los jóvenes señalan factores endógenos al sistema educativo; en concreto, las estrategias de enseñanza y evaluación, y acciones mediadoras del comportamiento, como parte de sus experiencias cotidianas más próximas al fracaso escolar.

La existencia de una representación hegemónica construida por los jóvenes de bachillerato se ratificó a través del análisis del cuestionario de refutación, el cual permitió confirmar que el núcleo central se compone por elementos como mal aprendizaje, mal rendimiento académico, abandono escolar y escuela de baja calidad. No obstante, y pese a la existencia de dicha representación hegemónica, al posicionar a los jóvenes de este estudio con base en distintas inserciones sociales, el fenómeno del fracaso escolar los afecta en diferentes formas.

En lo que concierne al género se encontraron dos discursos diferentes: 1) los hombres sitúan el fracaso escolar en la institución educativa; y 2) las mujeres comprenden el fracaso desde una dimensión individual. El primero asocia el fracaso como consecuencia de factores endógenos, y tiene que ver con el profesor, la clase, las tareas, las materias, el examen y la evaluación; el segundo lo asocia a la dimensión personal a partir del rendimiento académico y tiene que ver con las bajas calificaciones, pocos aprendizajes, rezago y abandono. Ambos discursos convergen en una postura convencional de abordaje del fracaso escolar, según el cual los problemas de la provisión del servicio educativo trascienden el nivel individual y elevan los niveles de fracaso (Aristimuño, 2015).

La hegemonía representacional de las causas del fracaso escolar indica que este fenómeno afecta a los jóvenes independientemente de la inserción social; sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que cuando se conjugan factores de riesgo como el empleo y el nivel socioeconómico bajo, los estudiantes señalan como causas del fracaso escolar a la escuela de mala calidad y el rendimiento académico bajo. En este sentido, estudios sobre el nivel socioeconómico y el fracaso escolar plantean que existe una relación condicionante entre ambos, aunque en el fondo se considera como una forma de migración de la escuela al trabajo; al hacer un análisis a mayor profundidad, sin embargo, emergen factores situados en dimensiones como la individual, escolar, comunitaria y familiar (Carrillo *et al.*, 2018; Fernández, 2017).

Por su parte, las diferencias en cuanto al nivel de escolaridad familiar evidencian que los jóvenes con padres con estudios superiores representan las causas del fracaso escolar desde dos discursos: uno personal y otro institucional. Desde la dimensión personal se señala el desinterés, el rendimiento académico bajo, menor aprendizaje y abandono escolar temprano. Desde la dimensión institucional se señala a la escuela de mala calidad como la responsable del fracaso. Cuando el nivel de escolaridad familiar no alcanza la educación obligatoria, la explicación del fracaso se sitúa en el estudiante. Se puede llegar a pensar que ante un capital educativo bajo existe una infravaloración instrumental de la educación y una tendencia a la individualización y privatización del fracaso de los estudiantes (Escudero, 2005; Escudero y Martínez, 2012); sin embargo, se muestran evidencias de que el

fracaso no sólo estigmatiza a los estudiantes conforme a la lógica dominante (Hargreaves, 2003), sino que emergen en el discurso responsabilidades atribuidas a la institución educativa.

En suma, la investigación planteada desde la teoría de las representaciones sociales permitió evidenciar que las definiciones sobre el fracaso escolar propuestas desde la política educativa en ocasiones no son adecuadas para contextos específicos. El análisis desde una visión cualitativa permitió obtener, desde la experiencia de los jóvenes, la expresión de otras problemáticas que limitan y promueven el fracaso escolar en México. En este sentido, cabe destacar que la técnica de refutación permitió plantear una ruta alterna para explicar y comprender los mecanismos cognitivos utilizados por los estudiantes cuando se representa el fracaso escolar; así, fue posible superar la rigidez de los datos obtenidos a partir de estrategias cuantitativas que no abordan los factores de riesgo específicos con los que interactúan los estudiantes en su vida cotidiana. Al ser el fracaso escolar un problema complejo, es necesario dar paso a una perspectiva multidisciplinaria que establezca distintas rutas de comprensión de este fenómeno socio-educativo. Por otra parte, es preciso comentar que la investigación presenta limitantes, pues el hecho de considerar solamente a estudiantes reduce la posibilidad de comprensión del fracaso escolar. Futuras líneas de investigación podrían explorar las RS que otros actores educativos —como los profesores y los padres de familia— tienen sobre este fenómeno, que permitan explicar los mecanismos de transmisión de las representaciones del fracaso escolar a los estudiantes.

## REFERENCIAS

ABRIC, Jean Claude (1993), “Central System, Peripheral System: Their functions and roles in the dynamics of social representations”, *Papers on Social Representations*, vol. 2, núm. 2, pp. 75-78.

ABRIC, Jean Claude (2011), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.

ANDER-Egg, Ezequiel (1999), *Diccionario de pedagogía*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

- ARISTIMUÑO, Adriana (2015), “El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-126.
- BARBERY, Jule, Claude Louche y Pascal Moliner (2006), “Théorie du noyau central et transformation des cultures organisationnelles à l’occasion d’une fusión”, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 12, núm. 3, pp. 201-210.
- BUTTI, Federico (1999), “Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica”, *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Corrientes, UNNE, pp. 117-120.
- BUTTI, Federico (2004), “El fracaso escolar de los adolescentes en contextos sociales desfavorecidos”, *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Corrientes, UNNE, pp. 1-4.
- CARRILLO, Elena, Mireira Cívís, Tomás Andrés, Eduard Longás y Jordi Riera-Romaní (2018), “Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2 número 1, pp. 75-94. DOI: [https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2\\_201875944](https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944)
- CEDRÉS, María (2011), *Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, en: <http://www.untref.edu.ar/documentos/tesisposgrados/Cedres.pdf> (consulta: 26 de junio de 2017).
- D’ANDREA, Ana y Nilda Corral de Zurita (2006), “Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante”, *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Corrientes, UNNE, pp. 1-4.
- DANY, Lionel y Thémis Apostolidis (2007), “Approche structurale de la representation sociale de la drogue: interrogations autour de la technique de la mise en cause”, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 1, núm. 73, pp. 11-26. DOI: <https://doi.org/10.3917/cips.073.0011>
- DOMINGO, José y José Manuel Martos (2016), “Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 70. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2357>
- ECKERT, Henri (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*, núm. 341, pp. 35-55.
- ESCUDERO, Juan (2005), “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-24.
- ESCUDERO, Juan y Begoña Martínez (2012), “Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema educativo?”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 174-193.
- FERNÁNDEZ, Mariano (2017), “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *CADERNOS de Pesquisa: Pensamiento Educacional*, vol. 22, núm. 30, pp. 267-288.
- GAFFIÉ, Bernard (2012), “Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité”, *Journal International sur les Représentations Sociales*, vol. 2, núm. 1, pp. 7-19.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Estadística del sistema educativo. República mexicana. Ciclo escolar 2015-2016*, México, SEP, en: [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_33Nacional.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf) (consulta: 27 de junio de 2017).
- HARGREAVES, Andy (2003), “La distinción y el ascenso: las políticas emocionales del fracaso escolar”, *Revista de Reflexión Socioeducativa*, núm. 3, pp. 19-27.
- HOWARTH, Caroline (2006), “A Social Representation is not Quiet Thing: Exploring the critical potential of social representation theory”, *British Journal of Social Psychology*, vol. 45, núm. 1, pp. 65-86. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466605X43777>
- KAPLAN, Karina (2008), *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.
- LARA-García, Baudelio, Aarón González-Palacios, María González-Álvarez y María Martínez-González (2014), “Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 30, pp. 71-83.
- LARRAÑAGA-Eguilegor, Maider y José Valencia (2012), “Efectos de la asimetría de género en la representación social del desempleo femenino”, *Psyche*, vol. 21, núm. 1, pp. 83-98.
- MARCHESI, Álvaro y Ricardo Lucena (2003), “La representación social del fracaso escolar”, en Carlos Hernández y Álvaro Marchesi (coord.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, pp. 149-165.
- MOLINA-Coloma, Verónica, Hiram Reyes-Sosa y Maider Larrañaga-Eguilegor (2015), “La representación social de la inseguridad en jóvenes universitarios ecuatorianos: el caso Ambato”, *Pensando Psicología*, vol. 11, núm. 18, pp. 85-95. DOI: <https://doi.org/10.16925/pe.v1i18.1221>
- MOLINER, Pascal y Jean Claude Abric (2015), “Central Core Theory”, en Gordon Sammut, Eleni Andreouli, George Gaskell y Jaan Valsiner (coords.), *The Cambridge Handbook of So-*

- cial Representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 83-95.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (1998), *Overcoming Failure at School*, París, OCDE.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2010), *Overcoming School Failure: Policies that work. OECD project description*, París, OCDE.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2017), *Estudios económicos de la OCDE: México 2017*, en: <https://www.oecd.org/eo/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf> (consulta: 18 de junio de 2018).
- OSTI, Adreia y Rosely Brenelli (2013), “Sentimientos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem”, *Psico-USF*, vol. 18, núm. 3, pp. 417-426.
- SALVADOR, Daniara, Edimara Mattos, Roseli Poersch y Lucimária Cabreira (2012), “As representações sociais do “aluno problema” para o coletivo escolar”, *Akrópolis Umuarama*, vol. 20, núm. 4, pp. 259-273.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (SITEAL) (2013), *Informe perfiles de países. México en contexto*, Buenos Aires, SITEAL.
- UNESCO-OREALC (2013), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago, OREALC.
- VÁZQUEZ-Fernández, María y Evaristo Barrera-Algarín (2017), “Metodologías para la inserción social de jóvenes con fracaso escolar. Nuevos escenarios metodológicos especializados”, *International Journal of Educational Research and Innovation*, núm. 9, pp. 105-121.
- VERGÉS, Pierre (2001), “L’analyse des représentations sociales par questionnaires”, *Revue Française de Sociologie*, vol. 42, núm. 3, pp. 537-561.
- VERGÉS, Pierre, Yoan Bonnet y Nicolas Roussiau y (2002), “Categorical and Prototypical Analysis: A study on the quali-process in hospital institutions”, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 52, núm. 34, pp. 213-220.
- WAGNER, Wolfgang, Hayes Nicky y Fátima Flores (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, México, Anthropos.