

Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar

Valentín Martínez-Otero Pérez*

INTRODUCCIÓN

A menudo se habla del *rendimiento escolar* con preocupación, pues los datos que de vez en cuando se publican reflejan altas tasas de “insuficiencia” de nuestros alumnos. En algunos casos, como en ciertas comunidades autónomas españolas, las cifras de fracaso alcanzan y superan el 30% de los alumnos de enseñanza secundaria. No resulta halagüeño, por cierto, que en el informe PISA (Programme for International Student Assessment; Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), correspondiente a 2006 y realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 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 de 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.

Pero fuera de explicaciones locales, entre las que cabe pensar en los desconcertantes vaivenes legislativos en España, se sabe que el llamado “fracaso escolar” se extiende, en mayor o menor cuantía, por toda Iberoamérica, aun cuando haya significativa dispa-

* Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. valenmop@edu.ucm.es

ridad dentro de los países y regiones. México, por ejemplo, que ha participado en la evaluación internacional PISA desde la primera aplicación, en 2000, hasta la última, explícita en su informe Pisa 2006 (Díaz Gutiérrez, Flores Vázquez y Martínez Rizo, 2007: 244), dos objetivos urgentes que los países con resultados por debajo del promedio han de plantearse. Por un lado, reducir de modo considerable el número de alumnos con resultados situados en el nivel más bajo de los establecidos en las pruebas, lo que supone que en la actualidad no se están preparando para afrontar la vida adulta satisfactoriamente. Por otro, aumentar la proporción de alumnos situados en los niveles más altos, lo que reflejaría que se están formando para ámbitos profesionales del más elevado rango, algo necesario para la sociedad del siglo XXI.

En verdad, 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. Por tanto, no se puede reducir esta inquietante temática al ámbito pedagógico, aun cuando en estas páginas este terreno reclame más atención. El alcance laboral, social, político, incluso económico, del 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 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la OCDE, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), etc. Asimismo, se precisa un marco legislativo consistente que oriente las intervenciones educativas. Hoy, muchas de estas acciones no alcanzan metas valiosas porque responden, en gran medida, a estrategias partidistas, que benefician a unos cuantos y perjudican a la sociedad en su conjunto.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR FRACASO ESCOLAR?

El “fracaso escolar” es un concepto polimórfico en el que tienen su responsabilidad todos los implicados, esto es, la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aun los legisladores. En realidad, nos hallamos ante un “fracaso social”, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad.



Aun cuando pueda haber variantes en el fracaso académico, encontramos un denominador común en todos los casos: la insuficiencia de los resultados escolares oficiales alcanzados. Es llamativo que muchos trabajos, incluso recientes y en publicaciones prestigiosas, soslayan la mínima explicación conceptual, lo que a menudo acrecienta 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 tests de rendimiento, calificaciones, etc., o dependiendo de qué o quiénes centren el análisis: el sistema, los docentes, los escolares, etc. 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.

Con el ánimo de arrojar luz sobre el concepto, ofrezco esta definición: *Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.*

El análisis de esta definición nos lleva a reparar, al menos, en los dos aspectos siguientes.

- La *insuficiencia en los resultados* informa, en mayor o menor medida, de un malogro en el rendimiento esperado. Aquí se advierte un nuevo elemento de complejidad, pues las causas del desajuste académico entre lo alcanzado y lo deseado pueden ser numerosas, como después veremos.
- Aunque la equiparación de *calificaciones escolares negativas* 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.

Por fuera 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 sólo, ni principalmente, rendimiento, sino sobre todo desarrollo personal, intelectual pero también ético, afectivo y social. ¿Cómo puede considerarse exitoso al alumno que, a despecho de



las elevadas calificaciones obtenidas, es sistemáticamente irrespetuoso y no acredita suficiente competencia cívica?

Sin soslayar el marco pedagógico esbozado, en el que se inscribe la genuina educación, 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. Obviamos por ahora hablar de rendimiento del profesorado y del sistema educativo, y centramos la 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 afecta más a los alumnos adolescentes que a los niños. Según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte¹ de España (2008), correspondientes al curso 2005-2006, el 15.8% de los alumnos de 12 años no completan 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, cada vez se interesa 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.

Cabe distinguir también entre un fracaso “aparente” y transitorio, por ejemplo, el del alumno que por cambio de residencia, enfermedad, etc., experimenta un descenso significativo, aunque puntual, en su rendimiento, que se regulariza a la par que se normaliza la situación. En cambio, el fracaso “real” es persistente, atribuible a factores muy arraigados que lastran la trayectoria académica del alumno.

¹ “Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2008”, Curso 2005-06. Disponible en <http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/2007A/cee-2007A.html>



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 sólo 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 consideración de numerosos aspectos humano-sociales que rebasan, con creces, la mera calificación académica, vinculada a una supuesta competencia intelectual, cada vez más cuestionada por la mecanización de que ha sido objeto.

La revisión de algunas investigaciones científicas sobre el fracaso escolar, durante largo tiempo hegemónicas, permite distinguir el perfil de un alumno con “escasas aptitudes”, “poco inteligente” o “con bajo cociente intelectual”. A este respecto, nadie duda de 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 se han cometido en su nombre. La segunda 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 orientarlo mejor educativamente.

Es preciso, por tanto, que en los círculos psicopedagógicos se revise el tradicional concepto de inteligencia. La visión maquina preponderante ha lastrado la *praxis* educativa, muy centrada en una “racionalidad artificiosa”, así como la investigación sobre el rendimiento, en cuya órbita sólo 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.

FACTORES EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR

En el controvertido contexto presentado, y a partir de un modelo integrador, a continuación describiré algunos de los factores que influyen en el rendimiento académico en la enseñanza secundaria. La panorámica de condicionantes que presentaré 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 que se han producido en el ámbito nacional e 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.

Espero que al contar el artículo con el doble respaldo citado se gane en profundidad. El acercamiento, a la par reflexivo y científico, al rendimiento escolar ha de permitir una comprensión suficiente del mismo, al igual que un punto de partida para prevenir el fracaso escolar y optimizar la educación. 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, gene-



ralmente adscritos al triple ámbito psicológico, pedagógico y social. El resultado es una malla más o menos compleja en la que se distinguen, por una parte, los condicionantes o variables independientes, y, por otra, 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 psicosociopedagógico.

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 mi caso, me voy a centrar en las siguientes: la inteligencia, la personalidad *stricto sensu*, la afectividad, la motivación, los hábitos y técnicas de estudio y los intereses profesionales.



Inteligencia

Ha de recordarse que en el terreno científico, particularmente psicológico, el concepto de inteligencia no es en absoluto unívoco, lo que me ha llevado a realizar diversos trabajos orientados a la revisión del polémico constructo, entre los que cito algunos de los recientes (Martínez-Otero, 2007, 2008), en los que se indican también 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 la experiencia vital puede posibilitar su considerable enriquecimien-

to. Además de este dinamismo intelectual, también se debe hacer hincapié en la trascendencia que tienen, en la comprensión de la cognición humana, los aspectos emocionales, morales y sociales.

Dada la tradición con que cuenta la psicometría de la inteligencia, también en investigaciones sobre el rendimiento escolar, no veo inconveniente en realizar algunos comentarios sobre la cuestión. En este sentido, 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 los tests 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 del alumno. Todos hemos conocido alumnos que obtienen altas puntuaciones en las tradicionales pruebas de cociente intelectual, y cuyos resultados escolares no son especialmente brillantes, incluso en algunas ocasiones son negativos. Para explicar esta situación o la inversa, esto es, escolares con bajas puntuaciones y alto rendimiento, hay que apelar a otros aspectos, por ejemplo, la motivación, el estado emocional, por citar algunas variables sin salirnos del ámbito personal. Se sabe que cuando se consideran factores adscritos a la personalidad, las predicciones sobre el rendimiento académico mejoran. Por otra parte, el concepto de inteligencia es relativo y hoy afortunadamente son cada vez más las voces críticas, entre las que me hallo, que se alzan para demandar la atención a otros aspectos forzosamente unidos a los racionales, por ejemplo, la afectividad y aun la moralidad.

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

Finalmente, es oportuno recordar que en el caso concreto de la competencia lectora, en el marco de la aptitud verbal o lingüís-



tica, los alumnos adolescentes españoles, según datos del último informe PISA (2006), no sólo 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 PISA (2003). La necesidad de invertir esta situación negativa está fuera de toda duda. La competencia lectora es llave de numerosos aprendizajes escolares, y de otra índole, e impulsora del progreso intelectual. Su insuficiencia lentifica la adquisición de contenidos, dificulta la comprensión de casi todas las disciplinas académicas, estrecha el universo mental y, consiguientemente, arrastra hacia el fracaso.

Personalidad

Vaya por delante que la personalidad es el conjunto de rasgos individuales que se poseen y que explican la manera habitual de comportarse. Aun cuando engloba aspectos morfológicos, generalmente se refiere a la estructura psicológica, esto es, a la dimensión intelectual, afectiva y volitiva, de ahí que se manifieste en los pensamientos, sentimientos, deseos y, por supuesto, en las acciones. 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.

Consabido es 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. No se trata de que los docentes sean psicólogos, pero sí, al menos, que deriven al alumno que lo precise hacia el profesional o servicio de salud adecuado.

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. El refrán “el que persevera alcanza” alberga una profunda sabiduría.

Por otra parte, hemos confirmado los datos ofrecidos hace años por Cattell y Kline (1982) y Eysenck y Eysenck (1987) de que durante la enseñanza secundaria suelen tener calificaciones más elevadas los estudiantes algo introvertidos que los extrovertidos, acaso porque se concentran mejor. Desde el Reino Unido, Crozier (2001: 41) señala que diversos estudios revelan que, en la escuela primaria, los alumnos extrovertidos tienen un rendimiento algo superior, mientras que en la enseñanza secundaria esta ventaja desaparece y se invierte la tendencia. Estos resultados pueden ser matizados por variables como género, edad, estilo de enseñanza, tipo de actividad escolar, otros rasgos de la personalidad, situación concreta de aprendizaje, etc. A fin de cuentas, al igual que el profesor de psicología de la Universidad de Gales (*ibid.*: 66), rechazamos 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.

A efectos de ofrecer orientaciones pedagógicas optimizadoras, procede insistir en que la formación de los profesores ha de capacitarles para que puedan manejar suficientemente las eventuales fluctuaciones emocionales de los adolescentes. En aras del despliegue saludable y fecundo de la personalidad de los alumnos, se torna fundamental la preparación psicológica de los educadores, lo que afina su sensibilidad y facilita las relaciones interhumanas en un ambiente presidido por el apoyo, la confianza y la seguridad. De igual modo, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de acomodación a alumnos con rasgos de personalidad muy distintos.

Afectividad

En los últimos tiempos, el ámbito emocional está adquiriendo gran protagonismo en la escuela, 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 afecti-



vidad hay que pensar, por ejemplo, en el eventual impacto que tienen los sentimientos positivos 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 han de cultivar cotidianamente educadores e instituciones escolares. La exclusión y el desafecto son condiciones de riesgo que empujan a los alumnos hacia el fracaso y los problemas de salud mental.

Los fenómenos afectivos, concretamente motivaciones, sentimientos y emociones, incluso 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, ya que 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 lo 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 estresantes. Por el contrario, los alumnos con escasa inteligencia afectiva son más vulnerables al distrés, corren alto riesgo de ser asediados por pensamientos y sentimientos negativos, y de que su rendimiento disminuya.



Motivación

Aunque la motivación puede incluirse en el dominio de la afectividad, brilla con luz propia y le dedicaremos 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 el 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. En la trama motivacional se descubren hebras de esfuerzo, curiosidad, afán de conocer, búsqueda de recompensas (calificaciones, halagos, obsequios, etc.), autoeficacia, etc. 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 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.

Un alumno desmotivado, pusilánime o que se infravalora presenta negativas condiciones personales para la adecuada realización de la actividad estudiantil. El trabajo académico exige, junto a la capacidad, una nítida tendencia autoperfectiva y buena dosis de esfuerzo. Así como se torna difícil alcanzar el éxito escolar si no se reúnen estas características, lo alumnos trabajadores y con equilibrado nivel de aspiraciones propenden a conquistar las metas.

De acuerdo con lo planteado por González Cabanach *et al.* (1996: 58), la comprensión del papel desempeñado por la motiva-



ción de logro en los resultados escolares se enriquece si tenemos 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.; esto 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.

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 de ciertos docentes e instituciones escolares 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, como el que caracteriza a esas escuelas en las que se respira aire fresco y vivificante que impregna todos los rincones.

Reconocer el valor de la motivación en todo linaje de educación ha de traducirse en el compromiso docente de despertar o mantener el interés de los alumnos por sus asignaturas. Procede, por lo mismo, dar a conocer a los escolares los objetivos de las lecciones, seleccionar actividades de aprendizaje suficientemente atractivas, fomentar la autonomía, etc. Todo ello pasa por mejorar la comunicación, por ejemplo, a través de un proceso discursivo suficientemente “artístico”, que lejos de marchitar a los alumnos les haga vibrar.

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. Por un lado, el hábito es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje; por otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica intencional e intensiva del estudio por medio de 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 de pronosticar los resultados escolares son las *condiciones ambientales* y la *planificación del estudio*. En verdad, el rendimiento intelectual depende, en gran medida, del entorno 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.

Igualmente importante es la planificación del estudio, 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.

Algunos alumnos tienen tan interiorizado el plan de estudio que no necesitan plasmarlo en un papel, pero si escasea la confianza en uno mismo o se propende a la desorganización es mejor contar con una previsión escrita del trabajo académico que, además, se coloque en lugar visible. Por supuesto, el profesor puede brindar una gran ayuda al alumno que precise orientación sobre cómo realizar esta planificación. Se trata de una tarea de asesoramiento fundamentada en el conocimiento del educando y su circunstancia.

Con finalidad práctica, recordamos que la planificación del estudio se debe hacer de acuerdo con tres niveles: largo, medio y corto plazos.

El *plan a largo plazo* se refiere a todo el curso y, aunque hay muchas cuestiones que se escapan al control del alumno al inicio del año académico, se ha de hacer lo posible por organizar el trabajo



de modo general. Cabe atender, por ejemplo, a aspectos tales como programas de las asignaturas, periodos de exámenes, prácticas, cambios de materias según el cuatrimestre, entrega de trabajos, etc. Con tanto tiempo por delante se producirán cambios que harán necesario reestructurar el plan, sin que por ello se invalide.

El *plan a medio plazo* puede abarcar todo un cuatrimestre o una evaluación. Es más realista que el anterior, pero igual que aquél ha de permitir trazar con la suficiente antelación el rumbo en cada una de las asignaturas, a fin de llegar a buen puerto.

El *plan a corto plazo* lo manejamos cotidianamente y en él se recoge la programación diaria y semanal. Hay que fijar todo lo que debemos hacer y compararlo con lo que realmente se ha hecho. Si es preciso ha de variarse cada semana según las necesidades.

Estas tres modalidades de planificación constituyen partes diferenciadas de un único plan de trabajo académico racionalmente concebido, que invita a pensar de forma global, es decir, sobre todo el curso, con objeto de mejorar la actuación estudiantil cotidiana. Sólo si se dispone de un mapa organizativo general se puede avanzar en el diseño y el cumplimiento de las acciones y responsabilidades concretas y cercanas.

En resumen, la *planificación del estudio* nos ayuda a ahorrar tiempo y a rentabilizar el esfuerzo. Un buen horario tiene en cuenta la importancia y la dificultad de las asignaturas, el tiempo diario que se dedica a cada materia, así como los periodos de descanso. Merced a la planificación personal, realista, atractiva, equilibrada y flexible, el estudiante, además de mejorar el aprendizaje, puede llegar al periodo de exámenes suficientemente preparado, sin agobios y con la confianza necesaria para tener éxito.

Intereses vocacionales-profesionales

Resulta evidente que la toma de una decisión sobre el futuro personal o profesional tiene gran relevancia en la vida, porque en buena medida condiciona el propio rumbo existencial. Si pensamos, por ejemplo, en la elección vocacional-laboral, su impacto se deja sentir en la ocupación de parte considerable del tiempo, en el mayor o menor bienestar, en las relaciones con los compañeros, en el



salario, etc. El trabajo debe contribuir a la autorrealización personal y su carencia genera, en gran parte de los casos, efectos muy adversos en los desempleados y en la sociedad en su conjunto.

Por lo general, los adolescentes se hallan en una encrucijada, pues se tienen que plantear si siguen estudiando o si se ponen a trabajar. En cualquiera de las dos opciones se abre el abanico de posibilidades y hay que escoger bien, naturalmente hasta donde dependa de la propia persona, porque resulta insoslayable que la dramática situación del paro se extiende y no siempre hay elección. Estas “decisiones” hacen necesaria, en los centros escolares, la presencia de profesionales dedicados a tareas de orientación y asesoramiento vocacional y laboral. Viene bien recordar que ya Juan Huarte de San Juan, en su *Examen de ingenios para las ciencias* (1575), realiza un estudio “científico” de los tipos de inteligencia con la intención de orientar hacia la especialización según la naturaleza de cada persona. Para él, la inadecuada “selección profesional” practicada en su época es la responsable de la mayor parte de los problemas sociales que denuncia.

El *interés vocacional-profesional*, entendido como atracción o inclinación hacia un campo laboral, condiciona la elección, la satisfacción y la continuidad en los estudios conducentes a una profesión y en el ejercicio de la misma. Pues bien, en lo que se refiere a la relación de los intereses vocacionales-profesionales con el rendimiento académico, se comprueba que tienen escaso poder predictivo de los resultados escolares (Martínez-Otero, 1997), quizá porque las puntuaciones en intereses adolecen, en general, de inestabilidad en buen número de estudiantes de educación secundaria. Asimismo, hemos comprobado que, en general, los alumnos de rendimiento académico alto se interesan más por el área científica que los escolares de rendimiento medio y bajo. Por su parte, Hernández Franco (2001, 329) encuentra que el interés vocacional-profesional hacia las áreas de investigación científica, ingeniería, economía y negocios, humanidades y derecho es más frecuente en las clases altas, mientras que los grupos de estatus sociofamiliar bajo se inclinan más hacia las áreas de técnica aplicada, administración, enseñanza, relaciones personales y estética.

Aun cuando los intereses vocacionales-profesionales dependan, en parte, de la genética, se ven condicionados por las influencias



ambientales, en concreto por la familia, el nivel socioeconómico y la cultura de pertenencia. Hasta tal punto son relevantes las oportunidades ofrecidas por el medio, que los centros escolares han de garantizar a todos los alumnos un abanico amplio de experiencias facilitadoras de la maduración vocacional-laboral. *A priori*, el adolescente que carece de este conocimiento básico, directo o vicario, ve frenado su desarrollo personal. La falta de información y práctica genera inseguridad y fantasía, lo que suele traducirse en decisiones inadecuadas. En estas circunstancias, el alumno puede verse empujado hacia el fracaso, ya sea en el plano personal, escolar, laboral o social.

En suma, el hecho de que los intereses vocacionales-profesionales no hayan cristalizado suficientemente durante la adolescencia, al menos en un significativo número de alumnos, hace aún más necesario el *asesoramiento vocacional* en su vertiente profesional. Esta modalidad orientadora, de acuerdo con el carácter teleológico de la educación, debe contribuir a que los alumnos organicen gradual y adecuadamente la información, tracen proyectos realistas y decidan de manera responsable sobre su futuro.



Ámbito familiar

Clima familiar

La familia es la primera y más importante institución educadora. El niño ve la luz en el ámbito familiar y su sello le acompañará toda la vida. Las conquistas cognitivas, emocionales, sociales, éticas y motrices básicas acontecen en el núcleo familiar.

En el contexto familiar, el niño encuentra los estímulos que satisfacen sus necesidades afectivas y garantizan su desarrollo psíquico y físico. Las interacciones familiares influyen de modo continuo y significativo en la vida de sus miembros.

En la actualidad, dadas las continuas y profundas mudanzas que acontecen en la institución familiar, se necesita una política apropiada que apoye suficientemente a los progenitores y facilite la conciliación de la vida familiar y laboral. Es preciso que las medidas y los recursos destinados a las familias posibiliten el desarrollo integral de los hijos.

Bien indica García Hoz (1990) que la familia ejerce tanto una influencia generalizada sobre sus miembros, consecuencia de la acción de todos los factores que intervienen en la vida familiar, como diversas influencias específicas que o bien proceden de los distintos integrantes (padre, madre, hermanos, etc.) o bien se manifiestan en un ámbito concreto de la vida (lenguaje, tiempo libre, utilización del dinero, etcétera).

Si bien hay numerosas excepciones, el nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. En efecto, 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 alza prima 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. Análogamente, la escasez de recursos económicos familiares puede frenar el proceso formativo y el rendimiento académico de los hijos cuando las presiones y las 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. Por fuera de estas consideraciones ha de recordarse que las expectativas realistas y el saludable interés de la familia respecto al discurrir escolar de los hijos resultan estimulantes del rendimiento.

La correlación entre ciertas características de la familia con el rendimiento escolar de los hijos se encuentra en numerosos trabajos. Téllez y Beltrán (2002: 75) destacan el nivel instructivo y socioeconómico de los padres, al igual que el ambiente educativo en el hogar.

Entre las condiciones que perjudican la educación y el rendimiento de los hijos hay que citar los problemas de desatención derivados de la orfandad, la ruptura y, sobre todo, la hostilidad familiar. No es extraño que en estos casos disminuya el rendimiento, al tiempo que se presentan trastornos psíquicos.

Gómez Dacal (1992) sostiene que si se quiere conocer de qué forma inciden las características familiares en el rendimiento de los estudiantes, es preciso recurrir a tres grupos de variables, según se refieran a: 1) los intercambios (afectivos, motivacionales,



intelectuales, estéticos, etc.) que acontecen en el seno de la familia, 2) la utilización del tiempo de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la familia, y 3) las relaciones que se establecen entre la familia y su entorno.

En nuestra investigación (Martínez-Otero, 1997), tras utilizar la Escala de Clima Social en la Familia (FES) de Moos *et al.* (1989), se ha podido comprobar que las actividades sociales y recreativas de la familia constituyen un buen indicador de la influencia que ejerce esta institución 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 aconsejable pasar varias horas cada día ante el televisor, y sí resulta apropiado, en cambio, practicar deporte, acudir al teatro y al cine, 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.

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 psicopatología en niños y adolescentes.

Ámbito escolar-social

Clima social escolar

Es menester fortalecer la alianza, hoy claramente endeble, entre la familia y la escuela. Cuando los esfuerzos educativos concurren, el horizonte del educando se despeja. El antagonismo entre las dos magnas instituciones es tan artificial como perjudicial. Es natural que cada una presente diferencias, pero no tienen por qué contraponerse. Acrecentar la distancia y la oposición entre ambas



equivale a errar educativamente. Por eso, es obligación de padres y profesores la apertura mutua y la interrelación fluida.

El rol de escolar y la responsabilidad estudiantil del hijo no presentan uniformidad. A medida que el niño crece se producen significativos cambios psíquicos y corporales que lo enfrentan con nuevos retos y lo capacitan para aprendizajes más complejos. El periodo de desarrollo, intenso y dilatado, se caracteriza por el paulatino enriquecimiento comportamental. Este proceso de cambio incesante desborda las leyes estrictamente biológicas y está influido por las condiciones familiares y socioculturales. Es aquí donde la educación se manifiesta con todo su valor, pues resulta decisiva para compensar las limitaciones y desplegar las potencialidades personales. No obstante, conviene advertir que tan negativo puede ser el proceso formativo lento como el acelerado. Los riesgos derivados de una actuación parental inadecuada o precipitada se evitan, en gran medida, con asesoramiento docente y técnico, labor ésta que se beneficia a su vez de la información que los padres proporcionan.

Con el ingreso en el centro educativo y su participación en el fluir programado y sistemático, el niño asume su nueva identidad de alumno que comporta la asunción progresiva de responsabilidades. La vida infantil toma así una nueva trayectoria en la que ya no queda todo confiado al quehacer natural de los progenitores. En sentido estricto, entra en escena la pedagogía escolar, cuya virtualidad formativa, aunque desborda el aula, se despliega en ésta con más nitidez.

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, la organización y, cómo no, 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 permi-



tirá a los educandos avanzar por las sendas de la maduración y la autonomía.

Moos *et al.* (1989) en su Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES) 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) y *cambio* (innovación).

Tras aplicar la escala citada (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 el 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 con Coll (1984: 122-123) 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. La colaboración entre escolares contribuye a la mejora del clima social del aula. A diferencia de situaciones de aprendizaje de carácter individualista o competitivo, el ambiente cooperativo se caracteriza por la cohesión grupal, esto es, por los lazos interpersonales positivos. Prestar y recibir ayuda equivale a enriquecerse personalmente. La cooperación/colaboración en la educación es hacer algo por uno mismo y por los demás, al tiempo que se estrechan los vínculos entre compañeros. Los beneficios de la cooperación entre alumnos se dejan sentir en varios frentes: aumento y fortalecimiento de los lazos interpersonales, reducción de los conflictos intra e intergrupales y mejora del rendimiento académico.

Ovejero (1993), 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 con el primer aspecto, se precisa una revisión profunda de los manuales escolares, del discurso institucional y del currículo oficial. Junto al análisis de esta vertiente preponderantemente patente hay que prestar gran atención a los procesos educativos latentes u ocultos. En la actualidad, un considerable número de alumnos, en mayor cuantía inmigrantes, se encuentra en situación de vulnerabilidad y fracaso escolar, cuando no de manifiesta segregación en los centros educativos. A esta imagen carencial cabe contraponer la educación intercultural, en cuanto horizonte despejado y referencia de desarrollo.

En relación con la tecnificación, se precisa una paulatina “alfabetización” o formación básica de los alumnos en estos instrumentos, algo que, por otra parte, resulta hartamente 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.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA PREVENIR O SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR

Después de haber descrito, en las páginas anteriores, algunos de los condicionantes psicológicos, pedagógicos y sociales del fracaso escolar, en este apartado se brindan algunas propuestas encaminadas a prevenirlo o neutralizarlo, aunque el avezado lector ya habrá advertido que a medida que se repasaban los diversos factores se vertían las correspondientes orientaciones de alcance práctico.

Con arreglo al esquema psicopedagógico seguido en el artículo estamos en condiciones de ofrecer diversas propuestas



concatenadas, que bien pueden optimizar el rendimiento escolar de alumnos preadolescentes y adolescentes:

- Los alumnos/hijos deben recibir suficiente *estimulación intelectual* con objeto de que se desplieguen sus capacidades. Es bien sabido que aun cuando el desarrollo intelectual está condicionado por la dotación genética, el ambiente también ejerce su impacto. Asimismo, la información proporcionada en la escuela, más que dogmática y masiva, ha de apostar por favorecer en el educando el análisis crítico, la búsqueda y el pensamiento autónomo. De este modo, se beneficia la consistencia intelectual, la dilatación cultural y el aprendizaje heurístico y significativo.
- La trascendencia de la *aptitud verbal* (comprensión y fluidez orales y escritas) en el rendimiento escolar nos lleva a insistir en que todo profesor, no sólo los de lengua, ha de promover la competencia lingüística de los alumnos. El lenguaje que fluye por los centros escolares no debe quedar circunscrito a clichés ni sometido a modas injustificadas. Ha de insistirse en que el enriquecimiento verbal suele acompañarse de ensanchamiento cognitivo y, por ende, personal. Valga decir, siquiera sea en apretado recordatorio, que la educación no puede prescindir del acercamiento a los libros, aunque, por desgracia, cada vez tienen menos presencia en esta escuela crecientemente técnica.
- En lo concerniente a la *personalidad*, los centros educativos deben favorecer la estabilidad emocional, la maduración afectiva, la autoestima, el autocontrol, la apertura y la perseverancia. Estas notas componen, a grandes trazos, un cuadro de deseable equilibrio psicológico para el trabajo y el rendimiento en la escuela.
- En el terreno de la *afectividad*, un aspecto que vengo trabajando desde hace años es lo que he denominado “inteligencia afectiva” (Martínez-Otero, 2007), cuyo cultivo es absolutamente necesario en los centros escolares. Esta capacidad cognitivo-emocional, susceptible de mejora, ayuda a los estudiantes a enfrentarse a situaciones potencialmente ansiógenas y estresantes. Por el contrario, los alumnos con escasa inteligencia afectiva son más vulnerables al estrés nocivo o distrés, corren alto riesgo



de ser asediados por pensamientos y sentimientos negativos y de que su rendimiento disminuya.

- 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.
- El *hábito de estudiar* es condición necesaria, pero no suficiente, para mantener un rendimiento académico satisfactorio. Se precisa también el respaldo de *técnicas de estudio* que permitan rentabilizar el esfuerzo realizado. Por muchas cualidades intelectuales que se posean puede asegurarse que, sin trabajo escolar suficiente y apropiado, tarde o temprano se fracasa. Precisamente para facilitar el trabajo del alumno se han proporcionado con anterioridad algunas claves sobre la planificación del estudio.
- Respecto a los *intereses vocacionales-profesionales* es oportuno señalar que constituyen una suerte de epicentro explicativo del trabajo estudiantil, sobre todo en lo que se refiere a la orientación del mismo, los recursos desplegados y las decisiones adoptadas. Un buen número de problemas de inadaptación y de bajo rendimiento académico tienen su raíz en la incapacidad de las instituciones escolares para “ganarse” a los alumnos. En este sentido, los centros educativos tienen la responsabilidad de despertar el interés, en general, y los intereses, en particular, de los alumnos a través de programas y diseños formativos suficientemente sensibles y atractivos.
- Constituye un tópico afirmar que la *familia* es el ámbito educativo inicial y fundamental. Ahora bien, para que esta institución despliegue su función educativa y, consiguientemente, se mejore el rendimiento escolar de los hijos se necesitan varias condiciones entre las que cabe destacar: las relaciones entre sus miembros basadas en el amor, el cuidado y la atención; el diá-



logo abierto, respetuoso y cordial; la autoridad de los padres, así como la estimulación cultural suficiente. La constatación de la importancia del tiempo libre en el proceso formativo nos anima igualmente a recordar el relevante papel de los padres a la hora de encauzar saludablemente las actividades de los hijos, de forma que se combine formación y diversión, siempre que sea posible y, por supuesto, desde el respeto a la libertad individual.

- En general, un buen *clima social escolar* se caracteriza por el trabajo, la cordialidad, la inclusión, la cooperación y la seguridad. Con frecuencia, la ausencia/quiebra de estas propiedades nos sitúa ante centros deficitarios cuyo impacto negativo se deja sentir, en mayor o menor grado, sobre los alumnos en forma de insatisfacción, temor, insuficiencia instructiva, fracaso escolar o desarrollo anómalo de la personalidad. Para evitar este tipo de influjos nocivos y orientar positivamente al alumno y su rendimiento se requiere un genuino compromiso con la convivencia y la educación.

La magnitud del tema no permite abordar todas las variables que inciden en el rendimiento escolar, pero se han descrito algunas de las más directamente involucradas en el fracaso/éxito de los alumnos. Espero, por supuesto, que padres, profesores y responsables educativos obtengan, con las propuestas pedagógicas realizadas, orientaciones suficientemente prácticas para mejorar el rendimiento escolar y el proceso educativo de los escolares. Cabe pensar que al incorporar, *mutatis mutandis*, estas ideas 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 el que la solución de los problemas de rendimiento escolar exige, además de esperanza, una considerable dosis de adecuación pedagógica.

CONCLUSIONES

El rendimiento académico en los distintos niveles educativos es el resultado de una constelación de factores. 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.

Hemos podido comprobar que algunos trabajos sobrevaloran el impacto de la inteligencia en el rendimiento escolar y prescinden del estudio de otros condicionantes. De igual modo, hay investigaciones muy ambiciosas que pretenden analizar numerosos factores explicativos del rendimiento y terminan por ser imprecisos.

En el artículo que se cierra se parte de una investigación propia (Martínez-Otero, 1997), aunque no se soslaya la reflexión, y se describen sumariamente algunos condicionantes del rendimiento escolar en la adolescencia. Aun cuando se analizan algunos factores relevantes, no se abarcan todos. También se podía haber evaluado, por ejemplo, la influencia del tipo de centro (público o privado), el carácter religioso o laico del mismo, el género, la metodología, la clase social, etc. A decir verdad, los factores que inciden en el rendimiento son numerosos y constituyen una intrincada malla.

Con arreglo a los condicionantes descritos en las páginas anteriores, el perfil de un alumno de alto rendimiento académico quedaría integrado por las notas siguientes: buena aptitud verbal, perseverancia, hábito de estudiar y dominio de técnicas, intereses científicos, motivación, organización e integración en el centro escolar, ocupación saludable del tiempo libre y apoyo familiar. Por su parte, el perfil del alumno de bajo rendimiento vendría dado por el sentido negativo de las características anteriores o por la ausencia de las mismas. Naturalmente, estos retratos tienen valor orientativo y general, de ahí la necesidad de estimar, de modo personalizado, cada caso concreto.

El repaso realizado ofrece una panorámica de los condicionantes del rendimiento escolar en la adolescencia, al tiempo que se proponen propuestas para optimizar la actuación profesional. A fin de cuentas, entre todos debemos mejorar el proceso perfectivo de los educandos. Es bueno recordar que cuando se mejoran las condiciones educativas muchos alumnos transitan del fracaso al éxito.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cattell, Raymond Bernard y Paul Kline. *El análisis científico de la personalidad y la motivación*, Madrid, Pirámide, 1982.
- Coll, César. “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”, en *Infancia y Aprendizaje*, 27 y 28, 1984, pp. 119-138.
- Crozier, Ray. *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*, Madrid, Narcea, 2001.
- Díaz Gutiérrez, María Antonieta, Gustavo Flores Vázquez y Felipe Martínez Rizo. *Pisa 2006 en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007. Disponible en <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pisa2006-w.pdf>
- Eysenck, Hans Jürgen y Michael W. Eysenck. *Personalidad y diferencias individuales*, Madrid, Pirámide, 1987.
- García Hoz, Víctor. *La educación del estudiante en la familia*, Madrid, Temas de Hoy, 1990.
- Gómez Dacal, Gonzalo. *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*, Madrid, La Muralla, 1992.
- González Cabanach, R., A. Valle, J. C. Núñez Pérez y J. A. González-Pienda. “Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar”, en *Psicothema*, vol. 8, núm. 1, 1996, pp. 45-61.
- Hernández Franco, Vicente. “Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria”, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2001.
- Huarte de San Juan, Juan. *Examen de ingenios para las ciencias*, Madrid, Espasa Calpe, 1575.
- Martínez-Otero, Valentín. *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*, Madrid, Fundamentos, 1997.
- Martínez-Otero, Valentín. *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*, Madrid, CCS, 2007.
- Martínez-Otero, Valentín. “La teoría de la inteligencia unidiversa y la educación”, en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, núm 6, 2008, pp. 215-232.



- Moos, Rudolf, Bernice Moos y Edison Trickett.** *Escalas de clima social*, Madrid, TEA, 1989.
- OCDE.** *Informe PISA*, 2003. Disponible en www.pisa.oecd.org
- OCDE.** *Informe PISA*, 2006. Disponible en www.pisa.oecd.org
- Ovejero Bernal, Anastasio.** “Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI”, en *Psicothema*, vol. 5, Suplemento 1, 1993, pp. 373-391.
- Pozar, Francisco.** *Inventario de hábitos de estudio (IHE)*, Madrid, TEA, 1989.
- Téllez, José Antonio y Sonia Beltrán.** “El fracaso escolar desde una perspectiva sistémica: ¿fracasa sólo el alumno?”, en D. Del Río *et al.* (coords.). *Orientación y educación familiar*, Madrid, UNED, 2002.

