

Aproximaciones hacia una definición de “Bajo Rendimiento Escolar”

Monsalve Cano Henry De Jesús

[hemoca-6006@hotmail.com](mailto:hemoc-a-6006@hotmail.com)

Convenio CINDE-Universidad De Manizales

Maestría En Educación Y Desarrollo Humano

Sabaneta (ANT.)

2016

*Tutora: Gloria Cecilia Henao, PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y juventud.

Resumen

No existe un criterio común que permita definir unívocamente el concepto de bajo rendimiento escolar (González 2003). Sin embargo, se pretende hacer un recorrido por las definiciones que del Bajo Rendimiento Escolar (BRE) han presentado teóricos e investigadores en las últimas cuatro décadas. Sabemos, eso sí, que ha dejado de ser un hecho aislado, sólo educativo, para convertirse en un problema social que preocupa a economistas, políticos y, cómo no, a ciudadanos y educadores. Igualmente, se plantean algunas posibles soluciones que hace la OECD (1998) -Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-, que, de aplicarse, serían de gran ayuda en los sistemas educativos que presentan este fenómeno. Se busca, también, analizar todos los factores que pueden incidir en los malos resultados escolares: desde el estudiante mismo, siguiendo con la familia, la deserción temprana y la escuela, o si se le quiere, desde el mismo sistema educativo en general.

En cualquier caso, la conclusión más evidente de los innumerables estudios, tanto teóricos como empíricos, es que el fracaso escolar no tiene una única causa, ni tan siquiera un conjunto claramente definido (Barreiro, 2001).

Palabras Clave: Bajo rendimiento escolar, problemática social, pedagogía, estudios teóricos y prácticos, soluciones.

Abstract

It does not exist a common criterion that allows defining without mistake the concept of low school performance, (Gonzalez 2003). Nevertheless, this article tries to do going over the definitions that the researchers, theoretical and investigators have done about the Low School Performance (BRE) in the last four decades. We know that it is not only an isolated fact, but also educationally, to turn into a social problem that worries economists, politicians and, besides citizens and educators. Equally, some possible solutions appear, OECD (1998) - the Organization for the Cooperation and the Economic Development, if they are applied, would be of great help in the educational systems that present this phenomenon.

It is analyzed, also, all the factors that can affect the low school performance, from the student himself, continuing with the family, the early desertion, the school, or if it is wanted, from the educational system in general. In any case, the most evident conclusion of the innumerable studies, both theoretical and empirical, is that the school failure does not have the only reason, not so at least a clearly definite set (Barreiro 2001).

Keywords: Low school performance, social problems, pedagogy, theoretical and practical studies, solutions.

Aproximaciones hacia una definición de “Bajo Rendimiento Escolar”

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de un curso. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud (Calderón, 2004).

Pero por el otro lado, con respecto al bajo rendimiento escolar (BRE), en la mayoría de las sociedades, se centra este bajo rendimiento en el alumno y se contempla también la acción de otros agentes como las condiciones sociales, la familia o la propia Escuela (Shapiro, 2011). El BRE es un problema frecuente y tiene múltiples causas, las alteraciones que lo caracterizan se expresan fundamentalmente en las áreas de funcionamiento cognitivo, académico y conductual.

Esas múltiples causas hacen que sea difícil precisar una acertada definición. La consideración del término, por muchos estudiosos del tema, como ambigua, polisémica y difusa ha motivado que se acuñen otros términos para denominar el mismo fenómeno tales como fracaso escolar, fallo escolar, fracaso en el aprendizaje, rechazo escolar, bajo rendimiento académico, pero que no aportan soluciones al problema que el término “Bajo Rendimiento Escolar” BRE y su definición y medida plantea (González, 2003).

Sin embargo, es plausible citar y analizar las definiciones de muchos autores, algunas de experiencias e investigaciones y otras teóricas que se han recogido en las cuatro últimas décadas, definiciones relacionadas generalmente al alumno, pero otras también reconociendo

que la escuela y la familia son protagonistas de las dificultades de los estudiantes en toda su etapa de formación, especialmente en la edad escolar y la secundaria.

En la década de los ochenta: Martínez (1981), analizó el hecho del Bajo Rendimiento Escolar como fruto de una inhibición intelectual que lleva al alumno a una desvinculación más o menos permanente de las tareas escolares y consecuentemente a la falta de éxito. Por su parte, Monedero (1984) hizo una distinción entre dificultad de aprendizaje y fracaso escolar. El alumno que tiene una dificultad de aprendizaje tiene rendimientos pobres en la escuela desde el momento de su inicio y presenta siempre las mismas dificultades en los mismos temas. A su vez, se pueden constatar en él una serie de deficiencias en sus aptitudes cognoscitivas, que remiten en último término a unas funciones neuropsicológicas deficientes. Por otra parte, el alumno que fracasa puede hacerlo en cualquier momento de su vida escolar y muestra rendimientos escolares alternantes, que cambian de un día para otro, y en relación a sus profesores, compañeros y familiares, sin presentar déficit alguno.

Estefanía (1989) afirmó que fracasa aquel alumno que no sigue con un mínimo de aprovechamiento sus estudios. Normalmente estos alumnos tienen unas características muy concretas, tanto familiares, sociales como individuales, resultando que en general, las clases más bajas se adaptan peor a la escuela y su grado de fracaso es mucho mayor que en las clases medias o altas. Son alumnos que tienen dificultades para resolver sus obligaciones curriculares a pesar de tener un potencial de aprendizaje normal.

En la década del noventa podríamos contemplar, entre otras muchas definiciones del BRE, la que nos presentan Contreras y Llera (1998), que consideraron que el fracaso escolar ha sido estudiado desde dos perspectivas diferentes, cuantitativa y cualitativa. En la primera,

se encontraron todas las investigaciones en las que se atiende como criterio de éxitos o fracasos la consecución o no por los alumnos de los objetivos de aprendizaje según lo espera de ellos la sociedad. La perspectiva cualitativa incorpora aquellos estudios que atienden a los procesos psicológicos que llevan a los alumnos a este fracaso y el modo en que esto afecta a un plano más o menos profundo de su personalidad.

Entrando en el siglo XXI encontramos varias definiciones que son importantes por su aspecto más global y general, pasando de la inmediatez o el año escolar a todo un proceso, lo mismo que a aspectos de la conducta como lo es la motivación: Marchesi y Hernández (2000), afirmaron que la definición más habitual se refiere a la de aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia mínima en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad. Marchesi (2003), profundizó más en la definición afirmando que el fracaso escolar sería sinónimo de desvinculación del alumno con el aprendizaje al término de la educación obligatoria. De esta forma, desligó el fracaso escolar del hecho de no obtener un título de Educación Secundaria Obligatoria, sino que aquellos alumnos que habiéndolo obtenido, no continúan con la actividad formativa, éstos también son considerados en este conjunto.

Por su parte, Molina (2002) , afirmó que para que un alumno fracase escolarmente es necesario que se den dos condiciones claras: a. poseer suficiente capacidad intelectual para alcanzar los objetivos mínimos fijados en el currículum oficial; b. no alcanzar dichos objetivos por: falta de motivación, divergencia entre la cultura escolar y familiar, estructuración del sistema escolar que no permite que cierto tipo de alumnos progrese adecuadamente según sus capacidades y falta de motivación social o profesional de una parte del profesorado. Así, defendió que los alumnos que padecen bajo rendimiento escolar (fracaso del aprendizaje

escolar, como prefiere denominarlo) son alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje escolar aun teniendo una inteligencia normal y sin padecer trastornos del aprendizaje ni fisiológico ni social, y que por diversas causas que interactúan entre sí no se adaptan a las exigencias propias de una organización escolar y de unas metodologías didácticas excesivamente rígidas, y que en consecuencia, no alcanzan los objetivos mínimos que prescribe el currículum explícito impuesto por la administración educativa, bien en todas las áreas curriculares, bien en las más fundamentales (lenguaje y matemáticas).

Volviendo a los noventa, se encontró un trabajo muy interesante, Fernández, Mena y Riviere (2010), quienes en un informe a la Comunidad Europea distingue dos tipos de definiciones sobre el BRE:

- i. Las de carácter cognoscitivo: cuando no se alcanzan los objetivos de adquisición de los conocimientos previamente fijados por la institución o por el enseñante.
- ii. Las de tipo no cognoscitivo: cuando el alumno vive inadaptado a su entorno, a su clase, está pasando por una situación de conflicto o exclusión. Aquí, claramente, se nota la educación típicamente de los países nórdicos, los cuales consideran que el objetivo fundamental de la escuela es desarrollar completamente la personalidad del alumno.

Los mismos autores, siguiendo la línea de clasificación de las definiciones que se ha realizado con anterioridad, distinguieron tres tipos de aproximaciones al término:

- i. Según se observe desde el punto de vista del alumno: tienen en cuenta las características internas y los comportamientos de los alumnos. Son propias de psicólogos y pedagogos.

- ii. Según se observe desde el punto de vista de la institución escolar: consideran que la escuela no ha sabido adaptarse a los alumnos para que todos ellos sean capaces de lograr los objetivos propuestos. Es la aproximación de los responsables políticos, la administración y de las fuerzas sindicales. Y,
- iii. Según se observe desde el punto de vista de la sociedad: consideran que el sistema de formación no está adaptado a la sociedad a la que pertenece. Esta definición es defendida, en su mayoría, por sociólogos, filósofos, economistas y políticos.

Estas definiciones son, claramente, atribuidas al alumno. Pero no se puede pasar por alto las definiciones de bajo rendimiento escolar referidas a la escuela. Por ejemplo, Según Soler (1989) el bajo rendimiento escolar es propio de la escuela porque responde a la incapacidad que manifiestan los sistemas educativos para acomodar su acción a las características de sus clientes. Es pues, en primer lugar, un indicador de ineficiencia de la institución escolar y, en segundo lugar, una expresión del rechazo que experimentan los alumnos hacia ella. Gimeno Sacristán (1982), afirmó que el concepto de bajo rendimiento escolar hace referencia a la falta de dominio de un tipo de cultura y de una serie de conocimientos convertidos en exigencias de la escuela. Analizar el fracaso escolar es cuestionar toda la enseñanza. (Blasi, 1982) identificó el bajo rendimiento escolar con la incapacidad de la escuela para dotar al niño del grado de madurez adecuado para poder enfrentarse con la vida. Dorn (1996) afirmó que un alumno que presenta bajo rendimiento escolar (dropoutstudent) es aquel que abandona o termina la educación secundaria sin el título que acredita haber superado dicha etapa. Explica que este hecho se da en gran proporción porque las instituciones (highschools) no están preparadas para admitir y educar a la cantidad de estudiantes que acceden a ella, ya que la sociedad no les

permite trabajar al terminar los estudios básicos y deben pasar algunos años más estudiando, algunos de ellos sin desearlo.

En definitiva, estas definiciones se resumen en que la escuela no satisface las expectativas y las demandas de quienes acuden en busca de una formación para poder integrarse en la sociedad que les corresponde vivir.

Sin embargo, puede considerarse que la atribución de la responsabilidad del fracaso escolar a diversos agentes (alumno, escuela, familia, sociedad) no es más que el reflejo de una clara ideología. Quien atribuye el fracaso escolar al alumno muestra no creer en la Pedagogía y se siente impotente ante las soluciones, mientras que aquel que piensa que el fracaso es de la escuela, busca el remedio en la crítica y en la renovación de la enseñanza (Carabaña, 1988).

Por lo tanto, un aspecto crítico en la comprensión de la teorización de la definición de bajo rendimiento académico es la noción de que la escuela no es políticamente neutral sino que funciona como una importante agencia de socialización. Es decir, en la escuela se puede encontrar no sólo los propósitos declarados de la enseñanza, en las razones de ser de los maestros y en los objetivos propuestos, sino en los valores transmitidos de forma tácita a través de las relaciones que van a caracterizar la experiencia escolar. Esta perspectiva permite comprender las escuelas como instituciones políticas ligadas a problemas de control en la sociedad dominante Giroux (1992).

La escuela, en este contexto, tiene la tarea de producir individuos adecuados a las expectativas de comportamiento y valores que caracterizan a un sistema social, individuos dóciles y respetuosos de valores inmutables como la patria, el orden y la sociedad. Con base en lo anterior, se podría comprender el fracaso escolar como una respuesta distinta a la

exigencia de sumisión y sujeción a las normas, por lo que no se estaría hablando de un proceso individual sino más bien de un proceso social (Giroux, 1992).

En este sentido se podría afirmar que el fracaso escolar puede ser comprendido como un proceso social de resistencia Giroux (1992) no siempre activo, a través del cual el niño urbano popular, evita la disolución y fraccionamiento de su ser en cuanto se apropia de la verdad de la escuela y significa su realidad de acuerdo al marco de referencia que se le ofrece en el proceso de escolarización (Enríquez, Segura, y Tovar, 2013)

Como se puede observar no existe un criterio común que permita definir unívocamente el concepto de bajo rendimiento escolar. Algunos autores lo centran en el alumno, otros en la institución escolar, o en el sistema educativo en general, para algunos puede ser total o parcial, mientras que para otros es absoluto. Lo que sí parece existir como nexo de unión es una multi-dimensionalidad del concepto, influyendo factores sociales y familiares, educativos y personales. Si se realiza una revisión exhaustiva de estos conceptos y definiciones se pueden encontrar multitud de aproximaciones teóricas, donde cada una de ellas incluye aspectos muy diferentes y poco susceptibles de unificación, puesto que cada autor se centra en los elementos, indicadores o ámbitos a los que afecta, que más le interesan, que ponen el énfasis del fracaso bien en el alumno, bien en la institución (González, 2003).

Ahora bien, el BRE o fracaso escolar, sostuvo González (2003), es un término relativamente moderno cuya aparición fue precedida de algunos hechos entre los que se pueden destacar la obligatoriedad de la enseñanza, que dio lugar a la asistencia a las aulas de personas muy diferentes (tanto en clase social y cultural como en características individuales o

familiares), así como la tecnificación y el interés político-económico que progresivamente, ha ido alcanzando la educación de los ciudadanos.

Hoy, el grado de exigencia de formación para desempeñar cualquier trabajo es mucho mayor que en años anteriores. Dicha exigencia se traduce en un mayor porcentaje de alumnos estudiando, en palabras de Marchesi (2003), es claro, los alumnos que no fracasaban en 1975 podrían ser fracasados escolares en 2002. La dificultad en cada momento histórico se sitúa en establecer los conocimientos básicos que se requieren para integrarse en la sociedad. Lo mismo podría decirse que los alumnos que no fracasaban en 2002 podrían ser fracasados escolares en 2015, y así sucesivamente, pues las condiciones van cambiando y las exigencias cada vez son mayores.

Un aspecto muy importante que no podría pasarse por alto en este recorrido por las variadas tesis del BRE o fracaso escolar es el trabajo de Núñez (2009), quien en su teoría abordó uno de los tantos aspectos pedagógicos o componentes del aprendizaje y rendimiento académico como es la motivación: “El rendimiento alcanzado por un individuo estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades -ámbito cognitivo- como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de "motivación". Todo ello sin perder de vista la estrecha interdependencia entre ambos aspectos: una persona con los conocimientos y capacidades apropiados no tendrá éxito si los niveles motivacionales son realmente exigüos. De la misma forma, aún con la más vasta motivación, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes hará imposible que se logre el éxito”.

Núñez (2009) planteó su tesis, entre otras cosas, en que “Para aprender algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias -poder-

y tener la disposición, intención y motivación suficientes -querer- para alcanzar los fines que se pretenden conquistar. Esta idea de que el aprendizaje está determinado por variables motivacionales pero también cognitivas nos introduce de lleno en toda la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el acto de aprender”.

Durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje estuvo dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo; sin embargo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar una esencial interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Si bien el querer puede orientarnos hacia la búsqueda de los procedimientos más favorables a nuestros propósitos, la falta de conocimiento sobre formas de proceder, sobre el cuándo y cómo, puede conducirnos a la apatía y al abandono (Núñez, 2009).

De esta forma, entran en juego referencias inevitables tanto a los motivos personales, las intenciones y las metas individuales como a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar ante una determinada tarea de aprendizaje.

D. P. Ausubel, citado por Núñez en su trabajo sobre Motivación (2009), puso de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo. El psicólogo y pedagogo estadounidense indicaba que una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, serían las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo. La primera de estas condiciones está directamente vinculada al querer, mientras que las otras dos se refieren al poder.

La incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años (Valle, González, Rodríguez, Piñeiro, y Suárez, 1999).

Como escribió Stipek y Tannatt (1984), “Crear que se puede triunfar influye más en los esfuerzos que poder triunfar realmente”. Cuanto más creemos en nuestra capacidad, mayores y más constantes son nuestros esfuerzos. Si uno “sabe” que no lo va conseguir ¿por qué va a intentarlo?

Distintas investigaciones han mostrado que este tipo de creencias afectan al desempeño académico al facilitar o disminuir el compromiso activo con el aprendizaje. La experiencia de control de la propia conducta o autodeterminación incrementa la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento. Por otro lado, la percepción de bajo control sobre los resultados académicos incide negativamente en las expectativas, la motivación y las emociones (de Charms, 1984; Deci y Ryan, 1994).

En resumen, en palabras de Núñez (2009), para asegurarnos altos niveles de adaptación y motivación es preciso tener claro que nuestros triunfos son los frutos de nuestro proceder (creencias de control), que estamos suficientemente preparados para encarar el trabajo (autoeficacia), y, que en alguna medida nuestro esfuerzo tiene sentido, será valorado, útil o beneficioso (expectativas de resultado). Nuevamente reconocemos que la motivación lejos de ser una idea simple y unitaria, requiere de cierta habilidad para contrabalancear creencias diversas.

Bajo esta perspectiva, Pozo y Monereo (2001), argumentaban que la motivación deja de contemplarse exclusivamente como algo externo al alumno, como una especie de entidad que debe estar presente en cada tarea, como algo que puede dispensarse de modo dosificado por el profesor, pasando a convertirse en algo que está en el propio alumno –intrínseco-. Por tanto, aquí estamos ante un nuevo problema motivacional, en este caso vinculado personalmente con el alumno.

Pero la falta de motivación tiene también otros determinantes más allá de los factores vinculados al enseñante y al aprendiz. Se trata de factores que están situados a otro nivel, probablemente más fáciles de enumerar pero mucho más complejos a la hora de intentar actuar sobre ellos. “Nos referimos, a determinantes de tipo cultural, relacionados con cambios profundos que se han producido en nuestra sociedad en los últimos años y que tienen que ver con la forma de vida, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, los valores predominantes, las relaciones interpersonales, etc. Estos factores de naturaleza sociocultural añaden una nueva dimensión a la forma de abordar la falta de motivación de los estudiantes, lo cual nos introduce ante un nuevo problema motivacional distinto a los anteriores”.

Por ejemplo, Shapiro (2011), sostuvo que el BRE no se presenta al azar, que puede ser un cuadro clínico resultante de la interacción de múltiples diagnósticos de diversa gravedad, característico del niño o de la niña, naturaleza de la escuela y las capacidades de la familia. Los comportamientos más comunes observados en los niños con bajo rendimiento escolar son hiperactividad, desatención, tristeza, preocupación y conductas disruptivas en la sala de clases. Visto desde la perspectiva de la salud del niño, son múltiples las funciones que el médico puede asumir. Éstas incluyen: prevención, diagnóstico precoz, confirmación de diagnóstico, evaluación de etiología, evaluación de disfunciones asociadas, tratamiento y

defensa del niño. Una de las funciones más importantes que se le pide al médico es la confirmación del diagnóstico. Por lo tanto, el personal de salud tiene múltiples roles en la prevención, detección, diagnóstico y manejo del niño con bajo rendimiento escolar concluye Shapiro.

En un trabajo realizado en dos instituciones públicas de Bogotá, Colombia, sobre el bajo rendimiento académico en escolares, Enríquez (2013), encontraron aspectos tan relevantes como el relacionado con esa misma investigación. Sostuvieron que las limitaciones a su estudio están dadas por la posible introducción de un sesgo de selección de la población. Y agregaron, que los factores que determinan el bajo rendimiento académico en escolares están relacionados con aspectos de la historia escolar, situación socio-familiar y estado de salud del niño con bajo rendimiento académico. Por lo tanto, se debe considerar que el acceso y retención del niño en el sistema escolar es el problema más grave de la educación primaria en los países en desarrollo. El bajo rendimiento académico es el resultado de múltiples factores y causas, entre los que se encuentran los de carácter individual del niño relativo a su estado de salud, el contexto familiar, la situación socioeconómica (factores extraescolares) y de otros asociados al propio sistema educativo (factores intra-escolares).

Continuando con el análisis, es importante anotar que el BRE no está desligado de la universidad: “El rendimiento académico, entendido como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados, es un tema determinante en el ámbito de la educación superior por sus implicaciones en el cumplimiento de la función formativa de las instituciones educativas y el proyecto educativo de los estudiantes. Una reflexión sobre esta temática contribuye a la labor exitosa de formación profesional en la institución y a nivel individual” (Montes y Lerner, 2010).

El rendimiento académico de los estudiantes no se explica única y exclusivamente por las calificaciones obtenidas, sino que considera la existencia de otros aspectos que aportan a su comprensión agrupados en cinco dimensiones: la académica, la económica, la familiar, la personal y la institucional. La dimensión académica hace referencia al qué y al cómo del desenvolvimiento académico del sujeto en su proceso formativo universitario; la dimensión económica incluye las condiciones económicas del estudiante y su familia; la dimensión familiar se relaciona con el ambiente más próximo en el que se desarrolla y crece el individuo; la dimensión personal tiene en cuenta las motivaciones, las habilidades sociales y la manera de enfrentar el resultado de las evaluaciones y la dimensión institucional se fundamenta en acciones, ayudas e infraestructura que la universidad ofrece para apoyar el proceso académico y la formación integral de los estudiantes (Montes y Lerner, 2010).

Nuevamente la multiplicidad de conceptos y contextos determinan lo inexacto del término “Bajo Rendimiento Escolar” y sus derivados. En el trabajo de Montes y Lerner, (2010), la deserción de los estudiantes universitarios en el tercer semestre fue el detonante para su investigación. Deserción no sólo universitaria sino también en la educación básica. La deserción hace referencia en las situaciones del sistema escolar que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela: bajo rendimiento académico, problemas conductuales, aislamiento, autoritarismo docente y otros que serían las características y la estructura misma del sistema escolar, que junto con los propios agentes de la escuela, serían los responsables directos de la generación de los elementos expulsores del alumno, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los educandos (Rendondo, 1997).

En este proceso la escuela no representa un elemento integrador de las problemáticas, sino que a menudo segrega a los estudiantes de las clases desfavorecidas con bajas calificaciones y con el estigma del fracaso escolar; los juicios de los profesores convencen a los niños de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto, adaptado a sus capacidades. Para muchos niños de estratos pobres la calle se convierte así en el ámbito de socialización entre pares en el que logran mayor satisfacción, mientras que la escuela se manifiesta como la primera experiencia de fracaso social (Herrera, 1999).

La inserción temprana al mundo laboral, entonces, se convierte en un problema social que involucra la necesidad de la retención de los niños al sistema educativo ¿Por qué los menos favorecidos social y económicamente son los que más probablemente, tendrán un menor aprovechamiento de la experiencia escolar? La insuficiencia de ingresos en los hogares y los diversos déficit de bienestar material de los niños y adolescentes de estratos pobres, constituyen factores decisivos para la mayor frecuencia de su retraso y de su abandono escolar si los comparamos con los hogares de ingresos medios y altos. Las hondas disparidades de tasas de deserción escolar entre distintos estratos socioeconómicos contribuyen decisivamente, y desde temprano, a la reproducción de las desigualdades sociales. Y, a pesar de que gran parte de los niños finalmente alcancen el alfabetismo y el cálculo matemático, como adultos pueden tener dificultades permanentes en actividades académicas relacionadas. El tratamiento no exitoso del BRE está asociado a malos resultados sociales y económicos (Enríquez et al., 2013).

¿Qué posibles soluciones podrían plantearse? ¿Qué podría hacerse al respecto?

Lo cierto es que, independientemente del conjunto de factores que hayan confluído para dar lugar a este fenómeno, en la actualidad el bajo rendimiento escolar ha traspasado el ámbito

meramente educativo para convertirse en un problema social que preocupa a economistas, políticos y, cómo no, a ciudadanos y educadores. Llegados a este punto cabría preguntarse ¿qué está provocando verdaderamente el fracaso escolar?, ¿se está estudiando cómo debiera?, ¿se están tomando medidas para su solución exclusivamente teniendo en cuenta las investigaciones realizadas?

Casal García y Planas (1998) interpretaron este hecho explicando que la etapa de reducción del fracaso escolar se verá motivada por lo que denominaron el efecto demanda (el aumento de interés por parte de las familias de que los hijos terminen la escolarización obligatoria), el efecto oferta (los resultados de las políticas educativas buscando la mejora de la calidad de la enseñanza e invirtiendo para ello) y el efecto institucional (la puesta en práctica del discurso de la igualdad de oportunidades, la enseñanza individualizada- piénsese: personalizada-, el aprendizaje significativo y la evaluación formativa). A su vez, afirman que el fracaso escolar implica que, al existir muchos más alumnos que superan sin problemas la educación obligatoria, los que no lo hacen se encuentran mucho más distanciados, lo que les supondrá más problemas de inserción laboral, dando lugar, incluso, a la exclusión social.

Sin embargo, para proponer soluciones no debe olvidarse que “No podemos obviar, que la mayoría, por no decir todas, de las investigaciones están encuadradas en un marco espacio-temporal y la generalización de los resultados no es posible”: (González, 2003). En palabras de Recarte (1983) “el fracaso escolar no es una variable adecuada para la investigación teórica, las explicaciones globales no son aplicables ni útiles en espacios educativos concretos, el problema surge en un ámbito acotado y sólo en él pueden cobrar sentido operativo las definiciones y relaciones de las variables”.

Una vez revisado el concepto de fracaso escolar y sus indicadores, así como las posibles causas que lo provocan, parece oportuno analizar algunas medidas que se han tomado, aunque no se hayan llevado a cabo, para reducir o anticiparse al problema.

Siguiendo a la OECD (1998) - la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-, que realizó un proyecto sobre fracaso escolar, se pueden identificar tres grandes tipos de políticas educativas en los que se podrían incluir la enorme cantidad existente en el ámbito de la OECD para combatir el fracaso escolar.

- a) Reformas a nivel sistémico, por ejemplo las reformas curriculares realizadas en países como Inglaterra o España.
- b) Intervenciones a nivel de centros escolares, típicas de los países anglosajones.
- c) Programas especiales para adquirir recursos adicionales o establecimiento de redes escolares con el mismo propósito, comunes en Italia o los Países Bajos.

A su vez, el citado informe de la OECD realiza nueve propuestas para que sirvan de guía a los responsables de reducir el bajo rendimiento:

- a) La detección y la acción temprana son más eficaces. Cuanto antes se detecte el problema, menores serán las secuelas.
- b) Se requiere un frente de apoyo amplio, para ello, hace un llamamiento a todos los implicados, tales como, políticos, inspectores, directores, profesores, padres y alumnos.
- c) Una eficiente coordinación de esfuerzos presupone una definición clara de responsabilidades, ya que la complejidad del problema lo requiere.

- d) Es necesario combinar enfoques y evaluar políticas. Políticas de prevención y de tratamiento deben ser implantadas y evaluadas para permitir la aproximación sucesiva hacia la erradicación del fracaso escolar.
- e) La participación activa de profesores y directores de centros es esencial. Requieren información, apoyo y entrenamiento por parte de los responsables de las medidas.
- f) Tomar en cuenta las necesidades individuales de los alumnos es un elemento clave, para lo que se requiere una instrucción individualizada, un currículum flexible, la introducción de ciclos en la escuela primaria y una evaluación formativa y sumativa.
- g) El costo de las iniciativas para prevenir o superar el fracaso escolar debe verse como un seguro contra costos mayores, puesto que siempre será menor que el costo económico y social que supondría no afrontarlo.
- h) La colaboración de la familia, fundamentalmente facilitando desde la escuela la representación de los padres en la institución así como involucrándoles en actividades de la vida escolar de sus hijos.
- i) El profesor, pieza importante en el proceso, apoyando su formación tanto inicial como permanente y concediéndole autonomía para organizar la enseñanza utilizando procedimientos individualizados adaptados a la heterogeneidad de la clase (González, 2011e).

Conclusión

Teóricamente y políticamente se han formulado diversas salidas o posibles soluciones al BRE. Pero, “El fracaso escolar es un fenómeno multicausal de no fácil solución, si se llevaran a cabo medidas como aumentar los presupuestos destinados a educación por parte de la Administración (Ministerios, secretarías de educación y otros), evaluar de forma continua y

rigurosa el sistema para detectar los posibles fallos que se estuvieran cometiendo, fomentar la participación de los padres en la actividad educativa, enfatizar el papel de los departamentos de orientación y de los profesores de apoyo de los centros y prestar una atención especial a alumnos que desde la infancia presentaran problemas o provinieran de sectores desfavorecidos de la sociedad, contribuirían, de manera relevante, a reducir el altísimo número de alumnos considerados como fracasados escolares en el sistema educativo” (González, 2011f).

En cualquier caso, la conclusión más evidente de los innumerables estudios, tanto teóricos como empíricos, es que el fracaso escolar no tiene una única causa, ni tan siquiera un conjunto claramente definido actuando de forma conocida, sino que las diferentes causas que se hipotetizan parecen variar en función del contexto de los estudios realizados (Barreiro, 2001). Éstos se ubican en contextos determinados y se vislumbran trabajos e intervenciones “a medias” sin llegar a una solución clara, evidente, convincente o quizás definitiva por falta de voluntad sociopolítica como es el caso colombiano, donde la calidad del sistema educativo y los niveles de desarrollo y bienestar dejan mucho que desear.

Referencias

- BARREIRO FERNANDEZ, F. (2001). Un reto en el siglo XXI: El fracaso escolar. Perspectiva del profesorado. *Revista de Ciencias de La Educación*, (187), 325–339.
- Blasi, S. (1982). Entrevista sobre la Enseñanza Primaria. *Perspectiva Escolar, Monográfico Sobre Fracaso Escolar*.
- Calderón, N. (2004) “Educando a seres únicos”, Revista Niños, año 3, edición No.37.
- Carabaña, J. (1988) La formación profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio. *Política y Sociedad*, 1.
- Casal, J., García, M. y Planas, J. (1998) Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- Contreras, M. A., & Llera, J. B. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Aljibe. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=yfGaAAAACAAJ>
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 275–310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14.
- Dorn, S. (1996). *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School Failure*. ERIC.
- Enríquez, C. L., Segura, Á. M., & Tovar, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654–666.
- Estefanía, J. L. (1989). El fracaso escolar: punta del iceberg del sistema educativo: punta del iceberg del sistema educativo. *Revista de Ciencias de La Educación: Organo Del Instituto Calasanz de Ciencias de La Educación*, (138), 33–78.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). El autoconcepto y la popularidad social como determinantes del rendimiento escolar. Madrid: Universidad Complutense Madrid, tesis doctoral.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- González, C. (2003). *Factores Determinantes Del Bajo Rendimiento Académico En Educación Secundaria*. Universidad Complutense de Madrid, 2003.
- Herrera, M. E. C. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última Década*, (10), 10.

- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Marchesi, A., & Hernández, C. (2000). El fracaso escolar. Fundación para la Modernización de España. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10227>
- Martínez Muñiz, B. (1981). La familia ante el fracaso escolar. *Narcea, Madrid*.
- Molina, S. (2002). El pensamiento del profesorado con respecto al fracaso escolar.
- Monedero, C. (1984) Dificultades de aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide.
- Montes Gutiérrez, I. C., & Lerner Matiz, J. (2010). Rendimiento Académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. *Perspectiva cuantitativa*, 158. <http://doi.org/10.1016/j.gaceta.2010.01.003>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal.
- OECD. (1998). *Overcoming Failure at School*. Paris: OECD.
- Pozo, J. I., & Monereo Font, C. (2001). ¿En que siglo vive la escuela? *Cuadernos de pedagogía*. Ciss Praxis. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36829>
- Recarte, M. A. (1983). Éxito/fracaso escolar al final de la EGB: relaciones con 21 variables. *Infancia Y Aprendizaje*, 6(23), 23–41.
- Rendondo, J. M. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología*, 6, Pág–7.
- Shapiro, B. K. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Rev. Méd. Clín. Condes*, 22(2), 218–225.
- Soler, E. (1989). Fracaso Escolar: concepto, alcance y etiología. *Revista de Ciencias de La Educación*, 138(7), 32.
- Stipek, D. J., & Tannatt, L. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 75.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Suárez, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 525–545.