

"FRACASO ESCOLAR Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA: FACTORES PSICOLÓGICOS Y SOCIALES."

SANTIAGO YUBERO, CRISTINA SERNA E ISABEL MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

RESUMEN.

1.- INTRODUCCIÓN.

2.- EL FRACASO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL.

3.- FRACASO ESCOLAR Y *BULLYING*.

4.- MÉTODO.

4.1.- SUJETOS.

4.2.- INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO.

4.3.- RESULTADOS.

4.4.- DISCUSIÓN.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

RESUMEN



Tanto el impacto mediático de los últimas noticias sobre violencia en la escuela, como los resultados del reciente Informe PISA y el alto índice de fracaso escolar (el 25,6% de los alumnos abandonan las aulas sin conseguir el título oficial), son suficiente argumento para analizar estos problemas que preocupan tanto a la comunidad educativa y a la sociedad.

Distintas investigaciones coinciden en la existencia de relaciones entre la intimidación y la violencia entre iguales y algunos determinantes del rendimiento académico. Este hecho supone el objetivo de nuestra investigación, en la que se analizan algunas de las variables psicosociales del fracaso escolar, así como la asociación de este fenómeno con el bullying, tanto desde la perspectiva del agresor, como de la víctima. Para ello, se analizan variables personales, familiares y académicas del fracaso

escolar, y el índice y las características del bullying en distintos institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Cuenca.

PALABRAS CLAVE: Fracaso escolar, bullying, variables psicosociales, agresores, víctimas.

1. INTRODUCCIÓN



El último Informe PISA (2004) abrió una brecha de preocupación en el sistema educativo español al hacer públicos sus resultados. El informe compara el rendimiento académico de los estudiantes de 15 años de 41 países, y refleja que los niveles de nuestros alumnos están entre los más bajos de los países desarrollados. Estos datos quedan reforzados si sumamos el alto índice de fracaso escolar en nuestro sistema educativo, donde el 25.6% de los alumnos abandonan las aulas sin conseguir el título oficial, frente al 20% de media europea. Además, el impacto mediático de las últimas noticias sobre la violencia en la escuela, donde varios jóvenes han llegado hasta el suicidio, parece ser que como fruto de un acoso psicológico y malos tratos físicos en el medio escolar. Los hechos indicados son suficiente argumento para analizar estos problemas que preocupan tanto a la comunidad educativa y a la sociedad. En esta investigación se trata de analizar algunas variables psicosociales del fracaso escolar, así como la asociación de este fenómeno con el bullying.

2. EL FRACASO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL



Existe gran dificultad a la hora de consensuar una definición de fracaso escolar, dado que estamos ante un hecho multidimensional de enorme complejidad. En general, se suele medir el fracaso escolar por las dificultades para alcanzar los objetivos generales de la enseñanza, teniendo como indicadores habituales el fracaso en los exámenes y las repeticiones de curso. Aún así, hemos de tener en cuenta el riesgo que conlleva una definición del binomio éxito-fracaso en función únicamente de resultados cuantificables, que centran la atención en el producto, olvidando el proceso e incurriendo en un análisis un tanto superficial del propio proceso educativo. La mayoría de los estudios que han intentado explicar el fracaso escolar se han basado en tres tipos de variables, que influyen en el desarrollo educativo: factores personales, familiares y académicos. Distintos autores señalan el papel de los iguales (Castejón y Pérez, 1998; Buote, 2001), en cuanto a la aceptación y el rechazo recibido, así como la relación que estos hechos pueden tener con respecto al fracaso escolar y a las conductas de intimidación. Tampoco debemos olvidar que la relación con los iguales promueve la adquisición de competencias sociales, como el control de impulsos agresivos y la expresión de conductas prosociales. En cuanto a los *determinantes sociofamiliares* del rendimiento, suele distinguirse entre aquéllos que orientan su atención hacia los componentes socioculturales y económicos, y aquéllos que se centran en la dimensión familiar más afectiva o psicológica (Caplan et al., 2002; Lozano, 2003). Dentro del contexto sociofamiliar tiene especial interés lo que Fullana (1996) señala como características dinámicas de la familia, en relación con las actitudes que los padres muestran hacia la escuela, así como en las expectativas hacia

sus hijos y el interés que muestran por el trabajo escolar. El clima familiar no sólo se relaciona de forma directa con el fracaso escolar, sino también indirectamente, a través de la elevada correlación que mantiene con el resto de los factores implicados en el rendimiento académico. En este sentido, el compromiso y el apoyo familiar se manifiestan como factores determinantes en el logro académico de los hijos.

La satisfacción percibida por los alumnos respecto al conjunto de variables implicadas en su mundo académico, también se configura como un factor crucial en su rendimiento. Hernández y Pozo (1999) comprobaron que los estudiantes con mejor rendimiento, entre otras cosas, poseían el mayor nivel de satisfacción con el estudio. Manassero y Vázquez (1993) hallaron una estrecha asociación entre satisfacción y atribuciones causales del rendimiento. Sin olvidarnos del peso de las variables individuales, nos encontramos ante un problema con claros tintes psicológicos y sociales, considerando con ello de especial relevancia el peso de las variables psicosociales en el fenómeno del fracaso escolar, entendiendo por tales aquellas vinculadas al entorno social, escolar y familiar. Y, en este sentido, nuestra atención no recae estrictamente sobre aspectos objetivos, sino también sobre la idea de que el impacto de la realidad de cada sujeto, depende en buena medida del filtrado que de dicha realidad se realiza a través de su propia percepción. De ahí que resulte imprescindible conocer cómo perciben los estudiantes algunos aspectos de su entorno familiar, escolar y social en relación con su rendimiento académico. Así, por ejemplo, junto a determinadas características estructurales de la propia familia, será imprescindible tener conocimiento sobre los niveles de apoyo parental percibido, si queremos realizar un análisis multidimensional del fracaso escolar.

3. FRACASO ESCOLAR Y BULLYING



Este trabajo centra su interés no sólo en el fracaso escolar, sino también en los problemas de intimidación que se producen dentro de los centros educativos. El término anglosajón "*bullying*" se definió como aquellas conductas agresivas repetidas y dirigidas a dañar a alguien que no puede defenderse o salir de la situación con facilidad (Olweus, 1999, Ross, 2003). Si bien no constituye un fenómeno nuevo dentro del marco escolar (ver revisión realizada por Smith, 2005, sobre los primeros 25 años de investigación en torno al "*bullying*"), ha sido en este último periodo cuando mayor interés científico ha suscitado su estudio.

Los estudios internacionales acerca de la intimidación han revelado que estas conductas agresivas se producen en mayor o menor escala en todos los centros escolares, constituyendo un grave problema para la convivencia educativa. Tal y como apuntan Bastche y Knoff (1994), aunque el impacto de la intimidación sobre el logro académico ha sido menos analizado dadas las pocas diferencias encontradas entre las víctimas y sus agresores, es lógico asumir que este tipo de conductas agresivas produzcan un detrimento en el progreso académico.

Diversas investigaciones han analizado cuáles son los efectos de la intimidación sobre el rendimiento escolar, tanto en víctimas, como en agresores; mostrando que tiende a existir un rendimiento más bajo en el caso de las personas que protagonizan, como

agresor o como víctima, conductas de intimidación (Olweus, 1978; Ortega, 1998; Cerezo, 2001). Por otro lado, se ha argumentado que la intimidación podría ser fruto del fracaso escolar, aunque no existen datos claros que permitan relacionar ambas problemáticas. Olweus (1983) no encontró evidencias que pudieran respaldar la creencia de que unos pobres resultados académicos pudieran ser la causa del comportamiento agresivo, aunque un pobre ajuste escolar, podría estar relacionado con el rechazo de los compañeros y por tanto con mayores problemas de disciplina en el aula, absentismo y abandono escolar. En cuanto a la interacción con los iguales, existen evidencias empíricas de la existencia de correlación positiva entre el rendimiento académico y el estatus sociométrico en la relación mantenida con los compañeros (Castejón y Pérez, 1998; Buote, 2001). En relación con el absentismo y el abandono escolar, el análisis de los factores vinculados a la agresividad entre iguales realizado por Granado et al., 2003, muestra como los agresores perciben una menor disposición en sus padres para ayudarles en la solución de sus problemas escolares, poseen una mayor insatisfacción escolar, se sienten más presionados por el trabajo escolar y perciben la escuela como un lugar aburrido; resultados que se invierten en el caso de aquellos sujetos que dicen no agredir a sus compañeros.

A pesar de que no existen datos concluyentes sobre las consecuencias de la intimidación en el desarrollo educativo, las investigaciones revisadas nos abren el camino para hipotetizar, a priori, la existencia de una relación entre los fenómenos del fracaso escolar y de la intimidación entre iguales.

4. MÉTODO



4.1. SUJETOS



La muestra está compuesta por 387 alumnos de dos Institutos de Educación Secundaria de Cuenca. Se recogió la información de los cuatro cursos de la ESO, así como de los dos cursos de Bachillerato, aleatorizando la selección de los distintos grupos de alumnos dentro de cada IES. La muestra total se distribuye entre un 52.2% de varones y un 47.8% de mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 19 años.

4.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO



A los participantes, alumnos de los distintos IES, se les aplicó una batería de pruebas, algunas estandarizadas y otras de elaboración propia. En cuanto a las pruebas estandarizadas se utilizaron tres escalas del *Cuestionario de Desadaptación Escolar* (Clemente, A.; Pérez, F. y García, R, 1990): *Desentendimiento de los padres*, *Conciencia de fracaso escolar* y *Desadaptación social próxima*. La escala de *Desentendimiento de los padres* alcanzó un coeficiente de fiabilidad de 0.64; la de *Conciencia de fracaso escolar*, una fiabilidad de 0.69 y la de *Desadaptación social próxima*, de 0.68. Las tres escalas conjuntamente alcanzaron un coeficiente alpha de 0.82. El otro instrumento estandarizado utilizado recoge una medida de la

intimidación entre iguales: *Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school* (Rigby, K. y Bagshaw, D., 2003), traducido al castellano para su aplicación en nuestro país. Esta escala permite conocer la existencia de intimidación entre iguales y situar a los protagonistas en el plano de víctimas o agresores, o incluso en ambos. Los resultados de fiabilidad señalan 0.76 para la subescala *ser intimidado* y 0.87 para la de *intimidar a otro*. En cuanto a las escalas de elaboración propia, una de ellas trata de medir determinadas variables relacionadas con el comportamiento de los padres ante determinadas situaciones relacionadas con el proceso educativo de sus hijos, fundamentalmente a partir de la percepción que tienen los estudiantes del *apoyo parental recibido* en distintos aspectos relacionados con su estudio (apoyo instrumental, emocional e institucional, atribuciones y expectativas). Esta escala se ha preparado para recoger las respuestas de la *percepción del apoyo recibido* por el alumno de su padre y de su madre, por separado. Al comprobar la consistencia interna de la escala de apoyo parental obtuvimos un α de 0,94 para la referida al apoyo paterno y 0.91 para la de apoyo materno. La otra escala de elaboración propia pretende medir la *satisfacción de los alumnos* con respecto a distintos aspectos vinculados a su entorno académico. En este caso el coeficiente de fiabilidad obtenido fue de 0.89.

Para valorar los niveles de fracaso escolar se han utilizado dos criterios habituales en las investigaciones relacionadas con estos temas, como son *número de cursos repetidos* y el *número de asignaturas suspendidas en la última evaluación*, filtrada esta información con la valoración sobre su rendimiento académico.

4.3. RESULTADOS



Una primera cuestión clave para el tratamiento de los datos obtenidos ha sido definir las categorías de alumnos en relación con su nivel de fracaso escolar. Pero resulta que medir el fracaso escolar en alumnos que están cursando la escolaridad es una tarea complicada, ya que se trata de medir resultados finales cuando todavía no se han dado. Por ello, hemos considerado que la estructuración de las categorías de alumnos para realizar el análisis de los datos debíamos construirlas desde la perspectiva de tipologías en función de lo que podríamos denominar nivel de riesgo de fracaso escolar. De tal modo, que los alumnos han sido agrupados considerando sus características en variables que hemos entendido que pueden ser predictoras del fracaso escolar, dos de carácter objetivo (repeticiones de curso y número de asignaturas suspendidas), y otra de carácter más subjetivo (valoración personal de su rendimiento académico). Categorizados los alumnos según sus niveles de riesgo de fracaso escolar, hemos podido buscar las relaciones del rendimiento académico con otros factores, como son el grado de satisfacción escolar, el apoyo parental percibido y las conductas de intimidación. Agrupadas las variables de número de asignaturas suspensas, repeticiones de curso y la valoración de rendimiento, hemos encontrado ocho tipologías de alumnos, en las que los sujetos se distribuyen según los porcentajes que indicamos a continuación:

-(1) Dificultad de rendimiento (DR1): más de 4 suspensos/repetidores/valora dificultad: 7.6%.

-(2) Dificultad de rendimiento (DR2): más de 4 suspensos/no repetido/valora dificultad: 7%.

-(3) Dificultad de rendimiento (DR3): más de 4 suspensos/repetidores/valora rendimiento como normal o buen rendimiento; 2.8%.

-(4) Dificultad de rendimiento (DR4): más de 4 suspensos/no repetido/ valora rendimiento normal o buen rendimiento; 6.8%.

-(5) Dificultad de rendimiento (DR5): suspenden hasta 4 asignaturas/repetidores; 10.9%.

-(6) Dificultad de rendimiento (DR6): suspenden hasta 4/no repetido; 29.7%.

-(7) Buen rendimiento (BR): aprueban todas las asignaturas/valoran rendimiento normal o dificultades; 10.9%.

-(8) Muy buen rendimiento (MBR): aprueban todo/valoran buen rendimiento; 24.2%.

Sumados los porcentajes de los cuatro primeros grupos, que serían los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar, alcanzan un 24.2%. Se trata de un porcentaje muy cercano a los datos nacionales sobre fracaso escolar. Los valores medios de la *conciencia de fracaso académico* resultan diferentes significativamente ($p = 0.00$), estableciéndose un bloque entre los cinco primeros grupos de estudio que resultan diferenciales con respecto a los demás. En cuanto a la *satisfacción*, los grupos de fracaso académico alcanzan el valor más bajo ($M = 3.06$) y actúan diferencialmente respecto a los otros grupos de estudio ($p = 0.00$), aumentando la satisfacción conforme se incrementa el rendimiento de los alumnos (hasta una $M = 3.98$, en los sujetos del grupo MBR). De igual manera, la contingencia del fracaso escolar resulta significativa con las escalas de *desadaptación de los compañeros* ($p = 0.00$) y la de *desadaptación escolar* ($p = 0.00$). En la escala de *apoyo parental* el análisis factorial resulta diferente en cada uno de los padres, resultando cinco factores para la percepción del apoyo parental del padre y siete factores para el de la madre. En ambos casos los factores extraídos explican en torno al 58% de la varianza.

Factores padre: F1: Apoyo personal (17.76%); F2: Importancia de los estudios (15.28%); F3: Relación con los profesores (10.97%); F4: Modelaje (7.35%); F5: Apoyo a la formación (6.53%)

Factores madre: F1: Apoyo personal (15.47%); F2: Importancia de los estudios (8.49%); F3: Relación con los profesores (8.40%); F4: Modelaje (7.17%); F5: Apoyo al estudio (6.33%); F6: Apoyo al esfuerzo (6.02%); F7: Apoyo económico (4.97%).

Analizados los factores existen muchas similitudes en su constitución, pero la diferencia en su número puede explicar, de alguna manera, diferencias en el comportamiento entre padres y madres en el apoyo parental relacionado con el desarrollo educativo; mostrándose que son las madres las que más esfuerzo dedican a esta tarea.

En el estudio de la percepción de apoyo parental respecto al rendimiento, hemos considerado conjuntamente los factores comunes del padre y de la madre y separadamente los específicos de cada uno de ellos. No alcanza significación estadística la relación con los profesores, el modelaje, el apoyo económico, ni el apoyo en la formación global del padre. En los demás, el valor para chi-cuadrado de la contingencia entre las variables resulta significativo: apoyo personal, $p = 0.01$ (el 45% de los alumnos que se perciben apoyados se encuentran en las categorías de rendimiento positivo); importancia del estudio, $p = 0.03$ (40% de alumnos apoyados en rendimiento positivo); apoyo en el estudio, $p = 0.00$; apoyo del esfuerzo, $p = 0.00$ (casi el 50% de los alumnos que se perciben apoyados en estos dos factores se ubican en las dos categorías de buen rendimiento).

Por último, en cuanto a la relación con los comportamientos violentos no se produce diferencia en la media de asignaturas suspensas entre participantes agresores, víctimas y no participantes. Sin embargo, sí que aparece contingencia entre la intimidación física y los grupos de rendimiento establecidos ($p = 0.04$). Mientras que el 43% de los jóvenes en situación de fracaso participan en las situaciones de agresión física, en los grupos de buen rendimiento está en torno al 25% (27% y 21%, respectivamente). En las conductas de agresión verbal no se ha observado ninguna diferencia significativa.

4.4. DISCUSIÓN



Dada la dificultad que se deriva de medir el fracaso escolar en estudiantes que todavía están cursando su escolaridad, nos parece una solución aceptable categorizar a los alumnos en función de una medida adecuada del riesgo de fracaso, y hacerlo tanto a partir de variables objetivas, como subjetivas. Parece que la agrupación de los alumnos incluidos en los grupos con mayor riesgo de fracaso escolar, ofrece cifras parejas a las cifras globales que sobre fracaso escolar se manejan en nuestro país. Por otra parte, como habíamos señalado, los resultados reflejan que se dan relaciones entre distintas variables de carácter psicosocial y el rendimiento académico. Así, se confirman los datos de otros trabajos (Caplan, 2002; Atkinson, 2000; Castejón y Pérez, 1998), en los que se demuestra que la percepción de apoyo familiar incide en el rendimiento del alumno. De modo, que las actitudes que muestran los padres hacia el papel de la escuela en la educación, el interés por el trabajo realizado por sus hijos y las expectativas que mantienen sobre su rendimiento, influyen en el rendimiento positivo de sus hijos y en su grado de satisfacción con respecto a la institución escolar. Con respecto a las relaciones entre los comportamientos agresivos y el rendimiento escolar, nuestros resultados coinciden con los aportados por otros autores (Morrison,

1994, Vacas, 2002), en la línea de no encontrar diferencias significativas entre estos factores, salvo en el caso de la agresión física y los alumnos con bajo rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA



Atkinson, E. (2000). An investigation into relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20 (1), 45-57.

Bastche, G.M. y Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology International*, 12 (4), 483-498.

Buote, C.A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Disertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (1).

Caplan, S. y otros (2002). Socioemotional factor contributing to adjusment among early-entrance college students. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 124-134.

Castejón, J.L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.

Clemente, A., Pérez, F. y García, R. (1990). *Cuestionario de desadaptación escolar (C.D.E.)*. Valencia, Set i Set.

Fullana, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón* 48 (2).

Granado, M.C., Pedersen, J.M & Carrasco, A.M. (2003). Factores relacionados con la agresividad entre iguales en el entorno escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgos para la salud. *Revista Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 308-314.

Hernández, J.M. y Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Evolutiva*, 5 (1).

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1993). Emociones y atribución causal en el éxito y fracaso académicos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 3 (3).

Morrison, G., Furlong, M. & Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and treatment of children*, 17 (3): 356-369.

Olweus, D. (1983). "Low achievement and aggressive behaviour in adolescent boys". En D. Magnusson y V. Allen,(eds.). *Human development. An international perspective*. Nueva York: Academic Press.

Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds) (1999), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp.7-27). London & New York: Routledge.

Ortega R. Mora-Merchán J. 1999. Spain. In PK. Smith. y Morita. J Jurgén-Tas. D Olweus. R Catalano. and P Slee. 1999. *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 157-174). Londres & New York: Routledge.

PISA (2004). *Resumen de los primeros resultados en España*. Ministerio de Educación y Ciencia. Inecse.

Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school. En Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23 (5), 535-546.

Ross, D.M. (2003). *Childhood bullying, teasing and violence. What school personnel, other professionals, and parents can do (second edition)*. Alexandria, V A: American Counseling Association.

Vacas, M.C. (2002). Agresividad Escolar y Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 363-372.

