

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DEL FRACASO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

LIC. PSIC. BRANDON MOISÉS MILLÁN ARENAS

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Pedro Damián Zamudio Elizalde

CO-DIRECTOR:

Dr. Hiram Reyes Sosa

Culiacán, Sinaloa, México, noviembre de 2023.



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

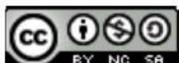
Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi esposa su apoyo incondicional durante todo este tiempo. Su paciencia y su compañía hicieron de este recorrido académico una aventura disfrutable y un recuerdo muy apreciado.

Agradezco a mi familia su acompañamiento, por todo lo que hicieron para hacer este momento posible y por su apoyo para sentar las condiciones necesarias que han posibilitado mi desarrollo personal y profesional.

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT) por el apoyo económico que me brindó para continuar con mi formación académica y poder cubrir mis estudios de posgrado.

Agradezco al equipo de trabajo y miembros académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa por los esfuerzos y colaboraciones que realizaron para contribuir en mi formación académica, personal y profesional.

Agradezco al Dr. Pedro Damián Zamudio López, al Dr. Hiram Reyes Sosa y al Dr. Luis Miguel Díaz Rodríguez por su tiempo, sus asesorías, sus orientaciones y su disposición para finalizar este proyecto de investigación.

De esta manera, agradezco a todos y a todo lo que ha contribuido para finalizar esta etapa de mi vida e iniciar otra con nuevos retos, nuevas experiencias, nuevos aprendizajes y nuevas oportunidades de crecimiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	13
1.1 Campo Problemático de Referencia.....	13
1.1.1 Antecedentes del contexto actual	13
1.1.2 El fracaso escolar como problema social	14
1.1.3 La dimensión emocional como campo relevante para el estudio del fracaso escolar.....	16
1.1.4 Datos estadísticos sobre el abandono escolar.....	18
1.2 Preguntas de Investigación	20
1.3 Justificación	21
1.4 Objetivos de Investigación.....	23
1.5 Supuestos de Investigación.....	24
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	25
2.1 El Fracaso Escolar	25
2.1.1 El origen del fracaso escolar	25
2.1.2 Definición de fracaso escolar	27
2.2 La Dimensión Emocional en el Ser Humano.....	29
2.2.1 Definición: emociones y sentimientos	29
2.2.2 Emoción, aprendizaje y acción.....	33
2.2.3 Estudios sobre emoción y pensamiento/conocimiento.....	34
2.2.4 Estudios que relacionan la emoción y el fracaso.....	36
2.2.5 El concepto de dimensión emocional.....	38
2.3 Representaciones Sociales	40
2.3.1 Definición: representaciones sociales	41
2.3.2 Estudios sobre representaciones sociales	43
2.3.3 Estudios sobre representaciones sociales y emociones	43
2.4 Enfoques para el Estudio de las RS	46
2.4.1 Enfoque procesual	47
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	49
3.1 Enfoque, Diseño y Alcance de Investigación	49

3.2 Población, Contexto de Aplicación, Muestra y Participantes.....	50
3.2.1 Población.....	50
3.2.2 Contexto de aplicación.....	50
3.2.3 Muestra.....	51
3.2.4 Participantes	52
3.3 Procedimiento	56
3.4 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos.....	57
3.4.1 Cuestionario	57
3.4.2 Entrevista.....	58
3.5 Análisis de Datos	59
3.5.1 Clasificación Jerárquica Descendente (CHD: Classification Hiérarchique Descendente).....	60
3.5.2 Análisis factorial de correspondencias.....	60
3.5.3 Análisis de similitud.....	61
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	62
4.2.2 Clasificación jerárquica descendente	62
4.4 Análisis de correspondencia.....	73
4.5 Análisis de Similitud	76
4.6 Nube de Palabras: La Dimensión Emocional de la Representación Social del Fracaso Escolar	78
DISCUSIÓN.....	83
Primer Supuesto	84
Segundo Supuesto.....	86
Tercer Supuesto	89
Cuarto Supuesto	93
La Dimensión Emocional de las Representaciones Sociales del Fracaso Escolar.....	96
CONCLUSIONES.....	101
Limitaciones.....	102
Recomendaciones	103
REFERENCIAS	105
ANEXOS	122
Anexo 1. Consentimiento Informado del Estudiante.....	122
Anexo 2. Consentimiento Informado del Tutor (a)	123

Anexo 3. Proceso de Construcción del Cuestionario de Condiciones de Producción	124
Anexo 4. Evaluación del Cuestionario de Condiciones de Producción.....	125
Anexo 5. Cuestionario de Condiciones de Producción.....	126
Anexo 6. Proceso de Construcción del Guion de Entrevista	127
Anexo 7. Guion de Entrevista para Evaluación	130
Anexo 8. Formato Final de Guion de Entrevista	135

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de fracaso escolar.....	28
Tabla 2. Número de estudiantes con materias reprobadas	50
Tabla 3. Sexo y edades de los participantes.....	53
Tabla 4. Ingresos familiares mensuales de los estudiantes	54
Tabla 5. Fuente de ingresos de los participantes	54
Tabla 6. Estudiantes que consideran que el dinero los distrae de sus estudios	55
Tabla 7. Grado más alto de los tutores encargados del hogar de los estudiantes	55
Tabla 8. Contenido emocional de los estudiantes y sus causas	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dendrograma a partir de la clasificación jerárquica descendente	63
Figura 2. Análisis factorial de correspondencias múltiples: Ubicación de clústeres	74
Figura 3. Análisis factorial de correspondencias múltiples: Ubicación de vocabulario	75
Figura 4. Gráfico del análisis de similitud.....	77
Figura 5. Nube de palabras del clúster 7: La dimensión emocional del fracaso escolar.....	78

RESUMEN

El fracaso escolar es concebido desde diversas perspectivas y es catalogado como un fenómeno educativo de carácter multifactorial. Particularmente, en este estudio se resalta la importancia de la dimensión emocional para el estudio del fracaso escolar y, en general, para el campo de la investigación educativa. El objetivo del presente trabajo fue analizar la dimensión emocional de las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato, donde se planteó como ruta metodológica el enfoque cualitativo y la aproximación procesual desde la Teoría de las Representaciones Sociales para cumplir con tal objetivo. Los participantes de este estudio fueron estudiantes de bachillerato (de primero, segundo y tercer año), muestra que se obtuvo a través de una selección no probabilística por conveniencia. Se utilizó un cuestionario y una entrevista semiestructurada para la recolección de datos, los cuales se construyeron a partir de recomendaciones que se consideran convenientes al momento de realizar estudios de representaciones sociales (Cuevas, 2016). Los resultados mostraron la presencia tanto de emociones de valencia positiva como negativa en las representaciones sociales sobre el fracaso escolar de los estudiantes de bachillerato. Las emociones de valencia negativa predominan en las representaciones sociales sobre el fracaso escolar de los estudiantes, mientras que las emociones de valencia positiva se vinculan más con: 1) experiencias antagónicas al fracaso, 2) un momento posterior a la experiencia de fracaso y 3) una actitud positiva que los estudiantes adoptan ante la experiencia de fracaso. Finalmente, se discuten los hallazgos de la presente investigación con la literatura y se resaltan los puntos de encuentro y las diferencias que estos tienen con los resultados que se obtuvieron a lo largo de este trabajo.

ABSTRACT

School failure is conceived from different perspectives and it is classified as a multifactorial educational phenomenon. This study highlights the importance of the emotional factor for the study of school failure and, in general, for the field of educational research. The objective of the present study was to analyze the emotional factor of the social representations of school failure that high school students have. The procedural approach, from the Theory of Social Representations, was proposed as the most pertinent method to achieve this objective. The participants were high school students (from tenth, eleventh and twelfth grade), obtained by adopting a convenience sampling (a non-probabilistic approach). A questionnaire and a semi-structured interview were used for data collection, which were developed through recommendations that considered convenience when carrying out social representation studies (Cuevas, 2016). The results showed the presence of both, positive and negative valence emotions in social representations of school failure in high school students. Negative valence emotions are predominant in students' social representations of school failure, while positive valence emotions are more linked to: 1) antagonistic experiences of failure, 2) a subsequent moment to the experience of failure, and 3) a positive attitude that students adopt when experiencing failure. Finally, the findings of the present research are discussed with the literature, where different points of agreement and differences are highlighted.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno educativo del fracaso escolar es un tema que se mantiene como relevante en el campo de la educación y como pertinente en el campo de la investigación educativa por la magnitud de estudiantes que son ubicados dentro de esta situación académica/escolar y por sus implicaciones que rebasan el ámbito académico, teniendo impacto en el ámbito personal, familiar, laboral y, en general, en lo social.

El presente trabajo de investigación tiene el objetivo de analizar la dimensión emocional de las Representaciones Sociales (RS) sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato y está conformado por seis capítulos que abordan el tema.

El primer capítulo constituye la construcción del objeto de investigación. En este se describe: el campo problemático de referencia, donde se incluyen antecedentes y datos estadísticos que respaldan la pertinencia del estudio, las preguntas de investigación, la justificación y pertinencia del trabajo, así como los objetivos y supuestos de investigación.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico del objeto de estudio. Este apartado aborda los conceptos: fracaso escolar, dimensión emocional y representaciones sociales. Asimismo, se señalan algunas teorías e ideas de diferentes autores que dan respaldo a las relaciones de estos conceptos. Finalmente, se describe brevemente la manera en la que se recomienda abordar las investigaciones desde la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS).

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico, donde se describe: 1) el diseño, enfoque y alcance de la investigación, 2) el método de aproximación seleccionado para un acercamiento desde las RS, 3) la población, el contexto de aplicación, la muestra y

los participantes, 4) el procedimiento, 5) los instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como 6) el proceso de análisis de datos. En términos generales, se construyó un cuestionario y se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con el objetivo de ahondar en las representaciones sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes y en conocer las emociones y sentimientos que experimentan y relacionan con el objeto de representación.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados, donde se describen los datos obtenidos a través de diferentes tipos de análisis que se llevaron a cabo con el programa IRaMuTeQ 7. Este permitió identificar diferentes clústeres o clases que conforman las RS sobre el fracaso escolar de los estudiantes de bachillerato, así como las emociones y sentimientos que los estudiantes expresaron durante su discurso y que relacionan con el objeto de estudio. Además, se presenta la discusión, donde se retoman las preguntas de investigación, los objetivos y los supuestos de investigación que se plantearon en un inicio, los cuáles se abordan en relación con los resultados del presente trabajo. Este apartado se utiliza como espacio para discutir las similitudes que los hallazgos del presente estudio comparten con otros estudios, así como aquellos resultados que difieren de lo que proponen algunos autores. Finalmente, se plasman las conclusiones y reflexiones finales a las que se ha llegado como producto de los hallazgos y análisis de estos mismos. En este sentido, se indica el tipo de emociones que forman parte de la dimensión emocional de las RS sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato, se resalta la importancia y pertinencia del estudio de la dimensión emocional en el campo educativo y se exponen algunas recomendaciones para próximos estudios similares, así como algunas limitaciones del presente trabajo.

CAPÍTULO 1: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo se presenta una breve descripción del contexto actual de la educación, las áreas de oportunidad de esta y se introduce el objeto de estudio de la presente investigación. De la misma manera, se realiza una revisión de datos nacionales e internacionales que dan cuenta de la importancia de este estudio, así mismo, se establecen las preguntas de investigación, la justificación, los objetivos y los supuestos de los que parte este trabajo.

1.1 Campo Problemático de Referencia

1.1.1 Antecedentes del contexto actual

Uno de los fenómenos que tuvo impacto de manera global y local fue la situación por el virus SARS-CoV-2, detonador de la enfermedad COVID-19. En la segunda semana de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021) declaró la rápida propagación de dicho virus como una situación de *pandemia*, lo cual llevó a la población mundial a una serie de cambios, tanto en el ámbito individual como social. Lo anterior, llevó a los servicios educativos a una serie de modificaciones en un muy corto tiempo (Secretaría de Educación Pública, 2020a; 2020b; 2021a; 2021b; 2022). Además, se hicieron presente escenarios no tan favorables para la educación (falta de recursos económicos, tecnológicos, pedagógicos, así como experiencias donde se vieron afectados los estudiantes por la COVID-19) (Schmelkes, 2020). Asimismo, bajo el escenario de pandemia, algunos estudios han señalado que: los estudiantes experimentaron preocupación, ansiedad y estrés (Ordoñez et al., 2020); hubo inquietudes sobre el conocimiento que se tiene sobre la tecnología para una educación de calidad y se ha subrayado la necesidad de que haya estudiantes que tomen un rol más activo en su aprendizaje (Baptista et al., 2020); es de

importancia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales por el impacto en la experiencia académica y en el bienestar psicosocial (Cotonieto-Martínez et al., 2021); y en general, surgieron diversos retos para el contexto educativo (Díaz-Barriga, 2020; Echeita, 2020; Morales y Bustamante, 2021; Trainer et al., 2020).

1.1.2 El fracaso escolar como problema social

De acuerdo a Romo (2018), hablar de fracaso escolar implica adentrarse en los factores individuales del estudiante, sociales y culturales, así como institucionales, donde se incluyen los agentes educadores y sus estrategias únicas y particulares. De esta manera, siguiendo a este autor, el fracaso escolar se concibe polimórfico, donde los agentes y contextos que participan influyen en diferentes grados, pero siempre con una responsabilidad, aunque esta, en ocasiones pueda ser mínima, y no obstante a que pudiese parecer un fenómeno negativo de carácter individual del contexto exclusivamente escolar, este trasciende a áreas de carácter personal, familiar, laboral, y en general, a nivel social.

En general, se ha encontrado que: el fracaso y el éxito escolar se encuentran, alternada o paralelamente, dentro de las trayectorias escolares, y no de manera exclusiva y lineal (Zamudio y Reyes-Sosa, 2021); en los estudiantes predomina una concepción del éxito escolar como la obtención de un aprendizaje aplicable y útil en la vida diaria, poniendo en segundo término otros aspectos como la conclusión de los estudios (lo cual es una contradicción a la postura tradicional donde el éxito escolar se asocia con las calificaciones académicas) (Zamudio, Larrañaga y López, 2021); las causas del fracaso se vinculan con: la dimensión económica, las consecuencias académicas y la falta de apoyo, o factores como el desenganche escolar y la escuela (Zamudio, López y Reyes-Sosa, 2019), así como con la responsabilidad del alumno y el apoyo de la familia en los procesos de

enseñanza-aprendizaje (Antelm, Gil, Cacheiro y Pérez, 2018); en la dinámica del fracaso escolar, los estudiantes recurren a una serie de estrategias de afrontamiento (el aprendizaje en pares, la participación familiar y la comunicación con el profesorado), en las que se incluyen, a su vez, estrategias de carácter emocional (Zamudio y Malaga, 2021), aunque a veces utilizan algunas no tan eficientes como solo *preocuparse* (Morales, 2018).

En lo relativo a experiencias más específicas asociadas al fracaso escolar, se encuentra la reprobación, donde se ha expresado que: algunas de sus causas principales están relacionadas con el estudiante (no organizar tiempo de estudio, no asistir a clase, desmotivación por carrera, etc.) y con el docente (falta de retroalimentación, relación estudiante-profesor, métodos pedagógicos), así como otros factores entre los que se encuentran: la familia y la socioeconomía, el currículo y la institución, convirtiéndose en un fenómeno multifactorial (Torres-Zapata et al., 2021). Finalmente, otros estudios que contribuyen al conocimiento de las trayectorias escolares, y relacionadas al fracaso escolar, señalan que: los factores que se encuentran ligados a la deserción son de carácter vocacional, administrativo, falta de capacitación docente y económicos (Franco y Mejía, 2017); y la poca dedicación para estudiar, la ausencia de hábitos de estudios adecuados, la deficiencia de conocimientos previos, la priorización a otros cursos y la falta de interés por el estudio se asocian con la deserción y con la reprobación (Castillo-Sánchez et al., 2020).

La literatura expuesta hasta el momento ha mostrado algunas de las contribuciones de estudios que dan cuenta de las experiencias que surgen en las escuelas (reprobación, abandono, deserción, etc.), escenarios que están ligados con un término en común, el fracaso escolar (Carranza, 2021).

1.1.3 La dimensión emocional como campo relevante para el estudio del fracaso escolar

Dentro de los aspectos individuales que inciden en el fracaso escolar se encuentra la dimensión emocional/afectiva. En la relación entre el contexto educativo y la dimensión emocional (la cual incluye emociones, sentimientos y estados de ánimo), algunos autores han indicado que los estudiantes experimentan sentimientos de pérdida de tiempo, incomodidad, desánimo por malos resultados académicos, así como la falta de interés, motivación o rechazo hacia lo escolar (Salvá-Mut et al., 2014). De igual forma, se ha mencionado que dentro de las áreas que más producen apatía en los adolescentes mexicanos se encuentran las labores escolares, donde se observó una falta de interés por el estudio, un juicio negativo hacia el docente y hacia el contenido que se enseña, una preocupación por equivocarse y de ser criticados por los maestros, así como la ausencia de apoyo por parte de los profesores pese a que se les solicite ayuda, lo cual resulta desmotivador para los estudiantes. Lo anterior influye en la permanencia de la escuela y sustenta hipótesis relacionadas con el hecho de que algunos estudiantes asisten a clases con el objetivo de aprobar más que por el de aprender (Aguilar et al., 2015).

De igual forma, otros estudios han contribuido a ahondar más sobre la dimensión emocional en los contextos educativos. Por ejemplo, Espinoza y Pons (2020) han encontrado que las personas generan sentimientos hacia la escuela, los docentes, los compañeros y las prácticas educativas, los cuales no siempre son positivos e impactan las historias escolares. Además, estos autores consideran que los sentimientos tienen un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que debemos continuar realizando “investigaciones en las ciencias sociales y humanas que profundicen sobre el papel de las emociones y los sentimientos en espacios educativos como núcleos afectivos

que disponen la acción” (Espinosa y Pons, 2020, p.104). En este sentido, el aspecto emocional se reconoce como un importante objeto de estudio en el ámbito educativo, ya que “es una dimensión que afecta y regula de manera importante el aprendizaje” (Colás-Bravo, 2021, p.323).

Otros ejemplos son Zamudio (2021), quien reportó que los estudiantes perciben un alto grado de compromiso con la actividad escolar, aunque se destaca: 1) en la dimensión conductual, poca participación e inasistencias cuando había actividades de clases en línea, y 2) en la dimensión afectiva, la presencia de emociones negativas (estrés, frustración y tristeza), las cuales pueden llegar a interferir en la obtención de altos grados de compromiso escolar, elemento importante que tiene “un efecto protector sobre la deserción y el abandono” (Zamudio, 2021, p.67); Bravo et al. (2015), quienes señalan que existe una relación entre los problemas emocionales y el bajo rendimiento académico; Marin et al. (2018), los cuales indican que el éxito/fracaso académico depende también de lo emocional y que los problemas emocionales se asocian con el desempeño académico; Sánchez y Dávila (2022), consideran que el apoyo emocional por parte de la familia puede producir un efecto positivo en lo que los hijos logran durante su vida académica, promoviendo condiciones que reducen la posibilidad de deserción escolar; Flórez-Donado et al. (2018), los cuales señalan que la esfera emocional puede contribuir o entorpecer procesos relacionados con el control cognitivo y la autorregulación, además de que se vincula directamente con las competencias sociales, las cuales facilitan la adecuada adaptación a la escuela y pueden incrementar el éxito escolar; Fernández (2020), donde explica que los estudiantes desarrollan sentimientos hacia diferentes momentos y lugares de la dinámica escolar, las diferentes formas de trabajar en el aula y sobre el instituto educativo en el que

se encuentran, y añade que estudios en esta línea, permiten “conocer y asentar los sentimientos de los estudiantes para después profundizar y trabajar sobre las fortalezas y debilidades de la conexión escolar” (Fernández, 2020, p.186); Ochoa-Angrino et al., (2018), quienes indican que el compromiso (cognitivo y afectivo) predice el desempeño; Seminara (2021), que señala que la dimensión emocional se encuentra asociada con el abandono; y, de manera general, otros estudios abordan la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los maestros (Ávila, 2019) por su impacto positivo en su labor profesional, en sus relaciones con los estudiantes y en el clima institucional en general (Colomo-Magaña et al., 2021).

1.1.4 Datos estadísticos sobre el abandono escolar

Previo a la pandemia, en el contraste del ciclo 2012-2013 y 2016-2017, se reportó un aumento en la tasa de abandono a nivel nacional, tanto a nivel Primaria y Secundaria, como en el nivel de Educación Media Superior (EMS). Particularmente, en el nivel Medio Superior se reportaron 636,237 abandonos para el ciclo 2012-2013 y 780,118 para el ciclo 2016-2017. En lo que se refiere a las cifras por entidad federativa, la tasa de abandono para el estado de Sinaloa pasó de 11.7%, en el 2012-2013, a 12.5% en el 2016-2017 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Durante la pandemia por COVID-19, la SEP señaló que los efectos de esta podían representar una amenaza para el incremento de la deserción y abandono de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2020c) y reportó que, aproximadamente, el 8% de los estudiantes de nivel superior y el 10% de nivel básico tomaron la decisión de abandonar sus estudios por la pandemia (Redacción Animal Político, 9 de agosto de 2020).

Dentro del ciclo 2020-2021, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021) señaló que hubo un abandono escolar de: 0.4% en Educación Primaria, de 2% en Educación Secundaria, 10.8% en EMS y 8.2% en Educación Superior; y una eficiencia terminal a nivel país del 96% en Educación Primaria, 88.5% en Educación Secundaria y 66.7% en EMS. Particularmente, en el estado de Sinaloa se reporta una eficiencia terminal de: 96.8% en Educación Primaria, 89.6% en Educación Secundaria y 68.4% en EMS.

Por otra parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC] (2021), para los datos a nivel nacional, reportó una reducción en la tasa de abandono (en Primaria de 0.8 a 0.7%, en Secundaria de 6 a 4.8% y en EMS de 14.9 a 13%) en la comparación de los ciclos escolares de 2009-2010 y el ciclo 2018-2019. No obstante, para la EMS, el número de estudiantes que dejó sus estudios fue mayor (605,667 a 683,544 estudiantes). En lo que se refiere a la tasa de eficiencia, dentro de la comparación de los ciclos anteriores, se señaló un aumento para Primaria de 94.5% a 96.2%, en Secundaria de 82.2% a 86.3% y en EMS de 62% a 64.5%. Particularmente, los datos sobre Sinaloa bajo esta misma comparación (2009-2010 y 2018-2019) indican lo siguiente: Primaria (92.1% a 96.4%), Secundaria (82.6% a 85.5%) y Media superior (64.6% a 68%). Finalmente, MEJOREDUC añadió que hubo cambios en la matrícula en la comparación del ciclo 2019-2020 y en los datos preliminares del ciclo 2020-2021, donde hubo una disminución de estudiantes de Primaria de 1.3% (13,862,321 a 13,677,465); en Secundaria de 0.2% (6,407,056 a 6,394,720); y en EMS de 3.1% (5,144,673 a 4,985,005). Lo anterior se atribuye a efectos de la contingencia sanitaria.

Datos recientes de MEJOREDU (2022), reportan los siguientes porcentajes de eficiencia terminal para el ciclo 2017-2018: Primaria (97.5%), Secundaria (86%) y Media Superior (63.3%). Para el ciclo 2018-2019, se reportan los siguientes datos de eficiencia terminal: Primaria (96.2%), Secundaria (86.3%) y Media superior (64.5%). Y para el ciclo 2019-2020, se reportan los siguientes datos de eficiencia terminal: Primaria (96%), Secundaria (88.5%) y Media Superior (66.6%). Con respecto a la tasa de abandono (*desafiliación escolar* para MEJOREDU), los porcentajes para el ciclo 2017-2018 son: Primaria (0.5%), Secundaria (4.6%) y Media Superior (14.5%); para el ciclo 2018-2019: Primaria (0.7%), Secundaria (4.8%) y Media Superior (13%); y para el ciclo 2019-2020: Primaria (0.4%), Secundaria (2.7%) y Media Superior (10.3%). Particularmente para Sinaloa, en el ciclo 2019-2020 se reportan los siguientes porcentajes con respecto a la tasa de abandono: Primaria (0.5%), Secundaria (1.9%) y Media superior (10%).

Hasta este punto, el texto anterior representa un esfuerzo por dar a conocer: 1) antecedentes del contexto actual y algunos de los retos que han surgido como áreas de oportunidad para las instituciones educativas, específicamente relacionadas con las experiencias y trayectorias escolares donde, particularmente, el presente trabajo se centra en las experiencias de fracaso escolar, 2) la influencia de la dimensión emocional en el contexto educativo y en la experiencia escolar de los estudiantes y 3) la estadística que se ha recabado sobre abandono en el contexto mexicano, experiencia que tiene relación con el fracaso escolar. A continuación, se exponen los apartados que muestran con mayor claridad el camino recorrido y los objetivos del presente trabajo.

1.2 Preguntas de Investigación

Como guía para esta investigación, se tomarán las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las condiciones de producción de la dimensión emocional de las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato?
- ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato?
- ¿Qué emociones y sentimientos se proyectan en las representaciones sociales sobre el fracaso escolar en los estudiantes de bachillerato?
- ¿Cuáles son las causas del contenido emocional que se proyecta en las representaciones sociales sobre el fracaso escolar en los estudiantes de bachillerato?
- ¿Cómo se manifiesta la dimensión emocional de las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato?

1.3 Justificación

El contexto de pandemia es reciente (Organización Mundial de la Salud, 2021) y una diversidad de cambios han ocurrido en muy corto tiempo en relación con los servicios educativos (Secretaría de Educación Pública, 2020a ;2020b; 2021a;2021b;2022). A nivel nacional se ha registrado un aumento en la tasa de abandono escolar, donde la EMS se encuentra en la posición más alta de abandono y más baja en eficiencia terminal (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021; Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021), lo cual también sucede en el estado de Sinaloa (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018). Tales cifras, traducidas a números enteros, representan una alerta social importante, por lo que se

requiere prestar atención inmediata a esta situación por la que atraviesa nuestro país (Plasencia, 2020).

De esta manera, el fenómeno de fracaso escolar toma gran importancia y relevancia como problema social. Su naturaleza multifactorial y polimórfica hacen de este algo complejo, y la importancia de abordarlo se sustenta en sus implicaciones negativas a nivel personal, familiar, laboral y social (Romo, 2018). Dentro de la diversidad de factores que influyen en el fracaso escolar, la dimensión emocional resulta de gran interés para el presente trabajo, aspecto que se proyecta en los sentimientos que los estudiantes tienen hacia lo escolar (Aguilar et al., 2015; Salvá-Mut et al., 2014). De la misma forma, para la investigación de las ciencias sociales y humanidades, la importancia de esta dimensión recae en su influencia en el comportamiento y, particularmente para el campo educativo, resulta relevante por: su influencia en los procesos de aprendizaje (Colás-Bravo, 2021; Espinosa y Pons, 2020); su efecto protector en la deserción y abandono (Seminara, 2021; Sánchez y Dávila, 2022; Zamudio, 2021); su relación con el bajo rendimiento (Bravo et al., 2015); su relación con el éxito/fracaso escolar (Flórez-Donado et al. 2018; Marin et al., 2018); y finalmente, porque el estudio de esta dimensión puede contribuir en identificar las fortalezas y debilidades de la conexión escolar (Fernández, 2020), para posteriormente desarrollar estrategias y programas que permitan fortalecer tales áreas detectadas.

Por las razones expuestas, este estudio representa un oportunidad para contribuir en diferentes sentidos: 1) permite conocer los sentimientos y emociones (dimensión emocional) de los estudiantes con respecto al fracaso escolar; 2) significa un acercamiento diagnóstico en torno a la dimensión emocional de los estudiantes sobre el fracaso escolar en el contexto actual; 3) sienta las bases para programas dirigidos a fortalecer la conexión

estudiantes-escuela y para intervenciones destinadas a desarrollar habilidades o competencias emocionales que permitan mejorar la dimensión personal y académica de los estudiantes, lo cual puede llevar a un impacto positivo en áreas como la familiar, la laboral y social; y 4) todo esto contribuye, a su vez, a los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y tecnologías (CONAHCYT), particularmente al de Cultura y de Educación (CONAHCYT, 2023).

1.4 Objetivos de Investigación.

Objetivo general:

- Analizar la dimensión emocional de las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato.

Objetivos específicos:

1. Describir las condiciones de producción de la dimensión emocional de las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato.
2. Explorar las representaciones sociales de los estudiantes de bachillerato con experiencias de fracaso escolar.
3. Indagar cómo se configura la dimensión emocional de las representaciones sociales del fracaso escolar de los estudiantes de bachillerato.
4. Identificar cuáles son las causas del contenido emocional en las representaciones sociales del fracaso escolar de los estudiantes de bachillerato.

1.5 Supuestos de Investigación

- S1. Los estudiantes comparten más similitudes que diferencias con respecto a sus condiciones de producción.
- S2. Los estudiantes utilizan términos negativos para expresar sus representaciones sobre el fracaso escolar.
- S3. Los estudiantes expresan sentimientos y emociones de valencia negativa en sus representaciones sociales sobre el fracaso escolar.
- S4. Los sentimientos y emociones que tienen los estudiantes, hacia el fracaso escolar las atribuyen a sus experiencias escolares directas.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En el capítulo presente se abordan los aspectos teóricos que se consideraron pertinentes para describir el fracaso escolar y la dimensión emocional. De igual manera, se detallan algunas de las aportaciones de diferentes autores con respecto al tema de las representaciones sociales (RS), donde particularmente se realiza un énfasis en el enfoque procesual, en el cual este trabajo se sitúa, con el objetivo de exponer con mayor claridad la vía metodológica que se adopta para esta investigación.

2.1 El Fracaso Escolar

2.1.1 El origen del fracaso escolar

Desde hace ya tiempo, Parsons (1976) señala que, en el contexto educativo, *la clase* representa un espacio de socialización en el cual se contribuye al desarrollo de habilidades y actitudes que se requieren para funcionar en una sociedad y, a su vez, tiene un papel importante en la distribución social de los trabajadores. Esta línea de pensamiento toma soporte de los hallazgos de un estudio que este autor llevó a cabo, donde encontró que los estudiantes con un estatus económico elevado tenían mayores probabilidades de ingresar al *college*, y más si contaban con cierta aptitud (o sea, coeficiente intelectual [CI]) para ello, en comparación con aquellos estudiantes que provenían de una familia de estatus bajo y, sobre todo, si también tenían bajas aptitudes. Además, Parsons indica que la escuela espera del alumno una serie de requisitos de carácter cognitivo, moral y conductual, donde el cumplimiento o no de estos, posicionarían al estudiante dentro de una jerarquía que se proyecta en términos de rendimiento (calificaciones).

Lo anterior, resulta relevante en el sentido que, durante mucho tiempo el fracaso escolar había sido atribuido a patologías individuales, dejando de lado “la capacidad de los

dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos” (Terigi, p.38, 2009) y solo apostando a convertir este problema en términos de *propiedades subjetivas*, donde el estudiante es señalado como la causa principal de su fracaso en el contexto educativo.

Actualmente, aunque han aparecido otros modelos de carácter contextual y situacional (modelos Vygotskianos) y de origen social (socioeconomía) que invitan al estudio de las trayectorias de los estudiantes desde una forma multidimensional, en ocasiones se utilizan como excusa para alejar la mirada de la responsabilidad de la institución para atender el reto de las diferencias individuales. Bajo esta perspectiva, podemos encontrar a Navas (2021), quien señala que algunos de los pensamientos y prácticas erróneas de las instituciones al momento de luchar contra las dificultades escolares de los estudiantes, son: 1) la creencia de la existencia de ciertos modelos que señalan *el deber ser* bajo una cronología que se sustenta en materias como la psicología del desarrollo, a pesar de que la evidencia ha mostrado que una persona no es una unidad equivalente con otra en términos cognitivos, 2) el ideal pansófico (enseñar todo a todos), 3) la creencia social de que un profesional de la psicología determina si un estudiante tiene un déficit de aprendizaje y 4) la atribución a factores externos y, en ocasiones, a una concepción reduccionista, el problema del fracaso escolar. Finalmente, Navas agrega que a pesar de que en ocasiones persisten las teorías psico-evolutivas para dar explicación al fracaso escolar, donde este se explica desde la motivación individual del estudiante (o bien desde la genética), “la deficiencia no se encuentra en el individuo o en su contexto familiar, sino en la idea de normalidad” (Navas, 2021, p.157), haciendo alusión al hecho de que es la institución la que tendría que encontrar la forma de generar los aprendizajes esperados a través de metodologías y estrategias que consideren los diversos factores que se ven

implicados en el fracaso escolar (cognitivos, individuales, sociales, históricos y culturales) y no en las *deficiencias* que algunos estudiantes presentan para adaptarse al contexto educativo.

Dicho de otra manera, se coloca en primer término la búsqueda y atención de las deficiencias estudiantiles, en vez de la búsqueda de áreas de oportunidad para las instituciones. Un ejemplo de lo anterior, puede ser aquella situación donde se asigna la misma tarea con un grado de complejidad alto a dos estudiantes, uno con coeficiente intelectual (CI) de 140 y otro con 90 ó 100. Desde este punto de partida, ya no se habla de igualdad de condiciones, por lo que se puede esperar diferencias en los resultados. Otro ejemplo es cuando se le culpa al estudiante por su falta de compromiso hacia la escuela, a sabiendas del hecho de que los niños no nacen con la intención y deseo de aprender de una manera metódica como la que se promueve en las escuelas, o con los recursos ya desarrollados para adaptarse armónicamente al contexto educativo (Savater, 2019).

2.1.2 Definición de fracaso escolar

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, la definición de *fracaso escolar* no ha sido una tarea fácil, tanto por su naturaleza polimórfica como por sus causas multifactoriales. A continuación, en la Tabla 1 se muestran algunas de las definiciones que se han propuesto con respecto al fenómeno educativo del fracaso escolar. Cabe señalar que las conceptualizaciones que se exponen dentro de esta tabla se han organizado de manera cronológica. Además, la información está compuesta por citas textuales y palabras clave que (en ocasiones asistidas por una paráfrasis que intenta complementar y dar sentido a ellas para exponer las ideas generales de tal propuesta de definición) diferentes autores utilizan para definir el fracaso escolar.

Tabla 1*Definiciones de fracaso escolar*

N	Autor/autores	Definición de fracaso escolar
1	Mafokozi (1991)	“Si se adopta el contexto escolar como referencia el fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción o autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definitorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo” (p.173).
2	Escudero (2005)	Concibe el fracaso como una <i>realidad social</i> que integra <i>múltiples realidades</i> la cual puede ser descrita desde una perspectiva de <i>exclusión educativa</i> . Este concepto incluye diferentes situaciones (por ejemplo, bajo rendimiento académico) y comportamientos personales y sociales valorados como <i>inadecuados o insatisfactorios</i> . La parte de exclusión se explica desde la estructura que se ha construido para la obtención del éxito escolar, en la cual se deja a algunos <i>desfavorecidos</i> . Por ello, el autor señala que “el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir” (p.2).
3	Martínez-Otero (2009)	El 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” (p.13).
4	Aristimuño (2014)	El fracaso escolar es “la no aprobación en el tiempo previsto – ya sea por rezago, repetición o desafiliación- del tramo educativo que se está transitando.” (p.110).
5	Lara-García et al. (2014)	El fracaso escolar es “la exclusión del sujeto educativo (alumno) como resultado del incumplimiento por parte de éste de un conjunto de normas establecidas por la institución relacionadas con un desempeño mínimo y una trayectoria escolar deseables” (p.81).

6. Ander-Egg (2014) El fracaso escolar “se expresa a través de las altas tasas de repitencia, desgranamiento y bajos niveles de conocimiento en un grupo de alumnos que no alcanzan las capacidades exigidas para el logro de los objetivos educativos propuesto en el centro escolar” (p.121).
 - 7 Cuevas (2019) Señala que un área que regularmente se deja de lado, por las concepciones tradicionales del *fracaso escolar*, es aquella que incluye “los motivos, sentimientos, emociones y vivencias personales implicados” (Cuevas, 2019, p.386). Lo que esto quiere es que el estudiante que se aleja (en un alto grado) del *ideal* escolar se le etiqueta como *fracasado escolar*, independientemente de la interpretación subjetiva individual, emocional o intelectual, que el estudiante tenga sobre sí mismo. En otras palabras, en la dinámica de la clasificación de los desempeños de los alumnos, siguiendo a Cuevas (2019), “resaltan particularmente los dos extremos de *éxito* y *fracaso* escolar, que se significan y/o asumen como contrapuestos entre sí, sin considerar que cada alumno experimenta de manera particular esa ubicación en la que es colocado” (p.386).
 - 8 Carranza (2021) “El ciclo del fracaso escolar tiene su origen con la reprobación, la cual sucede a partir de no cumplir con los requisitos académicos y establecidos en los reglamentos internos de las instituciones, o de los criterios de las y los profesores. Esta primera etapa lleva al alumnado a una segunda etapa, que es la repitencia; esta, a su vez, lleva a un estadio de rezago, el cual, si no se resuelve mediante estrategias institucionales (tutorías, o apoyo psicológico, por ejemplo; lleva al cuarto nivel que es el abandono escolar, la cual, es muy cercano al quinto nivel, que corresponde a la deserción, ya sea temporal o definitiva y, tras ello, se puede llegar a la última consecuencia, al fracaso escolar” (p.200).
-

2.2 La Dimensión Emocional en el Ser Humano

2.2.1 Definición: *emociones y sentimientos*

Paul Kleinginna y Anne Kleinginna (1981), en su publicación *A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition*, a través del análisis de un listado de definiciones de diversos autores que han hecho mención del término emoción desde 11 diferentes perspectivas (afectiva, cognitiva, estimulación externa, fisiológica, comportamiento expresivo/emocional, disruptiva, adaptativa, multi-aspectos, restrictiva,

motivacional y oraciones escépticas), definieron la emoción como un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediada por sistemas neurales/hormonales que pueden: a) dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos, placer/displacer; b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptivos emocionalmente relevantes, valoraciones, procesos de etiquetado; c) activar ajustes fisiológicos generalizados a las condiciones de excitación; y d) conducir a un comportamiento que es a menudo, pero no siempre, expresivo, objetivo, dirigido y adaptativo.

Dentro de los autores que han proporcionado importantes contribuciones para el estudio de las emociones se encuentra Paul Ekman. Algunos de sus escritos son: 1) *Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion* (Ekman, 1972), donde provee evidencia de la existencia de expresiones emocionales faciales básicas universales; 2) *An argument for Basic Emotions* (Ekman, 1992), donde expone algunas características que distinguen a las emociones básicas e indica que las emociones son breves en duración, lo cual la distingue de los estados de ánimo, procesos que pueden durar horas o días (además diferentes en lo que los produce y en su psicología); y 3) su obra *Emotions Revealed* (Ekman, 2003), donde define la emoción como un proceso, una evaluación automática particular influenciada por nuestro pasado evolutivo y personal, en el cual sentimos que algo importante está ocurriendo a nuestro bienestar, y una serie de cambios fisiológicos y de comportamientos emocionales empiezan a lidiar con la situación, añadiendo a lo anterior, que siete emociones (tristeza, enojo, sorpresa, miedo, asco, desprecio y alegría) tienen una distintiva y universal expresión facial.

Por otro lado, otro autor que ha contribuido en el tema de las emociones es Damasio (1994), quien expresa que la emoción es la combinación de un proceso evaluativo mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales hacia ese proceso, principalmente hacia el cuerpo, lo que resulta en un estado corporal emocional, pero también hacia el cerebro, lo que genera cambios mentales adicionales. Asimismo, el autor agrega que, aunque todas las emociones generan sentimientos, no todos los sentimientos generan emociones, lo cual es una característica que los diferencia.

Por otra parte, en el tema de los sentimientos, Damasio (1999) menciona que conforme ocurren cambios en el cuerpo, un individuo se da cuenta de la existencia de estos y puede monitorear su evolución; posteriormente, este individuo se da cuenta de los cambios en el estado del cuerpo y como estos se desarrollan a través de los segundos y minutos; a este proceso de monitoreo continuo, es decir, la experiencia de lo que el cuerpo del individuo está haciendo mientras que pensamientos sobre un contenido específico toma lugar, es la esencia de lo que se denomina un sentimiento. Finalmente, añade que el concepto de sentimiento debería ser reservado para la experiencia privada y mental de una emoción, cuyo proceso alerta al organismo del problema que la emoción ya ha identificado anteriormente, bajo la idea de que el sentimiento es seguido de la emoción. En relación con lo anterior, autores como Broom (1998) indican que hay tres formas en las que un sentimiento puede aparecer en un individuo: 1) a través de la entrada al sistema sensorial se provocan cambios en el cerebro, los cuales pueden ser referidos como sensaciones o percepciones (por ejemplo, dolor); 2) cambios hormonales o neuronales pueden resultar en condiciones fisiológicas particulares (emociones), las cuales podrían involucrar actividad eléctrica y neuroquímica en ciertas partes del cerebro, así como la liberación de hormonas y

consecuencias periféricas que puede traer como resultado sentimientos (p. ej., ansiedad); e 3) incluso con la ausencia de entradas al sistema sensorial, cambios hormonales o actividad emocional en el cerebro, algunos procesos complejos o simples, en ocasiones, dan como resultado la existencia de sentimientos (placer de logro, aburrimiento, etc.). Además, estos suelen ser calificados como *subjetivos*, y categorizados en placenteros y no placenteros. Los no placenteros son aquellos que un individuo evitaría si fuese posible, mientras que generalmente haría esfuerzos por experimentar sentimientos placenteros.

Posteriormente, en el tema de las emociones, Damasio (2004) la define como reacciones bio-reguladoras que promueven, directa o indirectamente, estados fisiológicos para asegurar la supervivencia y también el bienestar que, como criaturas pensantes, identificamos como necesarios. Además, el autor señala que estas reacciones están constituidas por una serie de respuestas químicas y neurales que el cerebro produce cuando detecta la presencia de un estímulo emocionalmente competente. Asimismo, expresa que las emociones permiten al organismo lidiar con una variedad de objetos y situaciones que son potencialmente peligrosas o ventajosas (oportunidades).

Finalmente, Valles (2014) señala que las emociones son reacciones breves ante un estímulo y tienen efecto en la fisiología del cuerpo; por otra parte, los sentimientos tienen un efecto más duradero y son el componente cognitivo, o dicho de otra forma, la dimensión valorativa de la realidad que puede ser positiva o negativa; y finalmente, el estado de ánimo “un conjunto de sentimientos continuado de la misma familia emocional (p.e.: TRISTEZA: desesperanza, frustración, desánimo, desilusión, decepción, nostalgia...)” (p.8).

2.2.2 Emoción, aprendizaje y acción

Aunque la emoción tiene una función adaptativa y puede “incrementar las probabilidades de supervivencia del organismo” (Gordillo et al., 2020, p.22), esto no siempre se da así. Por ejemplo, en lo que se refiere a la relación de las emociones y su impacto en el aprendizaje, Bueno (2021) señala que las medidas que se tomaron para dar respuesta a la situación de pandemia por COVID-19 (cuarentena, confinamiento, educación en línea) afectaron los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, “desde la motivación hasta el procesamiento de la información, el establecimiento de vínculos significativos en nuevos contenidos y conocimientos previos, y el uso de lo aprendido en pruebas y exámenes” (p.12). Dentro de los ejemplos que el autor señala, se encuentra el estrés, ya que el organismo como respuesta a este realiza una liberación de cortisol, el cual puede mejorar o perjudicar la función de la memoria, situación que depende de niveles moderados de liberación de corticosteroides y del tiempo que pasa entre la situación estresante y el proceso de memoria.

Por ello, se dice que el aprendizaje implica procesos emocionales, además de los factores cognitivos y sociales que se encuentran dentro de él, los cuales se proyectan en la manera en la que nos sentimos durante las actividades o tareas que realizamos. Esta forma de sentirnos puede limitar o hacer más efectivo nuestros procesos de almacenamiento de información y nuestra capacidad para recuperarla. En sintonía con esta perspectiva se encuentra Smith (2019), quien indica que las emociones influyen en nuestro comportamiento (pueden motivar/desmotivar a la realización de ciertas acciones), añadiendo que, también las percepciones que realizamos sobre nosotros mismos tienen un gran papel en los resultados de aprendizaje. Por ello, estar interesado, aburrido, ansioso,

estresado, o sentir miedo al fracaso, es de fundamental relevancia en el funcionamiento de los procesos cognitivos, en nuestras acciones y en los resultados que obtenemos. Un ejemplo de estudio de miedo al fracaso es el de Pantziara y Philippou (2011), quienes encontraron que este fenómeno es multifacético y está constituido por una estructura compleja con varias consecuencias en el desempeño y comportamiento de los estudiantes, por lo que resulta importante su estudio en el campo educativo. Otro ejemplo de lo anterior es el estudio de Ural (2015), quien señala que el componente emocional es importante en el proceso de aprender matemáticas, pues las emociones y cogniciones tienen un efecto mutuo. Además, encontró que existe una relación significativa entre el miedo a las matemáticas y las calificaciones de matemáticas, división de materias, nivel de educación de los padres y capacidad del maestro percibida por el estudiante, siendo las calificaciones recibidas el factor principal. En otras palabras, de acuerdo a Ural, el aumento de las calificaciones en matemáticas pudiera reducir el miedo a esta disciplina. Por lo tanto, el estudio de la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede servir como base para el diseño de pedagogías que permitan tener un impacto en la experiencia escolar por parte de los estudiantes en esta asignatura (Gamboa, 2014), o bien, en otras disciplinas que tengan el mismo efecto en los estudiantes.

2.2.3 Estudios sobre emoción y pensamiento/conocimiento

Algunos autores que hablan sobre la conexión entre la emoción y el pensamiento (conocimiento) son: Guidano (2001), bajo el modelo cognitivo post-racionalista, señala que “el conocimiento es emocional en su mayor parte” (p.19); Maffia (2005), quien expone diferentes modelos que vinculan el conocimiento y la emoción, uno desde un enfoque cognitivo, donde el conocimiento se antepone a la emoción, y otro desde un enfoque

biológico, en el cuál todo sistema racional tiene un fundamento emocional y donde se señala que una “falta de respuestas emocionales adecuadas puede obstruir nuestro intento de ver correctamente el mundo y actuar correctamente en él” (p.519); Otero (2006), el cual expresa que para toda acción es necesaria una emoción que la haga posible y la fundamente, y añade que, en el proceso de rechazar o aceptar un sistema racional, se encuentran emociones que impulsan a actuar de determinada forma, por lo que considera no oponer los conceptos razón-emoción, ya que para Otero las emociones posibilitan la razón y el lenguaje; Mora (2013), quien indica que en todo pensamiento se encuentra involucrada la dimensión emocional, por lo que no se puede hablar de razón sin emoción; Ekman quien señala que no es posible usar la inteligencia, ni la capacidad de representación simbólica de la experiencia que se ha vivido en el pasado, que se quiera reconsiderar, o aquellas que se tengan en el futuro, que se deseen planear, sin un estado mental de calma y, aunque son diversos elementos los que pueden interferir, uno de ellos son las emociones (UCVT, 27 de octubre de 2016); Bourdin (2016), quien realiza una revisión de algunas líneas de investigación sobre las emociones, donde se resalta las relaciones entre emoción y el cuerpo (biología), el comportamiento, la cultura, lo social, la lingüística, los significados y lo significativo, exponiendo un panorama amplio de la naturaleza de las emociones; por último, López-Cassà y Bisquerra (2023) quienes abordan el tema de las emociones epistémicas, señalando que este tipo de emociones son las que se activan en los procesos de adquisición de conocimiento, en otras palabras, en las actividades escolares, cognitivas y procesos de aprendizaje.

2.2.4 Estudios que relacionan la emoción y el fracaso

Un ejemplo de experiencias o situaciones escolares, donde surgen emociones y sentimientos evidentes, es el de los procesos de evaluación, por los posibles escenarios consecuencias que pueden desencadenar los resultados de estos. Dentro de este enfoque, se encuentra el estudio de Aranda (2019), quien realizó entrevistas a maestros que vivieron la experiencia de evaluación del desempeño docente y encontró que los docentes percibían la evaluación como una amenaza y que les generaba miedo (de fracasar), provocando en ocasiones situaciones de estrés y preocupación.

Por otra parte, hay diversos autores que dan cuenta de las relaciones entre emoción y reprobación (situación que, como hemos mencionado anteriormente, está asociada al fracaso), donde se resaltan los sentimientos que los estudiantes viven durante sus experiencias con respecto a la acreditación de una materia. Algunos autores que hablan al respecto, son: Rincón y Pulido (2017), quienes encontraron que dentro de las consecuencias de la reprobación existen: 1) aspectos negativos, tales como: distanciamiento de su grupo social escolar, desmotivación y decaimiento, actitudes negativas hacia el proceso de enseñanza, sentimiento de derrota y fracaso, atraso significativo en el alcance de propósitos formativos, sentimientos de pena e incomodidad por extraedad y la relación con compañeros de menor edad, y 2) aspectos positivos, tales como: la oportunidad para conocerse, de relacionarse con nuevos compañeros, de auto-superarse, de buscar el mejoramiento continuo y, para la familia, reflexionar acerca de su rol y responsabilidades; Reyes-Pérez y Correa-Romero (2019), quienes encontraron que, tanto los estudiantes masculinos como femeninos, presentan con mayor intensidad emociones de excitación negativa y frustración cuando reprobaban una asignatura por primera vez, por lo que

recomiendan “realizar un seguimiento de los estudiantes que reportan alto niveles de emociones negativas, ya que pueden comenzar a sentir ansiedad y estrés” (p.65), las cuáles pueden tener consecuencias en el rendimiento académico del estudiante; Arroyo y Cofré (2020), quienes reportaron en una investigación con estudiantes: sentimientos de desmotivación, sentimientos negativos y que lo señalaban como un proceso estresante; Reyes-Pérez et al. (2020a) encontraron que las mujeres sienten con mayor fuerza las emociones de autorreproche, negativas, de frustración, de excitación negativa y de aplanamiento en comparación con los hombres al momento de reprobado un examen al inicio del ciclo escolar, y que no todo el tiempo ambos sexos recurren a las mejores estrategias de afrontamiento; Reyes-Pérez et al. (2020b), donde compararon dos grupos (estudiantes que no han reprobado ninguna materia y estudiantes que han reprobado por lo menos una materia) que aprobaron un examen que consideraban *muy difícil* y encontraron que los estudiantes que no habían reprobado tenían medias más altas en la intensidad de emociones de compromiso (responsabilidad, interés, etc.) y emociones de relajamiento (despreocupación, tranquilidad, satisfacción, etc.) que los que ya habían reprobado alguna asignatura; Ambrocio et al. (2020), comprobaron que, además de factores socioeconómicos, la reprobación “es un factor determinante que orilla a los estudiante a nivel bachillerato a tomar la decisión de abandonar la escuela” (p.35), señalando la frustración como uno de los causas que pueden llevar a que los estudiantes abandonen sus estudios; y finalmente el estudio de García-González et al. (2021), quienes encontraron cuáles situaciones desencadenan emociones en los estudiantes en la clase de matemáticas (entender los temas, las preguntas y tareas, acreditar la materia, resolver problemas matemáticos, comprender los temas, el interés por las matemáticas y la dificultad de las matemáticas) y señalaron que “cuando estas situaciones se corresponden con los deseos de los alumnos, entonces las

emociones que se desencadenan son positivas; en el caso contrario, se desencadenan las negativas” (p.47). Además, en este mismo estudio y con respecto a la dimensión emocional, la situación *acreditar la materia* provoca en los estudiantes emociones como miedo cuando no se acredita la materia y júbilo cuando la acreditan y, en la situación *dificultad de las matemáticas*, se encuentran un rechazo que lo catalogan como desagrado. Finalmente, García y colaboradores concluyen que las emociones no solo se encuentran vinculadas con la interpretación subjetiva que realiza una persona, sino que esta interpretación, se encuentra en función del cumplimiento de las metas personales del estudiante (lo que desea que ocurra o no).

2.2.5 El concepto de dimensión emocional

Espinosa y Pons (2016) señalaron que la dimensión afectiva se refiere a los sentimientos y emociones involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. ej., miedos, temores, gustos, entre otros), los cuales se proyectan en las narrativas de los estudiantes (si aprecian o repudian al maestro) y tienen un impacto en cómo se relacionan con sus profesores. Posteriormente, Espinosa y Pons (2020) exponen la importancia de la dimensión afectiva en la investigación educativa. Por una parte, señalan que las emociones y sentimientos van influyendo en las trayectorias futuras y posturas personales que los individuos van adoptando. Por otra, esta dimensión afectiva marca las historias escolares, lo cual tiene un impacto en la representación de la escuela como un espacio cálido en el que el aprendizaje significativo es el principal objetivo, o bien, como:

“un espacio de prohibiciones y limitaciones forzosas, de regla que hay que acatar para obtener un documento que acredite el ingreso al nivel educativo inmediato

superior, en el que el orden administrativo y burocrático se coloca por encima de los afectos” (Espinosa y Pons, 2020, p.100).

Valles (2014) indica que los términos emociones, sentimientos y estados de ánimo son “procesos afectivos que habitualmente encontramos en la denominación genérica de emocional o emociones” (p.8).

La Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (2005) define la dimensión afectiva como el “conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también, la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; comprende toda la realidad de la persona ayudándola a construirse como ser social y a ser copartícipe del contexto en el que vive.” (p.95).

Particularmente en el contexto educativo, De la Fuente et al. (2019) expresa que “La dimensión emocional se refiere a la conexión del estudiante con la escuela, a su interés, valores y sentimientos hacia esta” (p.25); Redmond et al. (2018) dentro de su modelo de compromiso, indican la presencia de un área emocional, la cual se refiere a las reacciones emocionales de los estudiantes hacia el aprendizaje, es decir, lo relativo a los sentimientos y actitudes hacia al aprendizaje, e incluye las reacciones emocionales hacia las personas del contexto educativo (p. ej., compañeros y profesores), hacia la misma institución, las materias y las tareas que se espera que los estudiantes realicen.

Esta área emocional es importante en el sentido de que, de no atenderse, un estudiante puede llegar a automatizar y generar actitudes negativas que lo lleven al fracaso, además de dudar de su capacidad para resolver problemas (Mato et al., 2014).

2.3 Representaciones Sociales

El concepto de *representaciones sociales* (RS) fue introducido por Serge Moscovici en Francia en 1961 en su estudio *La Psychanalyse: son image et son public*, traducido al español como *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Este concepto surge como producto de algunas de las ideas de Durkheim sobre su concepto de representaciones colectivas, aunque difiriendo en ciertos aspectos. Entre los desacuerdos que se presentaban entre las ideas de Moscovici y el concepto de Durkheim se puede mencionar que las representaciones colectivas describían un amplio rango de formas intelectuales (p. ej., la ciencia, la religión, mitos). En otras palabras, las representaciones colectivas incluían cualquier clase de idea, emoción o creencia que ocurriera dentro de una comunidad, además de que estas se consideraban más estables y estáticas. Sin embargo, para Moscovici, esto representaba un problema. Por una parte, él creía que era imposible cubrir un rango tan grande de conocimientos y creencias, por otra difería con respecto a su constancia y estabilidad en el tiempo. En este sentido, Moscovici consideró importante que: 1) las RS deberían ser una forma específica de entender y comunicar lo que sabemos y que 2) son estructuras dinámicas, además de que tenía la idea de que el propósito de toda representación era convertir lo no familiar en familiar. Por ello, se dice que las RS son representaciones de algo o de alguien y al mismo tiempo tienen un contenido específico, en el sentido de que difieren de una esfera o de una sociedad a otra. Por último, las RS son históricas en el sentido de que estas tienen influencia en el desarrollo individual desde la infancia, y evolucionan desde las primeras fases del desarrollo hasta la madurez (Moscovici, 2001).

Las representaciones colectivas se refieren a la incorporación del pensamiento social a las personas. Sin embargo, Moscovici consideraba que existían diferentes formas y

variantes de pensamiento social que difieren de una sociedad a otra (un campo de oportunidad para ser explorado) que, para Moscovici, Durkheim no tomaba en consideración, es decir, las diferentes formas de pensamiento organizado (Piña y Cuevas, 2004).

En otro orden de ideas, Moscovici consideraba que en la organización de los pensamientos se crean combinaciones de la propia psicología individual del sujeto y de la psicología social que recolecta a través de la experiencia e interacción con los demás, así como de la cultura. Por lo tanto, al hablar de RS, se requiere reconocer la interdependencia del universo social e individual porque ambos tienen influencia el uno con el otro (Moscovici, 1979).

En suma, Moscovici veía a las representaciones colectivas como un dispositivo explicativo que hace referencia a una clase general de ideas y creencias. Por otra parte, las RS, las consideraba como un fenómeno relacionado con un modo particular de entender y comunicarse, el cual crea la realidad y el sentido común. Ante la existencia de ciertas distinciones entre tales conceptos, además de marcar la pluralidad de representaciones que existen en esferas públicas contemporáneas (Sammut et al., 2015), Moscovici optó por utilizar el término *social* en vez de *colectivo*.

2.3.1 Definición: representaciones sociales

Dentro de los diferentes autores que han definido el concepto de RS, Moscovici señala que “las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado. No los consideramos opiniones sobre o imágenes de, sino teorías de

las ciencias colectivas *sui generis*, destinadas a interpretar y a construir lo real” (Moscovici, 1979, p.33).

Posteriormente, Jodelete (1984) explica que las RS conllevan a la intersección de lo psicológico con lo social y se refiere a cómo las personas aprehenden la información que les rodea (ambiente, personas, objetos, etc.). En otras palabras, se refiere a aquel conocimiento catalogado como conocimiento de sentido común, en oposición al pensamiento científico, el cual se construye a través de la experiencia y de la información que recibimos y transmitimos a otros a través de la interacción y la educación. Por ello, este conocimiento, en esencia, es socialmente construido y compartido. En palabras de Jodelet, podemos indicar que:

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.” (p.474).

Por otra parte, Sammut et al. (2015) indican que las RS son sistemas de conocimiento, o formas de sentido común, que los sujetos humanos construyen para darle sentido al mundo que los rodea y para actuar en este de una manera en la que tenga sentido. Si bien, tales definiciones comparten algunos elementos en común, se pueden apreciar diversas diferencias en la selección de términos al momento de describir el concepto de RS.

2.3.2 Estudios sobre representaciones sociales

En el contexto de las investigaciones que se han realizado sobre RS, no todos los estudios tienen la misma concepción sobre este término. Dentro de los diferentes campos de estudio en los que se ha visto implicado el concepto de RS se encuentra el área de la *ciencia popular* (mezcla de ciencia popularizada y creencias culturalmente transmitidas), de *imaginación cultural* (se refiere a objetos de larga historia como roles de género) y de *estructura y eventos sociales* (algunos ejemplos de estos son la inequidad y conflicto social, movimientos de protesta, entre otros). El común denominador de los diferentes tipos de RS discutidas anteriormente es que estas son socialmente elaboradas y son compartidas colectivamente (Wagner, 1994a). Por todo lo previo, es posible reconocer la versatilidad de la teoría de las RS (Wagner, 1994b).

2.3.3 Estudios sobre representaciones sociales y emociones

El estudio de la emoción es esencial para conocer la realidad social, desde el punto de vista donde “El estado emocional de las personas determina, en gran parte, la manera en que perciben el mundo” (Gutiérrez, 2020, p.124). Además, de acuerdo a Gutiérrez (2020), la nueva información que se ha adquirido sobre las emociones ha permitido una evolución en la producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales y humanidades, sin mencionar que la dimensión emocional puede *proveer claves* para comprender la manera en

que se organizan y funcionan las RS. Asimismo, siguiendo al mismo autor, dentro de las diferentes perspectivas que definen a la emoción, la cognitiva y la constructivista, ilustran cómo las emociones se encuentran relacionadas con el pensamiento y con la interacción con los demás. Bajo esta línea de pensamiento, podemos reconocer que conceptos como: pensamiento, sistema de creencias, cultura, lo social y el comportamiento se ven implicados tanto en el término emoción como con el término de RS.

Dentro de los trabajos que indagan sobre el área emocional y las RS se encuentra el trabajo de Banchs (1996), quien indica que la emoción tiene un papel mediador (así como el lenguaje y el pensamiento) en el proceso de construcción de las RS, ya que estas pueden facilitar o inhibir procesos para adquirir conocimientos y para realizar alguna acción. Los resultados de este estudio, donde se investigó una situación de incesto familiar, señalan que las emociones pueden conducir a una persona a reprimir contenidos específicos de la información a la que tiene acceso. Tales procesos de ocultamiento o represión (inconsciente) son más evidentes cuando se intenta representar objetos o situaciones con una carga emocional alta (p. ej., abuso sexual). Banchs expresa que las emociones:

“ejercen entonces un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable tanto frente a aquello que se considera un objeto de representación como en la construcción de ese objeto a través de un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje)” (Banchs, 1996, p.120).

De igual manera, mientras algunas teorías indican que la actividad cognitiva (consciente o inconsciente) es necesaria para que la emoción ocurra, otras señalan que estas son producto de la cultura y lo social, siendo esta última naturaleza lo que permite explicar

el vínculo que tienen con las RS. En esta línea de pensamiento se encuentra el trabajo de Gutiérrez et al. (2012). En tal estudio se argumenta que: 1) el carácter social y compartido que se encuentra en las RS también son una característica de la emoción (p. ej. compartir nuestras experiencias emocionales poco después del acontecimiento que las provoca); 2) la dimensión afectiva establece y refuerza “los núcleos de significado de acciones, creencias y relaciones” (p.30); 3) no hay argumento, ni comunicación alguna, donde no se involucre un componente emocional; y 4) no solo toda RS tiene un componente emocional, sino que también existen RS sobre las emociones. En lo relativo a los hallazgos del presente trabajo, en este participaron un grupo de profesores donde tenían que expresar sus opiniones sobre los estímulos económicos que recibían a través de correo electrónico. Los resultados mostraron que las cartas señalaban enunciados de emoción (donde se expresaba la emoción vivenciada de manera explícita o metafóricamente) y de enunciados evaluativos (donde las emociones no se expresaban abiertamente, sino a partir de una evaluación), donde predominaban enunciados de carácter negativo para describir sus experiencias, dando como resultado la presencia de emociones de valencia negativa. Gutiérrez y colaboradores lo expresan de la siguiente manera:

“Si uno se representa un acontecimiento como algo negativo, la manera en que nos expresamos sobre él es utilizando términos negativos y las emociones ligadas a la experiencia a partir de la cual se construye la representación van a estar ubicadas en un eje de valoración negativa. Esto, en cierta manera, ayuda a explicar por qué en este estudio los participantes expresan generalmente emociones negativas en la representación social de la evaluación académica que han construido” (Gutiérrez et al., 2012, p.44).

Por último, los autores concluyen que las emociones: 1) hacen ver que un objeto es relevante, 2) expresan juicios evaluativos y compromisos con ciertas visiones, 3) influyen en la manera en la que se percibe una situación, y por ende, en la forma en la que construyen las RS, 4) también dependen de las RS que construimos sobre los objetos y acontecimientos, 5) constituyen una dimensión importante dentro de las RS, 6) son uno de los aspectos centrales y omnipresentes de la experiencia humana y 7) organizan el mundo, los agentes dentro de este, las acciones de estos últimos y los objetos. Por lo tanto, todo conocimiento/representación que está ligada a una configuración subjetiva (y ligada a una vivencia/experiencia) es inseparable de la emoción.

Finalmente, otro ejemplo de estudio de emociones y RS es el de Calixto y Terrón (2018), donde el objetivo fue identificar el componente emocional de las RS del cambio climático. Los resultados señalaron la presencia de la dimensión emocional (p. ej., indignación, tristeza, miedo, desconfianza, impotencia, pesimismo) a partir del análisis del contenido de las expresiones durante entrevistas. Dentro de las conclusiones se señala que “predominan las emociones negativas ante los efectos del cambio climático” (p.229) y que las emociones no solo se encuentran presentes, sino que imprimen un sentido a los objetos que representamos.

2.4 Enfoques para el Estudio de las RS

Banchs (2000) expresa que dentro de los enfoques que se utilizan para el estudio de las RS podemos encontrar aquellos que se centran en el aspecto constituyente (procesos) y otros en el aspecto constituido (contenidos o producto) de las representaciones. Cuando hablamos de estos enfoques, estamos refiriéndonos a modos de apropiarse de la teoría de las RS, a dos formas de abordaje. El primer enfoque, el que se centra en el aspecto constituyente,

el *procesual*, se liga más con una postura social y construccionista, ubicada más en los procesos sociales y no tanto en los procesos implicados en los mecanismos cognitivos. Por otra parte, el enfoque centrado en el aspecto constituido, el *estructural*, dirige la atención hacia la estructura de las RS y hace uso de análisis más sofisticados (correlaciones y análisis multivariados o ecuaciones estructurales) para identificar tal estructura. Para ambos enfoques y formas de abordaje, se han propuesto diversas definiciones.

2.4.1 Enfoque procesual

Cuevas (2016) realiza una serie de recomendaciones para el estudio de las RS en la investigación educativa. En tal escrito señala que el enfoque procesual requiere un *abordaje hermenéutico*, donde se debe hacer focalización en el análisis del discurso y producciones simbólicas que realizan los informantes. Además, señala que este tipo de enfoques se recomienda si el objetivo es *identificar e interpretar* las RS como producto de un *contexto histórico-social*. En sus palabras, Cuevas señala que:

“Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas.” (p.113).

Otros autores como Fuentes y Murillo (2020) señalaron que el método que se utiliza en “la mayoría de las investigaciones realizadas sobre representaciones sociales en educación es el procesual” (p.150), en donde algunas de sus debilidades recaen en no explicar el proceso de análisis y el procedimiento para sistematizar las entrevistas. Finalmente, recomienda que aquellos interesados en dirigir investigaciones bajo este

enfoque puntualicen la vida presente y pasado de los informantes, del contexto social y cultural en el que estos se desenvuelven. A continuación, se presenta el marco metodológico, en el cual se toma en cuenta las consideraciones previamente expuestas.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En el capítulo anterior, se presentaron las bases teóricas y conceptuales que dan sustento a este trabajo, además de las diferentes aproximaciones o vías metodológicas que se utilizan para el estudio de las RS. En el presente apartado, se expone el enfoque, diseño y alcance de la investigación, lo relativo a la selección de los participantes y el contexto de aplicación, el procedimiento y las consideraciones metodológicas que se implementaron. Finalmente se describen los instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como el proceso y los tipos de análisis que se realizaron.

3.1 Enfoque, Diseño y Alcance de Investigación

La presente investigación se circunscribe al enfoque cualitativo, ya que esta ruta metodológica “resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes lo viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.9). Bajo este enfoque, y siguiendo la teoría de las RS, se ha optado la aproximación procesual, la cual considera que hechos particulares “dan lugar a la elaboración de una representación específica” (Cuevas, 2016, p.113), cuyos significados están ligados a la historia, contexto y cultura en la que el sujeto se ubica. Dada la naturaleza del objeto de estudio (la dimensión emocional de las RS sobre el fracaso escolar), se ha considerado que este requiere de la indagación de los conocimientos y experiencias particulares de los participantes y el análisis de los discursos que estos evocan, por lo que el enfoque cualitativo, y la aproximación procesual, parecen ser los más apropiados para este trabajo. Finalmente, el estudio es de carácter no experimental, transversal y descriptivo.

3.2 Población, Contexto de Aplicación, Muestra y Participantes

3.2.1 Población

La población para este estudio corresponde a estudiantes de preparatoria, en virtud de que los datos estadísticos señalan que este es el nivel educativo de menor eficiencia terminal y mayor abandono, lo cual también sucede en el estado de Sinaloa, contexto en el que se llevó a cabo este trabajo (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022; Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021).

3.2.2 Contexto de aplicación

Este trabajo fue realizado en una institución de nivel Medio Superior, de carácter público, en la ciudad de Culiacán del estado de Sinaloa, México. Esta institución cuenta con un total de 3,028 estudiantes, los cuales se dividen en grados de la siguiente manera: en primer año (1,215), en segundo año (1,030) y en tercer año (783). Los datos más recientes que se lograron obtener corresponden al ciclo 2021-2022 (véase Tabla 2).

Tabla 2

Número de estudiantes con materias reprobadas

Grado Escolar	N	Estudiantes sin materias reprobadas	Estudiantes que reprobaron materias	Estudiantes que reprobaron 3 o más materias
Primer año	1215	717	M(273) + F(225)= 498 = (40.99%)	279 (22.96%)
Segundo Año	1030	526	M(256) + F(248)= 504 = (48.93%)	258 (25.05%)
Tercer año	783	561	M(105) + F(117)= 222 = (28.35%)	93 (11.87%)
Total	3028	1804	1224	630 (20.94%)
% total	100	59.58	40.42	20.81

Nota. Esta tabla muestra el número de estudiantes que han reprobado materias, tanto del sexo masculino (M) como del sexo femenino (F).

Como se puede apreciar en la Tabla 2, el número de estudiantes con materias reprobadas (una o más materias) es superior al 40% en primer año, casi la mitad de los estudiantes en segundo año (48.93%) y, en tercer año, se encuentra el menor número de estudiantes con materias reprobadas (28.35%). Cabe resaltar que el 40.42% del total de los estudiantes (3,028) ha reprobado por lo menos una materia, lo cual representa una cifra significativa al ser casi la mitad de la población. Además, se puede observar que hay una disminución del número total de estudiantes conforme el grado es superior. Finalmente, en la cuarta columna, las cifras indican una proporción relativamente similar para ambos casos en el número de estudiantes reprobados, tomando en consideración la variable sexo.

Los datos anteriores son relevantes en el sentido de que dan cuenta de que dentro de esta institución educativa particular existen: 1) altos índices de reprobación (considerando alumnos que reprueban una o más materias) y 2) un número similar de estudiantes reprobados considerando la variable sexo y 3) una disminución gradual del número de estudiantes conforme el grado se vuelve mayor, es decir, a la institución ingresa una cantidad de estudiantes que en el segundo grado se reduce y, en tercero, el número de estudiantes disminuye nuevamente. Esta información no solo contribuye a justificar el contexto de aplicación (además de los datos estadísticos sobre abandono expuestos anteriormente), sino que hace visible un área de oportunidad para el campo de la investigación educativa, particularmente, en el tema de *fracaso escolar*.

3.2.3 Muestra

La conformación del grupo de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de selección por conveniencia, solo invitando a participar a estudiantes de grupos ya establecidos a los que se tuvo acceso por parte de una institución educativa de

nivel Medio Superior, de carácter público, en el contexto de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México.

Para esta investigación, se consideraron estudiantes de primero, segundo y tercer grado, de ambos sexos, que estaban cursando el segundo semestre con experiencias de reprobación. El tamaño del grupo fue determinado a través del criterio de saturación de información y se consideraron como criterios de inclusión: 1) que recientemente hayan tenido experiencias de reprobación (último semestre o ciclo escolar cursado), entendiendo reprobación como la consecuencia de no cumplir con los requisitos que el contexto educativo exige al estudiante (Carranza, 2021), los cuales se proyectan en términos de rendimiento/calificaciones (Parsons, 1976); 2) estar dentro de un rango de edad entre 15 a 19 años, edades que se encuentran dentro de una experiencia de bachillerato sin interrupción; 3) tener tres o más materias reprobadas, con el objetivo de entrevistar a aquellos estudiantes que se encontraban en una situación académicamente menos favorable; y 4) tener un promedio menor a 8.0 (80/100).

3.2.4 Participantes

En este estudio participaron 30 estudiantes de bachillerato (10 de primer grado, 11 de segundo grado y 9 de tercer grado). Los estudiantes se ubicaban dentro de un rango de edad entre 15 y 19 años ($X=16.86$, $\text{Moda}=16$, $\text{Mediana}=17$, $\text{DE}=1.041$), edades que se encuentran dentro de una trayectoria escolar sin interrupciones a nivel bachillerato. Los participantes se dividieron en 14 hombres y 16 mujeres. La Tabla 3 muestra sexo, edad y grado, de menor a mayor grado escolar.

Tabla 3*Sexo y edades de los participantes*

N	Sexo	Edad	Grado
1	F	16	1
2	F	16	1
3	F	16	1
4	M	17	1
5	M	16	1
6	M	17	1
7	M	16	1
8	M	16	1
9	F	16	1
10	F	15	1
11	M	17	2
12	F	16	2
13	M	17	2
14	F	16	2
15	F	16	2
16	M	16	2
17	M	17	2
18	F	17	2
19	F	16	2
20	M	16	2
21	F	17	2
22	M	18	3
23	M	18	3
24	F	18	3
25	M	18	3
26	F	19	3
27	F	18	3
28	F	18	3
29	F	19	3
30	M	18	3

Nota. Esta tabla muestra el número total de participantes de este estudio, tanto del sexo masculino (M) como del sexo femenino (F), sus edades y el grado al que pertenecen.

Con relación a los ingresos familiares mensuales de los estudiantes, en la Tabla 4, los datos indican que sus condiciones económicas varían. El 30% tiene un ingreso familiar

mensual menor a \$5000, el 33.33% reporta un ingreso entre \$5,000-\$10,000, el 26.66% un ingreso de \$10,000-\$20,000 y, solo el 10%, tiene un ingreso mayor a \$20,000.

Tabla 4

Ingresos familiares mensuales de los estudiantes

Ingresos de la familia	N	%
<\$5,000	9	30
\$5,000-\$10,000	10	33.33
\$10,000-\$20,000	8	26.66
>\$20,000	3	10
Total	30	100

A continuación, en la Tabla 5 se muestra las fuentes de ingreso que los estudiantes tienen. Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes que participaron cuentan con beca (90%= 27 estudiantes) como una fuente de ingreso mensual, del cual el 40.74% (11) también trabaja para tener un ingreso adicional. Solo dos estudiantes trabajan sin beca y uno de ellos ni trabaja ni tiene beca.

Tabla 5

Fuente de ingresos de los participantes

Fuentes de ingreso	N	%
Beca	16	53.33
Beca y trabajo	11	36.66
Trabajo	2	6.66
Ninguno	1	3.33
Total	30	100

A continuación, en la Tabla 6 se muestra el número de estudiantes que considera que el dinero es un factor que los distrae de sus estudios. Los datos indican que la mayoría

de los estudiantes (63.33%) no considera que el dinero es algo que los distrae de sus estudios, mientras que para el 33.66% si lo hace.

Tabla 6

Estudiantes que consideran que el dinero los distrae de sus estudios

Dinero los distrae de sus estudios	N	%
No	19	63.33
Si	11	36.66
Total	30	100

A continuación, en la Tabla 7 se muestra el grado más alto de estudio de los tutores de los estudiantes (solo se muestra el grado más alto de estudio, no necesariamente ambos tutores tienen el mismo nivel educativo en cada caso). Los datos indican que el 50% de los estudiantes cuentan con un tutor con una formación académica de nivel medio superior, el 26.66% cuenta con tutores con formación académica máxima de educación básica y el 23% con educación superior.

Tabla 7

Grado más alto de los tutores encargados del hogar de los estudiantes

Grado más alto de los tutores	N	%
Licenciatura	7	23.33
Preparatoria	15	50
Secundaria	6	20
Primaria	2	6.66
Total	30	100

3.3 Procedimiento

En la primera fase, el objetivo fue construir un cuestionario para recolectar información general y sociodemográfica sobre los estudiantes. Como segundo paso, se diseñó una guía de entrevista con base a las recomendaciones de algunos autores que abordan este tema y a otros que brindan una guía para aterrizarlas en los estudios de RS. Estos fueron revisados por investigadores con experiencia en el tema de las RS y fracaso escolar.

En la segunda fase, se llevó a cabo el acercamiento con una institución educativa de nivel Medio Superior para solicitar autorización e informar sobre el trabajo que se planeaba llevar a cabo. Asimismo, se solicitó información institucional para conocer a grandes rasgos algunas de las características relativas a los índices de reprobación de la institución. Posteriormente, se tomó la decisión de hablar con los maestros de los diferentes grados a fin de solicitar el permiso para la realización de entrevistas a estudiantes que hubieran tenido experiencias de reprobación de manera reciente. De igual manera, como paso previo a la fase de aplicación del cuestionario y de la entrevista, se solicitó a los estudiantes su consentimiento por escrito (véase Anexo 1), así como la autorización de los tutores para aquellos estudiantes que quisieran participar y que fueran menores de edad (véase Anexo 2). Por último, se notificó tanto a los estudiantes como a los tutores de aquellos menores de edad, que toda la información que ellos proporcionaran sería con fines académicos y de investigación, siempre respetando su anonimato en cada una de sus respuestas.

En la tercera fase, se realizó el proceso de recolección de datos a través del cuestionario y la entrevista. La recolección de los datos se llevó a cabo dentro del periodo del 20 de marzo del 2023 al 25 de abril del mismo año. Para la entrevista se utilizó un

dispositivo de grabación (todos los estudiantes accedieron al uso de este) para facilitar el proceso de transcripción de los datos y, de esta manera, someter tal información al análisis en el software *IRaMuTeQ 7* para obtener los resultados. Durante todo el proceso, se cuidó el anonimato de los participantes, se buscó responder a las preguntas de investigación y atender los objetivos que se plantearon desde un inicio, para finalmente, discutir y contrastar esta información con la literatura expuesta.

3.4 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

3.4.1 Cuestionario

Se construyó un cuestionario tomando en consideración las recomendaciones de Cuevas (2016), particularmente en lo relativo al primer eje de análisis (*condiciones de producción de las representaciones sociales*) que este autor propone, el resto de ellos se consideraron en la entrevista, con el objetivo de recolectar datos generales y sociodemográficos. Además, se añadieron preguntas para indagar la opinión de los estudiantes con respecto a la relación entre el dinero y sus estudios. El proceso de construcción se muestra en el Anexo 3. Las preguntas estuvieron destinadas a indagar sobre las condiciones donde las representaciones sociales son producidas, es decir, el contexto donde el estudiante se desarrolla (p. ej., educación de los padres/tutores, tipo de vivienda donde reside, ingresos familiares mensuales, trabajo, portador o no de una beca, entre otros). De igual manera, con este cuestionario se exploró la opinión de los estudiantes en torno a si el dinero constituye una preocupación que los distrae de sus estudios. Lo previo se llevó a cabo con la finalidad de aportar al trabajo un panorama general sobre las condiciones en las que los estudiantes se desarrollan, las cuales influyen en el tipo de representaciones que producen.

Todo lo anterior buscó enriquecer y complementar las respuestas que los estudiantes evocarían durante la fase de entrevista, además de que algunos autores recomiendan agregar elementos relacionados al contexto social y cultural en el que los participantes se desenvuelven (Fuentes y Murillo, 2020), ya que explican, en cierto grado, el tipo de representaciones que se producen.

Finalmente, es importante señalar que este cuestionario fue revisado por tres investigadores con experiencia en el tema de RS, donde su utilidad y justificación fue aceptada (véase Anexo 4). El formato final está constituido por 11 preguntas (véase Anexo 5).

3.4.2 Entrevista

Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada. De acuerdo a Blasco (2008), la entrevista de investigación pretende construir el sentido social de la conducta individual o de un grupo. En este tipo de entrevistas (semiestructuradas) se realiza una serie de preguntas, ya pre-formuladas, pero se tiene la libertad de profundizar en aquellas ideas o respuestas que el entrevistado emita y que puedan ser relevantes, abriendo paso a nuevas preguntas que no estaban contempladas en un inicio. Una de las ventajas de este tipo de entrevista es que “ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a su vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz-Bravo et al., 2013). Particularmente, en el estudio de las RS, la entrevista permite adentrarse en el pensamiento de las personas e indagar el contenido de las representaciones sociales, pues permite “conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones” (Cuevas, 2016, p.118). Para la construcción de la guía de entrevista se tomaron en cuenta recomendaciones que algunos autores han

propuesto (Díaz-Bravo et al., 2013; Feria et al., 2020), donde particularmente se utilizó el formato de Cuevas (2016) (exceptuando el primer análisis que se incorporó en el cuestionario) y se añadieron dos apartados adicionales a los que este autor propone, con la intención de cumplir con los objetivos de investigación. Los ejes de análisis que engloba este guion de entrevista son los siguientes: 1) *Campo de información*, 2) *Campo de representación* y 3) *Campo de actitud*, 4) *Campo emocional de la representación* y 5) *Campo de cierre*. De igual forma, este guion de entrevista fue revisado por tres investigadores conocedores del tema de RS y fracaso escolar. El proceso de construcción de guion de entrevista se muestra en el Anexo 6, donde se buscó vincular la teoría, los objetivos de investigación y las preguntas que la constituyen. En el Anexo 7, se muestra el formato que fue evaluado por los expertos en el tema, en el cual se describen y justifican los ejes de análisis que componen el guion de entrevista. Finalmente, las sugerencias y comentarios que los expertos realizaron permitieron obtener un guion final que facilitó su aplicación (véase Anexo 8).

3.5 Análisis de Datos

IRaMuTeQ 7 (Interface for Multidimensional Analysis of Texts and Questionnaires) permite el análisis multidimensional de textos como entrevistas o cuestionarios, los cuales en ocasiones se componen por preguntas abiertas. El programa facilita la búsqueda de patrones en el discurso que los participantes emiten. A través de un algoritmo realiza una división del *corpus textual* (conjunto de textos), genera fragmentos de tamaño similar (*segmentos de texto*), los cuales clasifica y distribuye para obtener un número de clústeres o clases (Zamudio y Reyes-Sosa, 2021). IRaMuTeQ 7, antes de realizar algún tipo de análisis, lematiza las palabras a su forma raíz para agrupar aquellas

que tienen relación y reducir las unidades de análisis, utiliza la medida chi-cuadrado para identificar y construir clústeres, así como también muestra el grado de proximidad o disparidad entre estos (Reyes-Sosa et al., 2022).

3.5.1 Clasificación Jerárquica Descendente (CHD: Classification Hiérarchique Descendante)

Para este estudio se llevó a cabo un análisis de *clasificación jerárquica descendente*. Este permite esclarecer el contenido de las representaciones que los estudiantes tienen sobre el objeto de representación (*fracaso escolar*). Este análisis muestra una serie de clústeres que se componen por palabras (a las cuales se les asigna el mismo color que tiene el clúster al que pertenecen) que tienen cierta similitud o proximidad semántica (en términos de significado o contexto) y los proyecta en una figura denominada *dendrograma*, la cual muestra los clústeres y el vocabulario que conforman estos últimos. De acuerdo a Ticona et al. (2022), diversos estudios señalan que, en términos de validez y confiabilidad, es necesaria la retención del 75% o más de los segmentos de texto, de lo contrario, este solo ofrecería una clasificación parcial del corpus textual y los análisis podrían ser inconsistentes. Finalmente, algunas de las ventajas de realizar este tipo de análisis es que permite visualizar la información de manera más clara y organizada para comprender mejor los temas principales e ideas clave del corpus textual.

3.5.2 Análisis factorial de correspondencias

Otro tipo de análisis que enriquece el estudio es el análisis factorial de correspondencias. En este se muestra la distribución de palabras de cada clúster y las ubica dentro de un mapa o plano que cruza los factores 1 (eje de las X) y 2 (eje de las Y). Las palabras mantienen el color asignado en el análisis anterior y se aprecian dentro de alguno

de los cuatro cuadrantes que se forman a partir de los dos ejes. Dentro de este plano, se pueden observar las palabras más representativas en un tamaño de letra mayor en comparación con otras que son menos representativas, pero que aún constituyen parte de determinado clúster (Zamudio y Reyes-Sosa, 2021).

3.5.3 Análisis de similitud

Finalmente, IRaMuTeQ 7 también permite identificar las co-ocurrencias entre palabras, lo cual revela la conexión entre ellas, a través del análisis de similitud. Los resultados se muestran en una figura llamada *árbol máximo* y el grado de relación entre las palabras se ve reflejado en el grosor de los enlaces, entre más grueso sea el enlace, mayor relación entre tales palabras (Ticona et al., 2022). Este método se utiliza para identificar las relaciones entre las unidades de análisis (palabras) y se basa en un cálculo que se realiza para identificar patrones y vinculaciones entre las unidades de análisis con base a la frecuencia en la que aparecen juntas en el corpus textual. Lo previo dilucida algunas tendencias y estructuras subyacentes presentes dentro del mismo. Por lo tanto, este análisis muestra la intensidad de las relaciones y las comunidades lexicales que aparecen dentro del contenido del corpus textual, ilustrando en un formato gráfico el contenido de las representaciones sociales de un objeto particular (Reyes-Sosa et al., 2022).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 Resultados de la Entrevista

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis en IRaMuTeQ 7, versión 2.0. A continuación, se muestran los resultados obtenidos del discurso de los estudiantes sobre el tema *fracaso escolar*.

4.1.1 Características del cuerpo de palabras

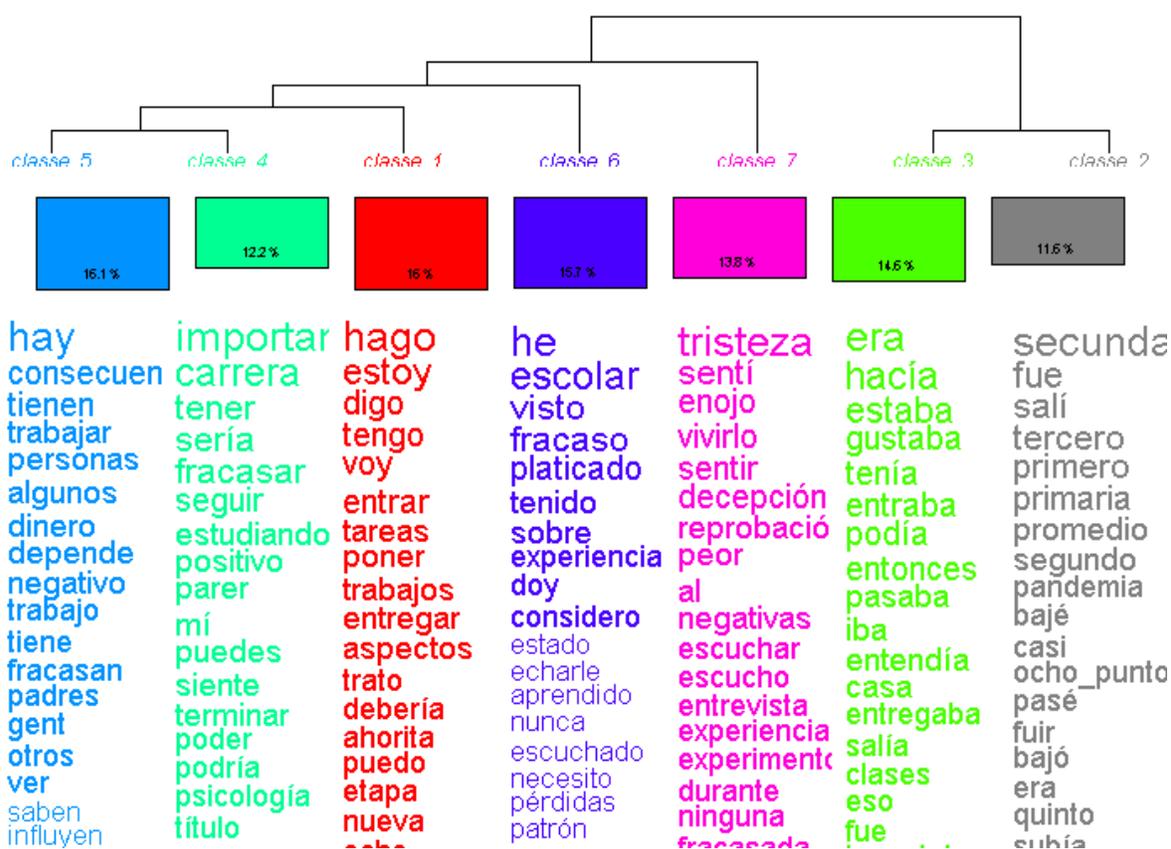
El total de datos surge de 30 entrevistas semiestructuradas (textos). El *corpus textual* (conjuntos de textos) está constituido por 46,005 palabras. Primeramente, se llevó a cabo un proceso de *lematización* (reducción al lema o forma base de la palabra), donde se obtuvo un total de 3,286 *formas* (diversidad léxica o palabras distintas dentro del conjunto de datos). Los índices arrojados por el programa mostraron 47.26% de formas y 3.38% de *Hápax* (palabras únicas o raras que aparecen solo una vez en el conjunto de datos).

4.2.2 Clasificación jerárquica descendente

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de clasificación jerárquica descendente, en el cual se agruparon las palabras en *clústeres* con el objetivo de presentar el texto de forma clara y organizada. Este análisis retuvo 1,282 unidades de segmentos de texto integradas por 3,315 formas y 56 *suplementarias* (proporcionan información adicional o contextual). Se obtuvo una media de formas por segmento de 35.88 (lo que significa que cada segmento contenía 36 palabras aproximadamente). Asimismo, 1,127 segmentos fueron clasificados, lo que indica que se consideró 87.91% del texto.

Figura 1

Dendrograma a partir de la clasificación jerárquica descendente



Fuente: Elaboración propia a partir del software IRaMuTeQ 7, versión Alpha 2.

La Figura 1 muestra los clústeres que surgieron en este estudio, los cuales se denominaron de la siguiente manera: *Conciencia reflexiva sobre el fracaso escolar* (clúster 1), *Justificación de desempeño* (clúster 2), *Antecedentes de desempeño escolar* (clúster 3), *Motivadores anti-fracaso* (clúster 4), *Consecuencias del fracaso escolar* (clúster 5), *Perspectivas de fracaso escolar* (clúster 6) y *Dimensión emocional del fracaso escolar* (clúster 7).

El clúster 1 representa el 16% de las Unidades de Contexto Extendido (UCE) del cuerpo de palabras. Para la etiqueta de este clúster se ha utilizado el término *Conciencia reflexiva sobre el fracaso escolar*. El término *conciencia* alude al conocimiento que el estudiante posee sobre su existencia (pensamientos y acciones); *reflexiva* para proyectar que los estudiantes, al evocar sus respuestas, realizaron un proceso de reflexión para generar conclusiones y aprendizajes sobre sus experiencias; y *sobre el fracaso escolar*, para indicar el estímulo o tema detonador que provocó la generación de las respuestas emitidas por los estudiantes. Este clúster está caracterizado por palabras como: *hago* ($\chi^2 = 108.61$; $p = .0001$), *estoy* ($\chi^2 = 72.3$ $p = .0001$), *digo* ($\chi^2 = 48.75$; $p = .0001$), *tengo* ($\chi = 44.51$; $p = .0001$) y *voy* ($\chi^2 = 41.61$; $p = .0001$). Como se puede observar, estas palabras se encuentran en primera persona y, para el uso de estas, se requiere de un proceso de introspección y reflexión sobre la situación y la conducta propia. Desde el discurso de los estudiantes se observa que ellos realizaron un esfuerzo durante la entrevista para expresar algunas de las acciones que realizan (p.ej., estudiar y no estudiar, echarle y no echarle ganas, centrarse o desconcentrarse, hacer y no hacer tareas, ponerse las pilas, nada), así como ideas o explicaciones que podrían estar acercándolos o distanciándolos de las experiencias de fracaso (p. ej., no recibir atención o recibir mucha libertad por parte de sus padres, confinamiento durante la pandemia, pensar en otras cosas, la influencia de amistades). De igual manera, expresaron algunas conclusiones con respecto a los aprendizajes que han obtenido (p. ej., no dejar las cosas para el final, seguir adelante, enfocarse en los estudios) y las posibles consecuencias de tener experiencias de fracaso en la escuela (p. ej., emplear mucho esfuerzo para recuperarse, sentirse menos o mal, recurrar, tener una vida económicamente inestable, no estar aprendiendo). Algunos ejemplos de segmentos de texto de este clúster son:

“En veces no me interesa el estudio, no le echo ganas, no hago nada, lo dejo pasar y luego, cuando quiero yo recuperar, ya no se puede porque dejo pasar mucho tiempo” (Suj_30_sex_m).

“Ahorita estoy recursando, pero sin reprobar ninguna, siento que voy bien y que le estoy echando ganas, no he reprobado ninguna y pues ya me siento aliviada, ya no tengo ninguna de segundo reprobada” (Suj_9_sex_f).

“Yo digo que se debe a que nunca me han puesto atención respecto a las calificaciones, pues nunca me preguntaron que si las reprobaba, yo digo que por eso me dieron mucha libertad” (Suj_4_sex_m).

El clúster 2 representa el 14.6% de las UCE del cuerpo de palabras. Esta categoría se ha denominado *Justificación de desempeño*. La elección de la palabra *Justificación* se utilizó para señalar la evocación de respuestas que marcan las causas, motivos o razones que dan explicación a una determinada situación, es decir, que justifican; y *de desempeño*, para indicar la dirección o el objeto con el que se relacionan tales respuestas, en este caso, con los resultados que los estudiantes obtuvieron en previas evaluaciones escolares. Este clúster se constituye por palabras como: *era* ($\chi^2 = 131.16$; $p = .0001$), *hacía* ($\chi^2 = 105.01$; $p = .0001$), *estaba* ($\chi^2 = 88.58$; $p = .0001$), *gustaba* ($\chi^2 = 59.83$; $p = .0001$) y *tenía* ($\chi^2 = 58.99$; $p = .0001$). El contenido de este clúster muestra, desde la lógica de los estudiantes, los motivos y razones por las que se encuentran dentro de una posición no tan favorable con respecto a las calificaciones (p. ej., priorización de otros intereses, falta de enfoque, cuestiones económicas, no echarle ganas). Particularmente, estos términos se encuentran en tiempo pasado (lo cual indica la descripción de experiencias pasadas) y fueron utilizadas por los estudiantes para indicar conductas, actitudes y formas de pensar que, desde sus

reflexiones, los alejaban o acercaban a una situación académica no tan favorable. Algunos ejemplos de segmentos de texto para este clúster son:

“pensaba en pasármela con mis amigos, era de que me ponía primero a jugar juegos de niña y así. Las clases no las disfrutaba, los temas no los entendía y no me acercaba a los maestros” (Suj_22_sex_f).

“lo que hacía cuando me iba bien era entregar trabajos. Lo dejé porque me gustaba salir con mis amigos, dejaba la escuela por estar mejor con los plebes” (Suj_26_sex_m).

“en ese tiempo mi papá y mamá tuvieron un accidente, entonces, yo estaba muy preocupada por ellos e intentaba ayudarlos, dejaba de entrar, de hacer trabajos y tareas, apoyaba cuidando a mis hermanos y tener la casa limpia” (Suj_12_sex_f).

El clúster 3 representa el 11.6% de las UCE del cuerpo de palabras. Este clúster se ha denominado *Antecedentes de desempeño escolar*. Primeramente, se optó por el término *antecedentes* para indicar información de un momento pasado que sirve para valorar una situación posterior; y *de desempeño escolar*, para indicar que tal información es relativa a los logros obtenidos por parte del estudiante con respecto a los objetivos propuestos por la institución educativa en la que se encuentra. En este clúster se encuentran términos como: *Secundaria* ($\chi^2 = 305.55$; $p = .0001$), *fue* ($\chi^2 = 190.17$; $p = .0001$), *salí* ($\chi^2 = 172.01$; $p = .0001$), *tercero* ($\chi^2 = 164.23$; $p = .0001$) y *primero* ($\chi^2 = 160.14$; $p = .0001$). El contenido de este clúster se refiere a la experiencia que los estudiantes han tenido en instituciones educativas anteriormente (p. ej., situaciones que vivieron en la Secundaria y la Primaria, calificaciones que obtuvieron, acontecimientos que ocurrieron durante ese periodo). Las

palabras que podemos apreciar dentro del clúster indican niveles educativos (*Primaria, Secundaria*), grados escolares o diferentes momentos en la historia escolar (primero y tercero) y términos que expresan cómo les ha ido en cada uno de estos (*fue y salió*). A lo largo de la entrevista, los estudiantes compartieron cómo fue su desempeño escolar, si les fue bien o no tan bien, así como las calificaciones que obtuvieron y que reflejan los puntajes académicos que alcanzaron en cada nivel educativo. Algunos ejemplos de segmentos de texto para este clúster son:

“en la Primaria, la decaída fue por la economía y, en la Secundaria, me fue mejor. No eran tanto porque yo fuera la responsable sino porque nos hacía falta dinero para los materiales o la guía y eso bajaba mi promedio” (Suj_6_sex_f).

“en la Primaria fue muy sencillo, me fue muy bien, fui muy destacado. Siempre tenía diplomas o reconocimientos, salí con 9.6. En Secundaria bajé un poco de promedio, pero no reprobé” (Suj_16_sex_m).

“de Secundaria para Preparatoria fue como 7 porque en tercero salí muy mal. Desde Primaria hubo una separación de mi madre y padre y supongo que fue un factor que afectó mucho los promedios. Nunca cambiaron tanto porque siempre hubo problemas” (Suj_13_sex_m).

El clúster 4 representa el 12.2% de las UCE del cuerpo de palabras. Para este clúster se seleccionó el término *Motivadores anti-fracaso*. En primer lugar, la palabra *motivadores* se utilizó para marcar la presencia de ideas o pensamientos que impulsan o influyen en los estudiantes y en sus actos; y *anti-fracaso*, para indicar que tales motivadores se encuentran dirigidos a actos que posicionan a los estudiantes en una situación alejada del fracaso

escolar. Este clúster está conformado por términos como: *Importante* ($\chi^2 = 134.22$; $p = .0001$), *carrera* ($\chi^2 = 108.96$; $p = .0001$), *tener* ($\chi^2 = 71.54$; $p = .0001$), *sería* ($\chi^2 = 66.22$; $p = .0001$) y *fracasar* ($\chi^2 = 65.95$; $p = .0001$). En este clúster se hace referencia a la importancia y motivos por los cuáles los estudiantes quisieran no fracasar (p. ej., para los padres es importante, para hacer una carrera, para que la sociedad no los vea mal, porque su futuro depende de ello, para tener una mejor vida o más oportunidades, para tener conocimiento). Las palabras dentro de este clúster indican relevancia (*importancia*), metas (*carrera*) y consecuencias (*tener, sería y fracasar*). Además, dentro de este clúster se muestran algunos términos que revelan la valorización que los estudiantes tienen sobre el fracaso escolar (*positivo, negativo y malo*), donde la mayoría de los estudiantes indica que la experiencia de fracaso escolar es algo que puede catalogarse como *negativo y malo*, lo que a su vez representa una característica que hace que los estudiantes no deseen tener este tipo de experiencias. Por otro lado, algunos estudiantes expresaron no considerar el fracaso ni como algo bueno ni como algo malo, simplemente como una consecuencia de no cumplir con lo que la escuela exige, donde pocos de ellos añaden no tener mucho interés por la escuela. A pesar de que el fracaso escolar fue catalogado en su mayoría como algo negativo, también señalaron que este podía tener aspectos *positivos*, tales como: 1) que representa una oportunidad para aprender de ello y 2) genera conciencia, en algunos casos, en la persona y permite observar áreas que uno mismo puede mejorar de su persona.

Algunos ejemplos de segmentos de texto dentro de este clúster son:

“la mayor parte del tiempo lo disfruto, pero en veces siento mucha presión. Siento yo que, si para ellos es importante, tiene que serlo para mí a fuerza”

(Suj_11_sex_m).

“no he tenido otras consecuencias. Para mí es importante sacar buenas calificaciones por si en un futuro me llama la atención una carrera, para poder estar en la carrera (Suj_29_sex_m).

“nunca he platicado con alguien acerca de ello. Con una amiga he platicado acerca de que podemos llegar a reprobarnos si no nos ponemos las pilas. Lo más importante, pues, que debemos ponerle empeño a la escuela para tener una carrera y ser alguien en la vida” (Suj_22_sex_f).

El clúster 5 representa el 16.1% de las UCE del cuerpo de palabras. Para este clúster se ha optado por la etiqueta *Consecuencias del fracaso escolar*. Se ha hecho uso de la palabra *consecuencias* para dar cuenta de los hechos o eventos que surgen, o que pueden surgir, como producto de otra situación o acontecimiento, en este caso, de las acciones de los estudiantes; y *del fracaso escolar*, para indicar el evento detonador en cuestión que provoca, o podría provocar, tales consecuencias. Se compone por palabras como: *hay* ($\chi^2 = 195.74$; $p = .0001$), *consecuencias* ($\chi^2 = 87.16$; $p = .0001$), *tienen* ($\chi^2 = 81.39$; $p = .0001$), *trabajar* ($\chi^2 = 66.35$; $p = .0001$) y *personas* ($\chi^2 = 63.57$; $p = .0001$). Este clúster se refiere a las consecuencias (p. ej., desmotivación, problemas con los padres, dificultades económicas, tener que trabajar, mala reputación, mal trabajo) que puede tener el fracaso escolar. Las palabras dentro de este clúster señalan las posibles situaciones a las que las personas pueden enfrentarse si fracasan en la escuela (*hay, consecuencias, tienen*), así como los escenarios a los que tendrían que enfrentarse si la escuela ya no es su prioridad (señalan que los padres los mandarían a trabajar), o bien, razones por las que en ocasiones no van muy bien en la escuela (*trabajar*). Algunos ejemplos de segmentos de texto para este clúster son:

“uno se siente con ese fracaso y las consecuencias, pues, los comentarios, te da para abajo, todos me dicen que esperan mucho de mí, espero verte cuando ya seas doctor y cosas así” (Suj_11_sex_m).

“hay consecuencias con los padres de que te castigan o te quitan ciertos privilegios que tu tenías antes por reprobar la materia con los maestros, no creo que haya consecuencias, siento que cuando alguien fracasa en la escuela, no se siente capaz de sí mismo” (Suj_3_sex_f).

“Hay personas que no tratan por igual, no tienen igualdad por el hecho de no estudiar, que empiezan a tratar diferente a las personas, no tanto con respeto o que les den mucha importancia” (Suj_7_sex_f).

El clúster 6 representa el 15.7% de las UCE del cuerpo de palabras. Este se ha denominado *Perspectivas del fracaso escolar*. Se ha optado el término *perspectivas* para indicar la presencia de diversas maneras de representar una idea u objeto; y *del fracaso escolar*, para indicar el tema específico que los estudiantes representaron de distintas formas. Este clúster se conforma por palabras como: *he* ($\chi^2 = 322.83$; $p = .0001$), *escolar* ($\chi^2 = 262.37$; $p = .0001$), *visto* ($\chi^2 = 174.15$; $p = .0001$), *fracaso* ($\chi^2 = 173.24$; $p = .0001$) y *platicado* ($\chi^2 = 117.42$; $p = .0001$). En este clúster se incluye: la información que han recolectado sobre el tema (p. ej., si han visto o no han visto información relacionada al fracaso escolar y si lo han platicado con alguien o no); cómo ellos perciben una posición de fracaso escolar (p. ej., fracasar es salirse de la escuela, reprobar, no ir a la escuela, no entrar, que no te quede nada de la escuela, no ir bien en la escuela, dejar o abandonar los estudios, reprobar, perder un año); si se identifican dentro de una posición de fracaso escolar (p. ej., por reprobar un año o varias materias) o no (p. ej., porque aún puede

recuperarse); que hay diversos factores que influyen para que una persona tenga experiencias de fracaso escolar (p. ej., las ganas de estudiar, la motivación, cuestiones económicas, el gusto por el estudio). Las palabras que utilizaron se refieren a la experiencia y conocimiento que han acumulado (*he, visto, platicado*) sobre el tema (*fracaso, escolar*).

Algunos ejemplos de segmentos de texto para este clúster son:

“yo no considero mi situación de fracaso escolar, debo 3 materias y pues aún puedo recuperarlas. Mi única preocupación es la universidad y los solventes de ella”

(Suj_6_sex_f).

“no he escuchado nada sobre fracaso escolar ni hablado con nadie. Creo que es cuando uno va mal, que estas reprobando o no le estas tomando la suficiente importancia, como lo hacía yo. Fracaso escolar es ir mal, no echarle ganas”

(Suj_26_sex_m).

“no he visto nada de fracaso escolar y he platicado de que a veces uno deja de estudiar a pesar de tener la posibilidad de estudiar. Por ejemplo, un trabajo bien, te estoy hablando de una oficina o algo así, pero a mucha gente no le gusta estudiar”

(Suj_18_sex_f).

El clúster 7 representa el 13.8% de las UCE del cuerpo de palabras. Para este clúster se utilizó el término *Dimensión emocional del fracaso escolar*. Primeramente, la palabra *dimensión* indica la extensión o tamaño particular de una cosa; la palabra *emocional* señala específicamente el tipo de información o contenido dentro de la dimensión en cuestión; y *del fracaso escolar* para señalar el contexto en el que tal contenido toma lugar, es decir, para marcar su relación con el tema de fracaso escolar. Este clúster se conforma por

palabras como: *tristeza* ($\chi^2 = 489.67$; $p = .0001$), *sentí* ($\chi^2 = 255.85$; $p = .0001$), *enojo* ($\chi^2 = 208.56$; $p = .0001$), *vivirlo* ($\chi^2 = 205$; $p = .0001$), *sentir* ($\chi^2 = 172.02$; $p = .0001$), *decepción* ($\chi^2 = 169.28$; $p = .0001$) y *feliz* ($\chi^2 = 8.72$; $p = .00314$). Este clúster contiene términos que indican las emociones y los sentimientos que surgen en los estudiantes durante la entrevista al abordar el tema de fracaso escolar (*tristeza*, *decepción* y *enojo*). Dentro del discurso de la mayoría de los estudiantes, se puede observar que el fracaso escolar evoca emociones y sentimientos de valencia negativa (solo inmediatamente después del suceso y/o temporalmente), aunque algunos expresan la presencia de emociones y sentimientos de valencia positiva (porque la vida es más que escuela, porque han generado aprendizajes y porque aún se pueden recuperar). Algunos ejemplos de segmentos de texto para este clúster son:

“cuando escucho fracaso escolar se me viene tristeza y decepción hacia mí mismo porque, en parte, ósea, si tu estas estudiando es porque quieres y, en parte, cuando repruebas es porque no pudiste y es algo así de que, no pude” (Suj_23_sex_f).

“durante la entrevista me sentí un poco agüitado de recordar el tiempo pasado, tristeza, y feliz de que a pesar de todo voy bien. Algunas preguntas me hicieron sentir avergonzado, cuando hablamos de calificaciones” (Suj_5_sex_m).

“yo experimento más emociones negativas cuando fracaso: tristeza, presión, enojo” (Suj_11_sex_m).

En suma, el análisis de clasificación jerárquica descendente permitió esclarecer el contenido de la representación social que los estudiantes tienen sobre el fracaso escolar, el cual está integrado por siete clústeres diferenciados. El clúster 1 (Conciencia reflexiva del

fracaso) fue el más evocado (16 % de las UCE del cuerpo de palabras). Además, siguiendo el orden de las conexiones del dendrograma, se puede identificar que los clústeres que más se vinculan en un mayor grado son: el clúster 2 (*Justificación de desempeño*) y clúster 3 (*Antecedentes de desempeño escolar*), los cuales tienen que ver con un discurso específico que los estudiantes evocaron con respecto a sus historias y trayectorias escolares, donde señalan sus antecedentes académicos, así como las razones y motivos por los que obtuvieron tales resultados escolares; y el clúster 4 (*Motivadores anti-fracaso*) y clúster 5 (*Consecuencias del fracaso escolar*), los cuales abordan aspectos que llevan a los estudiantes a seguir adelante y esforzarse para no llegar a una posición de fracaso escolar, pues tales clústeres se componen por segmentos de texto que, por una parte, indican metas por las cuales siguen en la escuela (tener una carrera) y, por otro lado, señalan situaciones que no les gusta, o gustaría, tener como producto de fracasar en la escuela.

Por último, es posible apreciar en el dendrograma que existe una mayor vinculación entre los clústeres 1, 4, 5, 6 y 7, siendo los clústeres 2 y 3 aquellos que se alejan en un mayor grado con respecto al resto. Lo anterior puede explicarse desde el hecho de que, mientras que unos clústeres (1,4,5,6 y 7) se encuentran más centrados en el tema fracaso escolar, los otros (2 y 3) se refieren a experiencias pasadas que los estudiantes han tenido en la dinámica escolar.

4.4 Análisis de correspondencia

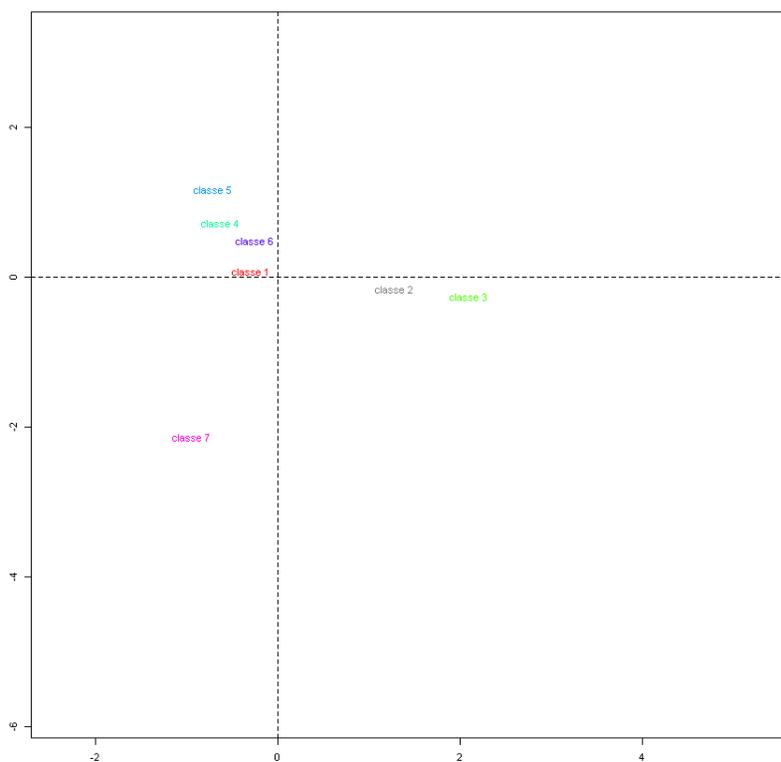
Al analizar la Figura 2 y Figura 3 se puede observar que existen tres discursos diferenciados. Estos están compuestos por los clústeres expuestos anteriormente. Se puede observar que uno de ellos se ubica en un cuadrante independiente (clúster 7), mientras que el resto comparte su localización con otro o más clústeres en alguno de los otros cuadrantes.

Lo anterior sugiere que, en la conformación de los discursos, algunos de los clústeres comparten más similitudes o se entrelazan más que otros.

El discurso que se encuentra en el cuadrante superior izquierdo corresponde al conocimiento que los estudiantes tienen sobre, o que se relaciona con, el tema *fracaso escolar*. En este sentido, se encuentra el discurso relacionado con los clústeres 4, 5, 6 y 1: motivadores anti-fracaso (p. ej., *carrera, importante y terminar*), consecuencias del fracaso escolar (p. ej., *consecuencias, trabajar y padres*), perspectivas del fracaso escolar (p. ej., *visto, platicado y experiencias*) y conciencia reflexiva sobre el fracaso escolar (p. ej., *hago, estoy y voy*).

Figura 2

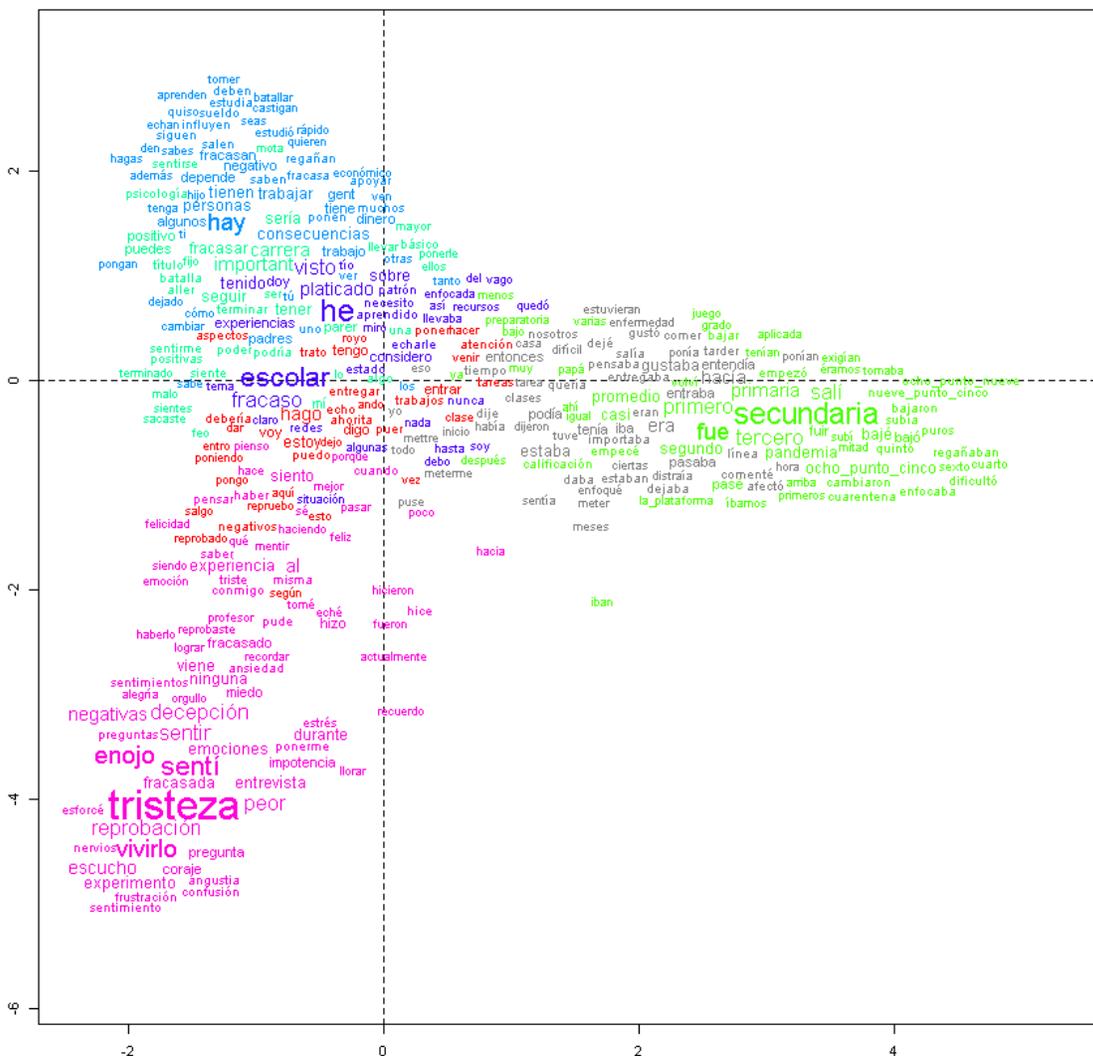
Análisis factorial de correspondencias múltiples: Ubicación de clústeres



Fuente: Elaboración propia a partir del software IRaMuTeQ 7, versión Alpha 2.0.

Figura 3

Análisis factorial de correspondencias múltiples: Ubicación de vocabulario



Fuente: Elaboración propia a partir del software IRaMuTeQ 7, versión Alpha 2.0.

Por otro lado, el discurso que se ubica en el cuadrante inferior izquierdo tiene relación con el campo emocional, donde se proyectan los sentimientos y emociones que los estudiantes vinculan con sus experiencias. En este clúster se ubica el discurso que se relaciona con el clúster 7: Dimensión emocional del fracaso escolar (p. ej., *tristeza*, *negativas* y *enojo*).

Por último, en el cuadrante inferior derecho, se ubica el discurso relacionado a los antecedentes e historias, o trayectorias, escolares de los estudiantes. Aquí en este cuadrante, se encuentran los clústeres 3 y 2: antecedentes de desempeño escolar (p.ej., *primero, Primaria y Secundaria*) y justificación de desempeño (p. ej., *era, hacía y estaba*).

4.5 Análisis de Similitud

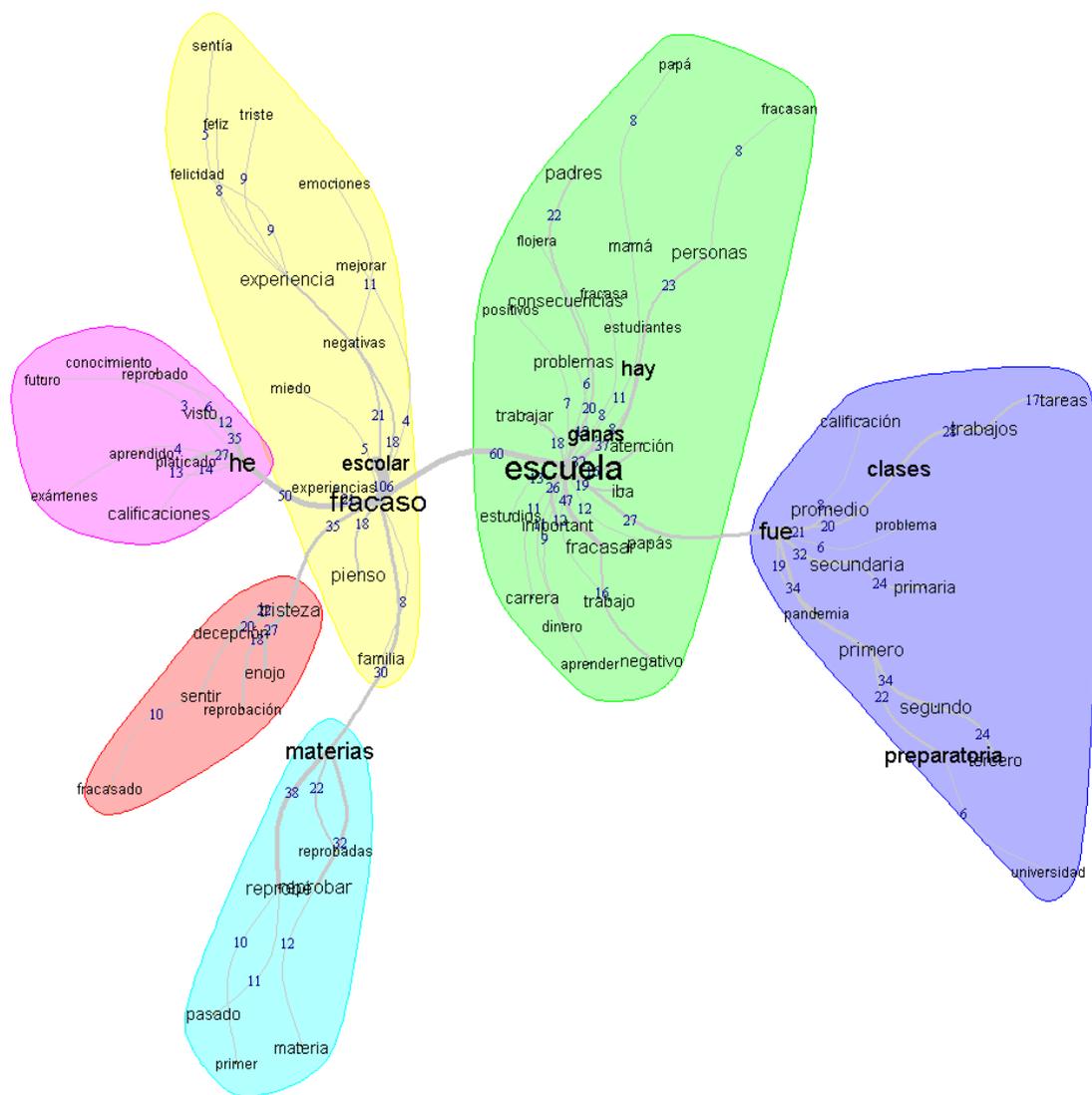
En la Figura 4, se identifica la agrupación de seis comunidades en tres discursos principales. El primero en torno a la palabra *escuela*, con una ocurrencia de 334 veces; el segundo se organizó alrededor de la palabra *fracaso* con una ocurrencia de 242 veces; y el tercer discurso, corresponde a aquellas palabras que rodean el término *fue* el cual tuvo una ocurrencia de 171 veces. En lo relativo al término *escuela*, se ubica el discurso que expresa la experiencia y conocimiento que los estudiantes han generado sobre la diversidad de escenarios que se presentan, o pueden presentarse, en la dinámica escolar, así como los factores que tienen influencia en esta, los agentes que participan (directa o indirectamente), su valorización personal (p. ej., positiva o negativa, importante o no importante), y aspectos que los motivan a no fracasar.

Por otro lado, con respecto al término *fracaso*, el discurso se dirige hacia la conceptualización del término *fracaso escolar*, la manera en la que los estudiantes lo perciben y describen, incluyendo los conocimientos y experiencias que han acumulado y que tienen relación con el tema. De igual forma, se relaciona con los aprendizajes que han generado; y se aprecian las emociones y los sentimientos que se vinculan con las experiencias y conocimientos que tienen sobre el fracaso escolar (p.ej., tristeza, decepción, enojo). Finalmente, el tercer discurso principal (con la palabra *fue*) hace referencia a los antecedentes de los estudiantes, en el cual expresan sus experiencias en diferentes niveles y

grados educativos anteriores, así como también motivos, causas y razones por las que consideran que sus historias escolares se desarrollaron de tal manera.

Figura 4

Gráfico del análisis de similitud.



Fuente: Elaboración propia a partir del software IRaMuTeQ 7.

Por último, es posible apreciar el índice de similitud (60) entre *escuela* y *fracaso*, y entre *escuela* y *fue* (27). A mayor valor de similitud, mayor es la frecuencia de co-ocurrencia. Por lo tanto, esto sugiere que cuando los estudiantes de bachillerato piensan el objeto de representación, tanto *escuela* como *fracaso*, son elementos que se presentan en una mayor frecuencia paralelamente en sus discursos, y *escuela* y *fue* en una menor frecuencia.

4.6 Nube de Palabras: La Dimensión Emocional de la Representación Social del Fracaso Escolar

La Figura 5 muestra una *nube de palabras* donde se proyectan los términos que los estudiantes utilizaron a lo largo de su discurso y que hacen referencia a sentimientos y emociones (la dimensión emocional). Estos forman parte del clúster 7 (*La dimensión emocional del fracaso escolar*).

Figura 5

Nube de palabras del clúster 7: La dimensión emocional del fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del software IRaMuTeQ 7.

En la figura anterior se pueden observar 28 términos que hacen referencia explícita a sentimientos y emociones de valencia negativa (*Tristeza, enojo, decepción, coraje, impotencia, miedo, fracasado, fracasada, triste, ansiedad, frustración, estrés, nervios, desesperación, confusión, angustia, arrepentimiento, preocupación, pena, decepcioné, decepcionada, presión y vergüenza*) y a sentimientos y emociones de valencia positiva (*orgullo, alegría, feliz, felicidad y orgullosa*). Aquellos términos que se encuentran en mayor tamaño de letra tienen un valor chi cuadrado superior que aquellos que se encuentran en un tamaño de letra menor, lo cual significa que tales palabras se consideran más significativas en términos de relación con el clúster 7 (*la dimensión emocional del fracaso escolar*).

Finalmente, a través del análisis de los segmentos de texto, donde se ubican los términos anteriores, fue posible identificar las causas del contenido emocional (véase Tabla 8). Este análisis permitió: 1) distinguir las emociones y sentimientos presentes dentro de las representaciones sociales del fracaso escolar; 2) ubicar cuándo aparecen tales emociones y sentimientos; y 3) conocer las causas o motivos que generan tales emociones y sentimientos de acuerdo a los estudiantes.

Tabla 8

Contenido emocional de los estudiantes y sus causas

Emoción	Cuando	Causas del contenido emocional
<i>Tristeza</i>	Al escuchar la palabra fracaso escolar y reprobación Experimentaron esta emoción en su peor experiencia de reprobación	<ul style="list-style-type: none"> • Significa que no fueron capaces de lograr un objetivo • La idea de tener que vivirlo nuevamente y recordar tales experiencias • Sentirse menos que otros compañeros al verlos sacar mejores calificaciones que ellos • Porque sienten que decepcionan a sus padres • Debido a que sus padres se enterarán y pueden castigarlos (quitarles sus privilegios u otras cosas materiales como el celular)

	Es una de las emociones que más experimentaron al hablar de fracaso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas preguntas le recordaron que pueden quedarse académicamente estancados • Por encontrarse en una posición donde no quisieran estar con respecto a sus calificaciones • La idea de no poder continuar con sus estudios por sus calificaciones bajas • Esperaban otro resultado
Enojo	<p>Al escuchar la palabra fracaso escolar y reprobación</p> <p>Experimentaron esta emoción en su peor experiencia de reprobación</p> <p>Es una de las emociones que más experimentaron al hablar de fracaso escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por no darlo todo cuando podían • No poder pasar todas las materias en un determinado tiempo • Por dejarse influenciar por sus amigos para no entrar a clases • Por recurrir • Porque no es lo que quieren para ellos • Por no valorarse a sí mismos (o a la escuela) y haberlo hecho mejor • Hacia sí mismos por no echarle ganas • Porque saben que pudieron dar más • Porque las cosas habrían sido distintas si hubieran hecho otras cosas
Decepción	<p>Al escuchar la palabra fracaso escolar y reprobación</p> <p>Experimentaron esta emoción en su peor experiencia de reprobación</p> <p>Es una de las emociones que más experimentaron al hablar de fracaso escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porque no tienen otras cosas que hacer y aun así reprueban • Por saber que pudieron haber hecho otras cosas que no hicieron • Por saber que eran capaces de lograr más, pero aun así no lo hicieron • Por no hacer cosas para mejorar y seguir haciendo lo mismo que los llevó a tener una mala calificación anteriormente
Fracasado (a)	Al obtener un resultado no deseado, o bien, no poder lograr lo que otros logran.	<ul style="list-style-type: none"> • No entender algunos temas • Reprobar materias • Tener que pagar para presentar exámenes adicionales por no pasar otros • No poder centrarse • Al ser señalado como fracasados por los maestros • Haber perdido un año • Sacar bajas calificaciones
Coraje	Al no haber logrado una mejor calificación y con ellos mismos por no haber hecho las cosas diferente.	<ul style="list-style-type: none"> • No saber de un tema • Sacar una calificación baja • No ponerse las pilas • Saber que ellos son los responsables de estar en la situación en la que se encuentran (reprobación) • Seguir haciendo cosas que no los llevarán a mejorar

		<ul style="list-style-type: none"> • Hacia el maestro, por la percepción de un trato diferente (no agradable).
Impotencia	<p>Al escuchar la palabra fracaso escolar y reprobación</p> <p>Experimentaron esta emoción en su peor experiencia de reprobación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por no poder pasar las materias en un tiempo determinado • Por querer mejorar y no hacerlo • Por ser irresponsable • Pese a echarle ganas, no lograrlo
Miedo	Al escuchar y hablar de fracaso	<ul style="list-style-type: none"> • Perder un año • A las consecuencias (medidas que tomen sus padres) • A la posible reacción de sus padres y a decepcionarlos
Ansiedad	Al recordar sus experiencias de reprobación e imaginar posibles escenarios futuros	<ul style="list-style-type: none"> • La posibilidad de reprobación • Consecuencias de no sacar buenas calificaciones
Frustración	<p>Al pensar en fracaso y reprobación.</p> <p>Al hablar sobre fracaso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No poder centrarse
Estrés	Al pensar en fracaso	<ul style="list-style-type: none"> • Es una situación inconclusa que no han podido resolver
Nervios	Hablar del tema en la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Porque la entrevista sería grabada con una persona que no conocen
Desesperación	Durante la entrevista y por sus padres	<ul style="list-style-type: none"> • Por recordar algunas cosas • Porque sabían cómo reaccionarían sus padres por reprobación
Confusión	Al escuchar fracaso y reprobación	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas preguntas no las tenían claras por desconocer del tema • Por no saber cómo proceder ante tales situaciones
Angustia	Al escuchar fracaso y reprobación	<ul style="list-style-type: none"> • Por las posibles consecuencias de sus acciones
Arrepentimiento	Al escuchar reprobación	<ul style="list-style-type: none"> • Por no haberse puesto las pilas • Por no haber hecho algunas cosas que estaban en sus manos y que podían hacer
Orgullo	Al hablar sobre sus experiencias donde obtuvieron sus mejores calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr algo que no creían lograr • Lograrlo por sí mismos
Alegría	Al hablar sobre sus experiencias donde obtuvieron mejores calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Por dar lo mejor de ellos • Por estar aprendiendo • Por echarle ganas

Feliz	Al hablar sobre sus experiencias donde obtuvieron mejores calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Por haberle echado ganas • Por obtener buenos resultados • Al lograr un cambio en su promedio • Por haber tenido la oportunidad de platicar sobre el tema con alguien
Felicidad	Al hablar sobre sus experiencias donde obtuvieron mejores calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Por dar lo mejor • Por aprender • Por sacar buenas calificaciones • Porque sus esfuerzos les permitieron lograr algo
Preocupación	Al escuchar fracaso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Porque lo asocian a algo que requieren atender y que permanece como un pendiente hasta que lo logren
Pena	Relacionado con la situación de acercarse con los maestros	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los maestros lo que no entienden
Presión	Al escuchar fracaso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Por la posibilidad de no continuar estudiando al seguir reprobando • Por tener que mejorar o, de lo contrario, puede empeorar su situación
Vergüenza	Al escuchar fracaso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Porque sus familias se enteran de que van mal • Por compartir sus experiencias de reprobación

En suma, los datos muestran que la dimensión emocional de las representaciones sociales de los estudiantes está conformada por emociones y sentimientos de valencia positiva y negativa. No obstante, estos sugieren que aquellas de valencia positiva no se encuentran directamente relacionadas al fracaso escolar (durante la experiencia), sino más bien a experiencias antagónicas al fracaso (al momento de relatar sus emociones y sentimientos con respecto a las mejores experiencias académicas que han tenido), a un momento posterior a la experiencia y a una actitud positiva que los estudiantes adoptan en ciertas ocasiones. Con respecto a esto último, parece ser que los estudiantes reestructuran cognitivamente la experiencia, de tal manera que, transforman y resignifican la perspectiva que tienen sobre el fracaso escolar (de experiencia catastrófica a una experiencia temporal de la cual pueden aprender) permitiendo una concepción del fracaso como oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal.

DISCUSIÓN

Las preguntas de investigación planteadas en este trabajo fueron: ¿Cuáles son las condiciones de producción de la dimensión emocional de las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato?; ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el fracaso escolar que tienen los estudiantes de bachillerato?; ¿Qué emociones y sentimientos se proyectan en las representaciones sociales sobre el fracaso escolar en los estudiantes de bachillerato?; y ¿Cuáles son las causas del contenido emocional que se proyecta en las representaciones sociales sobre el fracaso escolar en los estudiantes de bachillerato?

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas anteriores se establecieron objetivos específicos, los cuales estuvieron enfocados al análisis de la dimensión emocional de las representaciones sociales que tienen los estudiantes de bachillerato sobre el fracaso escolar (objetivo general). El proceso de investigación se orientó a: describir las condiciones de producción de la dimensión emocional de las RS sobre el fracaso escolar (objetivo específico 1), explorar las representaciones sociales de los estudiantes con experiencias de fracaso escolar (objetivo específico 2), indagar acerca de cómo se configura la dimensión emocional de las RS del fracaso escolar (objetivo específico 3) e identificar las causas del contenido emocional en las representaciones sociales del fracaso escolar de los estudiantes del bachillerato (objetivo específico 4).

La aproximación procesual permitió cumplir con los objetivos planteados, los cuales estaban centrados en dar respuesta a las preguntas de investigación. Además, se establecieron cinco supuestos de investigación con relación a lo que se esperaba encontrar.

A continuación, se discuten los hallazgos que confirman o rechazan tales supuestos de investigación.

Primer Supuesto

En lo relativo al primer supuesto de investigación¹, la información recolectada a través del cuestionario de condiciones de producción demostró que la muestra es: 1) heterogénea en términos de economía, donde algunos estudiantes reportan ingresos familiares mensuales menores a \$5,000 y otros que reportan un ingreso que duplica, triplica, o bien, supera por bastante esta cantidad; 2) homogénea en un 90% con respecto a contar con una beca para apoyarse en sus estudios; 3) heterogénea en términos de trabajar como una actividad adicional a la escuela; 4) heterogénea en relación a la opinión de si el dinero es una preocupación que los distrae de sus estudios (aunque las respuestas se inclinan con un 63.33% hacia la opinión que señala que no lo es); y 5) heterogénea en lo relativo al grado de estudio del tutor (a), donde se tomó como referencia el grado de estudio más alto (ya sea de la madre, del padre o tutor) reportado por el estudiante (no necesariamente tanto la madre como el padre tenían el mismo grado de estudio).

Cuevas (2016) expresa que el eje de análisis de condiciones de producción está centrado en *conocer al sujeto* (género, edad, formación) y *su entorno* (escolaridad de los padres, condiciones económicas), las cuales son áreas que influyen en la construcción de las representaciones. Sin embargo, aunque se ha señalado que la economía se asocia al fracaso (Zamudio et al., 2019) y a la deserción escolar (Franco y Mejía, 2017), así como la

¹ Los estudiantes comparten más similitudes que diferencias con respecto a sus condiciones de producción.

familia y la socioeconomía a la reprobación (Torres-Zapata et al., 2021), los hallazgos de este estudio toman sentido si se toma en consideración que la reprobación (experiencia particular que se relaciona y forma parte del ciclo de fracaso escolar) (Carranza, 2021) es producto de una diversidad de factores que influyen y tienen que ver con variables individuales, sociales y culturales, así como institucionales, por lo que sería erróneo señalar que solo las condiciones de producción de las representaciones (p. ej., estudio de los padres, economía, si trabajan o no trabajan, si tienen o no tienen beca) determinan si un estudiante reprueba o no. En tal sentido, la literatura y los datos empíricos del presente trabajo sugieren que en el fracaso se involucran diversos factores, agentes y contextos que participan y tienen cierto grado de responsabilidad, aunque esta última en ocasiones pueda ser mínima (Romo, 2018).

Si bien, las condiciones de producción de las representaciones parecen no ser un factor que explica en su totalidad las experiencias de reprobación de la muestra participante (que constituye una característica que comparten los estudiantes con experiencias de reprobación), conocerlas y describirlas es esencial cuando hablamos desde la TRS, además de ser una recomendación para aquellos que realizan investigación bajo el enfoque procesual (Fuentes y Murillo, 2020). Lo previo se justifica a partir de que, identificar el contexto donde se producen las representaciones, posibilita entender su origen (Cuevas, 2016, p.117). De igual manera, esta información brinda al investigador y a los lectores una visión más amplia sobre los participantes y sobre el contexto donde estos se desarrollan. En pocas palabras, el eje de análisis de condiciones de producción permitió contextualizar e identificar parámetros específicos del estudio en cuanto a las características y contexto de los participantes.

Por lo tanto, el primer supuesto de investigación se confirma parcialmente, sugiriendo que los estudiantes que tienen experiencias de reprobación no necesariamente comparten muchas similitudes con respecto al contexto en el que estos se desarrollan (condiciones de producción de las representaciones sociales), donde se tomó como referencia el análisis de los campos siguientes: 1) el ingreso familiar mensual, 2) el disponer de una beca para apoyarse con sus estudios, 3) el trabajar como actividad adicional a la escuela y 4) el grado de estudio máximo del tutor(a) de los estudiantes.

Segundo Supuesto

En lo relativo al segundo supuesto de investigación², los ejes campo de representación y campo de actitud permitieron confirmarlo de manera parcial. Aunque la mayoría de los estudiantes catalogan el fracaso escolar como *negativo* y *malo*, algunos de estos también señalaron aspectos *positivos*. Asimismo, un grupo pequeño de estudiantes mantuvo una postura neutral/indiferente (ni bueno ni malo) con respecto al fracaso. Por lo tanto, no todos los estudiantes utilizaron términos negativos para expresar sus representaciones sobre el fracaso escolar. Por el contrario, algunos estudiantes utilizaron el término *positivo*, o bien, mantuvieron una postura neutral/ indiferente con respecto al fracaso escolar.

Estos resultados se relacionan con los hallazgos de Gutiérrez et al. (2012), donde indican que las personas utilizan términos negativos para acontecimientos que representan negativamente. Los estudiantes que utilizaron términos como *negativo* o *malo* para

² Los estudiantes utilizan términos negativos para expresar sus representaciones sobre el fracaso escolar.

representar el fracaso escolar señalaron, en primera instancia, la relación que este tiene con consecuencias no positivas, tales como: 1) tener que repetir un examen, la materia o el año, 2) consecuencias con sus padres, 3) ser mal visto por otras personas, 4) no poder estudiar una carrera, 5) tener consecuencias económicas en el futuro, entre otras. No obstante, algunos de los estudiantes, a pesar de representar el fracaso escolar como algo negativo, señalaron que este también puede tener aspectos positivos, tales como: 1) generar aprendizajes y 2) provocar un incremento en el grado de conciencia de una persona con respecto a las áreas de oportunidad a nivel personal.

Particularmente, en cuanto al uso de términos negativos para representar el fracaso, es importante señalar que lo *negativo* resulta ser relativo cuando se trata de la opinión de las personas (independientemente del objeto de representación), pues hay diferentes preferencias, intereses y formas diversas de pensar, lo cual podría explicar por qué no todos los estudiantes utilizaron términos negativos al momento de abordar el tema de fracaso escolar y por qué algunos tuvieron una valoración mixta hacia este. La teoría que respalda lo previo sugiere que el fracaso escolar no es algo naturalmente *negativo*, sino una realidad escolar social y fabricada (Escudero, 2005) donde una sociedad (con cierto orden moral y cultural) representa e impone una idea particular sobre el objeto en cuestión, además de que en ocasiones persisten las explicaciones psico-evolutivas (a tal edad se debe tener cierta capacidad cognitiva y se esperan ciertos resultados) para dar explicación al *problema de fracaso escolar*, independientemente de que se ha propuesto que la verdadera deficiencia se encuentra en la idea de *normalidad*, es decir, lo que la sociedad ha establecido como normal (correcto o positivo) para las personas en determinadas edades y áreas (Navas, 2021).

En lo relativo a la postura neutral/indiferente, algunos autores han señalado que dentro de las áreas que genera más apatía en los adolescentes mexicanos se encuentran las labores escolares, lo cual podría explicar por qué algunos estudiantes adoptaron esta postura (Aguilar et al., 2015). En este sentido, los estudiantes expresaron que fracasar no es ni negativo ni positivo, debido a que: 1) una persona puede salir adelante sin la escuela y 2) no consideran que la escuela es importante (algunos estudiantes afirmaron que la escuela no asegura un trabajo y tampoco calidad de vida).

Finalmente, en relación a los aspectos positivos, los resultados son similares a los de Rincón y Pulido (2017), quienes encontraron que los estudiantes también perciben aspectos positivos ante la reprobación, tales como: la oportunidad para conocerse, auto-superarse, reflexionar sobre sus responsabilidades y buscar el mejoramiento continuo, es decir, generar aprendizajes, adquirir una mayor conciencia sobre las áreas de oportunidad en sí mismos y desarrollarse en el ámbito personal, respuestas que se encontraron dentro de este estudio.

En suma, el segundo supuesto se confirma parcialmente. Los resultados mostraron que los estudiantes conciben el fracaso escolar desde múltiples perspectivas y utilizan tanto términos negativos como positivos, aunque en su mayoría lo catalogan como *negativo* y *malo*. Se pueden distinguir: una postura negativa hacia el fracaso escolar, una neutral/indiferente y una positiva.

Tercer Supuesto

Con respecto al tercer supuesto de investigación³, el eje campo emocional de la representación mostró una dimensión emocional del fracaso escolar (clúster 7) dentro de la representación social del fracaso escolar de los estudiantes. Esta se encuentra conformada por: 1) emociones y sentimientos de valencia negativa (*Tristeza, enojo, decepción, coraje, impotencia, miedo, fracasado, fracasada, triste, ansiedad, frustración, estrés, nervios, desesperación, confusión, angustia, arrepentimiento, preocupación, pena, decepcioné, decepcionada, presión y vergüenza*) y 2) emociones y sentimientos de valencia positiva (*orgullo, alegría, feliz, felicidad y orgullosa*).

Con respecto a la presencia de emociones de valencia negativa, Gutiérrez et al. (2012) indican que este tipo de emociones están ligadas a acontecimientos que se representan de manera negativa, situación que se confirma en esta investigación y que se describió anteriormente. En este sentido, otros estudios que se relacionan con los hallazgos de este trabajo son: Salvá-Mut et al. (2014), quienes encontraron que las personas pueden experimentar sentimientos de pérdida de tiempo, desánimo o falta de motivación hacia la escuela (de valencia negativa), los cuales a su vez son razones por las que algunas personas deciden abandonar sus estudios; Bravo et al. (2015) y Marin et al. (2018), quienes indican que los problemas emocionales están ligados a un bajo rendimiento y, aunque no se habla explícitamente de problemas emocionales dentro de este trabajo, algunos estudiantes señalaron situaciones de alta carga emocional que influyeron en su desempeño (presión de los padres hacia ellos, problemas económicos, separación de padres, accidentes, la muerte

³ Los estudiantes tienen sentimientos y emociones de valencia negativa hacia el fracaso escolar.

de un familiar), situaciones que podrían considerarse como acontecimientos de alta relevancia para ellos, generalmente acompañadas de respuestas emocionales (tristeza, preocupación, presión) y que repercuten en el tipo de decisiones que toman (buscar distraerse con los amigos y no entrar a clases, no hacer trabajos, etc.); Rincón y Pulido (2017) y Arroyo y Cofré (2020), quienes encontraron sentimientos de valencia negativa en estudiantes que reprobaron; Reyes et al. (2020), pues señalan que los estudiantes experimentan emociones de valencia negativa al reprobar; Morales (2018), quien indica que los estudiantes no siempre utilizan estrategias de afrontamientos eficientes (solo *preocuparse*); Zamudio (2021) quien encontró también la presencia de emociones negativas en estudiantes, añadiendo que en ocasiones estas pueden interferir en la posibilidad de que los alumnos obtengan altos grados de compromiso escolar, el cual tiene un efecto protector sobre la deserción y abandono; y Sánchez y Dávila (2022), quienes refieren que la falta de estimulación o interés de parte de los padres, en lo relativo a los estudios o calificaciones, es un factor que influye en el desempeño de los estudiantes, ya que indican que el apoyo emocional de la familia puede producir un efecto positivo en lo que los hijos logran durante su vida académica, lo cual no ocurre en todos los casos de los alumnos en esta investigación (algunos señalaron que sus padres no se interesan por saber cómo es su desempeño o cómo les va en la escuela).

Por otra parte, algunos estudiantes evocaron términos que hacen referencia a sentimientos y emociones de valencia positiva, sin embargo, estos no se asocian con el momento de la experiencia de fracaso escolar (durante), sino más bien con: 1) el discurso que relata sus mejores experiencias académicas (sacar buenas calificaciones, situación contraria al fracaso escolar); 2) un momento posterior a la experiencia de fracaso; y 3) una

actitud positiva que, en ocasiones, toman como estrategia para afrontar la experiencia de fracaso (enfocarse en lo positivo o en cómo resolver tal situación), ya que puede significar una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, o bien, porque no consideran encontrarse dentro de una posición de fracaso definitivo debido a que aún tienen oportunidad de mejorar su desempeño y salir a delante (independientemente de que no sea con el mejor promedio, o de que no se gradúen con la generación con la que iniciaron) y reconocen que la escuela es solo una de las diferentes esferas de desarrollo y socialización del ser humano. Por lo tanto, los estudiantes consideran que no ir bien en la escuela significa estar mal en la vida en general.

En referencia a las emociones y sentimientos de valencia positiva, se ha señalado que las personas pueden llegar a hacer uso de mecanismos de represión y de ocultamiento de información cuando se trata de situaciones de alta carga emocional, es decir, pueden llegar a esconder las verdaderas valoraciones sobre el objeto de representación (Banchs, 1996). Esto podría dar explicación a la evasión de contacto con las emociones de valencia negativa y el uso de términos positivos en el discurso de los estudiantes sobre fracaso escolar.

Desde otra perspectiva, Zamudio y Malaga (2021) indican que los estudiantes pueden llegar a utilizar estrategias de afrontamiento emocional, permitiéndoles superar este tipo de experiencias. A su vez, la presencia de emociones de valencia positiva se puede explicar desde el hecho de que los estudiantes también perciben aspectos positivos de las experiencias de fracaso (reprobación) (Rincón y Pulido, 2017), como la generación de aprendizajes y el aumento de consciencia para el crecimiento personal.

En resumen, el tipo de emociones que los estudiantes experimentan resulta relevante tomando en cuenta que las emociones tienen un papel mediador en la construcción de las RS, facilitando o inhibiendo procesos para adquirir conocimientos y para realizar acciones (Banchs, 1996). En otras palabras, las representaciones que producimos acerca de un objeto se encuentran influenciadas por las emociones y sentimientos que experimentamos hacia tales objetos, repercutiendo en las decisiones y comportamientos. En este sentido, algunos estudiantes señalaron emociones y sentimientos de valencia negativa durante las clases, hacia maestros y hacia las materias, lo cual podría explicar la razón por la que en ocasiones tienen dificultades para entender ciertos temas, el hecho de que a veces optan por evitar situaciones relacionadas con el objeto al que han asociado tales estados emocionales (no asistiendo a clases, no haciendo trabajos, etc.) y el motivo por el cual algunos eligen estrategias como la distracción (ir con sus amigos en vez de asistir a clases), ya que las emociones que surgen al establecer contacto con tales situaciones o actividades no suelen ser agradables. Esta explicación se sustenta en lo que algunos autores denominan emociones epistémicas (López-Cassà y Bisquerra, 2023), las cuales se activan en las actividades cognitivas, en las tareas escolares y en los procesos de aprendizaje, añadiendo que dependiendo del tipo de valoración (positiva o negativa) que la persona haga sobre la actividad epistémica (que tiene relación con el conocimiento), ciertas emociones positivas (interés, curiosidad y disfrute) o negativas (ansiedad, frustración, confusión, etc.) tomarán lugar, provocando a su vez una predisposición a la búsqueda del conocimiento, o bien, a la evitación, lo cual podría llevar a un estudiante a abandonar la actividad de aprendizaje.

Por otro lado, la representación social de los estudiantes sobre el fracaso escolar también incluye emociones y sentimientos de valencia positiva y, aunque estos no estén

asociados de manera directa con la experiencia del fracaso escolar (durante la experiencia), forman parte del objeto de representación. Por lo tanto, el tercer supuesto de investigación se confirma parcialmente, sugiriendo que pese a que existe una mayor presencia (en términos de χ^2 y frecuencia) de emociones y sentimientos de valencia negativa, los estudiantes también asocian algunos de valencia positiva con el objeto de representación (fracaso escolar).

Cuarto Supuesto

En lo que concierne al cuarto supuesto de investigación⁴, el eje de campo emocional de la representación indica que los sentimientos y emociones (la dimensión emocional) que forman parte de las representaciones sociales del fracaso escolar se relacionan con las experiencias directas de los estudiantes (aprobar/reprobar, sacar buenas calificaciones/sacar malas calificaciones, aprender/haberle echado ganas, repetir un año, consecuencias con sus padres), pero también a experiencias no directas, es decir, a las probables consecuencias o escenarios de los cuales nunca han sido testigos, pero que surgen de lo que han visto, escuchado o aprendido en la interacción con otras personas, o bien, en los medios de comunicación y redes sociales (la posibilidad de tener dificultades económicas, tener que trabajar, ser etiquetado como fracasado, tener un mal trabajo). Lo anterior motiva a los estudiantes a realizar esfuerzos por alejarse de las experiencias de fracaso, no desistir de la escuela e intentar no fracasar en ella, ya que estos escenarios los ligan a experiencias emocionales no agradables (no les gusta cómo los hace sentir o como los haría sentir y no

⁴ Los sentimientos y emociones que tienen los estudiantes, hacia el fracaso escolar las atribuyen, primordialmente, a sus experiencias escolares directas.

quisieran eso para ellos).

Dentro de los estudios que se relacionan con lo que se ha encontrado en este trabajo, indicando la presencia de emociones y sentimientos de valencia negativa en situaciones similares (de experiencia directa), se encuentran: Aranda (2019), quien señala que sujetos educativos experimentan miedo ante la situación de *evaluación* por las consecuencias que pueden presentarse como producto de ello, lo cual también ocurre en este estudio (los estudiantes experimentan miedo a las posibles consecuencias que pueden surgir de la reprobación); Reyes-Pérez y Correa-Romero (2019), quienes también encontraron que los estudiantes presentan con mayor intensidad emociones de excitación negativa y frustración ante la situación de reprobación de una asignatura; Arroyo y Cofré (2020), donde encontraron en los estudiantes sentimientos de valencia negativa ante la experiencia de reprobación, por no lograr sus objetivos, atrasarse un año, porque sus familiares se enteraran y por no cumplir con las expectativas de los mismos; y García-González et al. (2021), quienes también encontraron que los estudiantes generan ciertos sentimientos hacia situaciones como: *entender los temas, las preguntas y tareas, acreditar la materia, etc.*, señalando que cuando estas situaciones no corresponden a los deseos de los alumnos, desencadenan en ellos emociones de valencia negativas.

Por otra parte, el estudio de Rincón y Púlido (2017) muestra cómo los estudiantes pueden experimentar emociones y sentimientos agradables (positivos) a raíz de situaciones específicas que surgen de la reprobación. Entre estas situaciones se describen experiencias vivenciales que tuvieron directamente los estudiantes (el conocer nuevos compañeros) y experiencias no directas (pensar que este tipo de experiencia representa una oportunidad para conocerse a sí mismos, crecer como persona y reflexionar y generar aprendizajes de

tales reflexiones). Se puede observar que ambas situaciones (vinculadas con emociones de valencia positiva) se conectan a posibles escenarios posteriores a la experiencia de fracaso y que respuestas emocionales positivas pueden surgir también como resultado de las representaciones que los estudiantes tienen sobre las áreas de oportunidad que el fracaso trae consigo, aunque no necesariamente hayan vivido tal situación. En pocas palabras, es posible que los estudiantes también experimenten emociones y sentimientos de valencia positiva con experiencias directas y no directas, las cuales pueden llevarlos a un deseo de continuar y a sentir que no todo está perdido.

En relación con la vinculación de las emociones con experiencias no directas (con situaciones que los estudiantes nunca han vivido pero que son parte de sus representaciones del fracaso escolar), esta se debe a que las emociones también tienen un carácter social y compartido, tal como las RS. De esta manera, la información que se trasmite en las relaciones interpersonales, medios de comunicación o redes sociales sobre un objeto particular, tiene impacto en las RS, pero a su vez en las emociones y sentimientos que asociamos a tal objeto, lo cual influye en la manera en la que se percibe una situación, y por consiguiente, en las respuestas que una persona emite ante tal situación cuando el objeto de representación se encuentra presente. Por ello, se ha hecho mención de que las emociones — entre diversos factores— también dependen de las RS que construimos de los objetos y acontecimientos (Gutiérrez et al., 2012).

En síntesis, las emociones y sentimientos que las personas asocian a un objeto de representación no solo dependen de las experiencias directas que ellos tienen, sino también de experiencias no directas (de las que no han sido testigos vivencialmente, sino que se construye a partir de la interacción con otras personas, o bien, de la información que

acumulan a través de los medios de comunicación y redes sociales sobre tal objeto de representación). Estos hallazgos confirman parcialmente el cuarto supuesto de investigación, sugiriendo que las emociones y sentimientos que los estudiantes experimentan hacia el fracaso escolar no solo depende de sus experiencias directas, sino también del tipo de información que han acumulado, pues esta forma parte de las representaciones que tienen sobre el objeto (fracaso escolar), lo cual provoca en ellos la asociación de cierto tipo de emociones y sentimientos, cuya valencia puede ser positiva, negativa, neutral, o bien, una combinación de estas.

La Dimensión Emocional de las Representaciones Sociales del Fracaso Escolar

Como lo hemos mencionado anteriormente, la dimensión emocional incluye emociones y sentimientos (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2005; De la Fuente, et al., 2019; Espinosa y Pons, 2016; Redmond et al, 2018), así como estados de ánimo (Valles, 2014) y se encuentra presente en toda experiencia humana y, por ende, en las representaciones que el ser humano construye del mundo de los objetos en el que se desarrolla (Gutiérrez et al., 2012). Esta dimensión imprime sentido a los objetos que representamos (Calixto y Terrón, 2018), puede facilitar o inhibir procesos para adquirir conocimientos, o bien, reprimir contenidos específicos (información/experiencias) e influenciar la acción humana (Banchs, 1996). Además, la dimensión emocional juega un papel importante en la memoria (Bueno, 2021), en los procesos de aprendizaje (Ural, 2015), en la aceptación o rechazo de un sistema racional (Otero, 2006), en el pensamiento (Mora, 2013), en el uso de nuestra inteligencia (UCVT, 27 de octubre de 2016), en la manera en la que una persona percibe el mundo (Maffia, 2005; Gutiérrez, 2020), así como

en el comportamiento (Pantziara & Philippou, 2011; Kleinginna & Kleinginna, 1981; Smith, 2019).

Los datos de este estudio indican que dentro del contenido de las RS sobre el fracaso escolar de los estudiantes de bachillerato se encuentra la presencia de emociones y sentimientos (dimensión emocional), tanto de valencia negativa (*Tristeza, enojo, decepción, coraje, impotencia, miedo, fracasado, fracasada, triste, ansiedad, frustración, estrés, nervios, desesperación, confusión, angustia, arrepentimiento, preocupación, pena, decepcioné, decepcionada, presión y vergüenza*) como de valencia positiva (*orgullo, alegría, feliz, felicidad y orgullosa*). Las causas del contenido emocional para ambos casos se deben a experiencias directas (han sido testigos o vivido la experiencia) o indirectas (conocimiento que han generado a través de la interacción con los demás y que constituye información ligada a las consecuencias que puede tener el fracaso escolar, lo cual forma parte de la representación que tienen de este último, a pesar del hecho de que nunca han tenido tales experiencias en su propia historia de vida). Cuando los resultados obtenidos se encuentran en sintonía con lo que los estudiantes desean, emociones de valencia positiva se desencadenan, por lo contrario, cuando los resultados no corresponden a los deseos de los estudiantes, son emociones de valencia negativa las que experimentan (García-González et al., 2021).

Particularmente, las emociones y sentimientos de valencia negativa fueron directamente asociados al concepto y a la experiencia de fracaso escolar y de reprobación (experiencia que tiene relación con el fracaso escolar), salvo *pena* (asociado a la situación de acercarse a preguntar temas que no entienden a los maestros) y *nervios* (asociado a la situación de ser entrevistados y grabados). Por otra parte, las emociones y sentimientos de

valencia positiva fueron asociadas a: 1) las mejores experiencias académicas que relataron durante su discurso (las cuales son contrarias a las experiencias de fracaso escolar); 2) un momento posterior al fracaso escolar (donde se percibe una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal), pero nunca a la experiencia de fracasar (el *durante*); y 3) a una actitud positiva que, en ocasiones, algunos estudiantes adoptan como estrategia para afrontar tales experiencias, ya sea porque no consideran encontrarse dentro de una posición de fracaso definitivo o porque reconocen que no ir bien en la escuela no significa estar mal en la vida en general, además de que consideran a esta experiencia una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento personal.

Si bien, los datos del presente trabajo indican la presencia de emociones y sentimientos de ambas valencias (negativa y positiva) en las representaciones sociales sobre el fracaso escolar de los estudiantes de bachillerato, la información que se ha recolectado sugiere que las de valencia negativa son las que predominan, o bien, se vinculan con mayor fuerza con la experiencia de fracaso, mientras que las de valencia positiva se relacionan con otros aspectos ligados a esta experiencia (experiencias antagónicas al fracaso, estrategias de afrontamiento, diferentes perspectivas del fracaso, una esfera emocional que no se reduce o que está determinada solamente por los resultados académicos).

Lo anterior resulta relevante porque las respuestas emocionales no solo son catalogadas como placenteras o no placenteras, sino que tal categorización de la experiencia puede influir en las acciones de un individuo. Por lo tanto, las situaciones catalogadas como no placenteras podrían provocar respuestas evitativas, tal como lo relataron los participantes de esta investigación (no asistir a clases, no dedicar tiempo para estudiar, no haciendo trabajos), mientras que las situaciones catalogadas como placenteras

podrían provocar en los individuos la búsqueda por repetir tales experiencias (ir con sus amigos en vez de asistir a clases, hacer otras cosas en vez de atender actividades no placenteras) (Broom, 1998).

De igual forma, estos hallazgos sugieren que el tipo de emociones y sentimientos que experimentan los estudiantes durante sus actividades (placenteras o no placenteras), o con respecto a los objetos o agentes implicados en la dinámica en la escuela, podrían provocar el aumento o disminución de determinadas conductas, las cuales pueden llegar a tener impacto en sus resultados y en el tipo de experiencias que tienen a lo largo de sus trayectorias escolares (éxito o fracaso). Esto podría explicar, en cierto grado, el por qué a mayor nivel educativo, mayor índice de abandono (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022), ya que conforme el estudiante va avanzando (de Primaria a Secundaria y de Secundaria a preparatoria), el nivel de exigencia, disciplina y complejidad de los temas también incrementa, provocando a su vez, un mayor esfuerzo por parte del estudiante para poder cumplir las exigencias de la escuela y, por ende, se vuelve más probable la aparición de emociones y sentimientos de valencia negativa (estrés, ansiedad, preocupación, frustración, etc.). Toda esta cadena de eventos podría llevar a algunos estudiantes a emitir respuestas evitativas o de distracción, o bien, a adoptar comportamientos que provoquen en ellos emociones y sentimientos de valencia positiva (placenteras), los cuales no siempre se encuentran dirigidos a obtener buenos resultados escolares (salir con los amigos en vez de estudiar, no asistir a clases, etc.). Asimismo, esta explicación resulta congruente con lo que López-Cassà y Bisquerra (2023) señalan, en el sentido de que dependiendo de la valoración que se haga sobre la actividad epistémica (donde también se toma en consideración el grado de complejidad de la tarea), cierto tipo

de emociones se activaran, dirigiendo al estudiante a aproximarse al conocimiento, o bien, a experimentar algunas emociones (frustración, confusión, ansiedad, etc.) que pueden influir para que abandone la actividad de aprendizaje, lo cual explica por qué hay abandono en ciertos cursos y la importancia de aprender a regular de forma apropiada este tipo de emociones para prevenirlo.

Finalmente, es importante reconocer que no solo el tipo de emociones y sentimientos que los estudiantes experimentan con respecto a su dinámica escolar afectan los resultados que obtienen, sino también aquellos que surgen de otros espacios que son externos a la escuela, experiencias que catalogan como importantes en su vida y que tienen un gran impacto (la separación de sus padres, fallecimiento o condición de salud de un ser querido, entre otros). Tales emociones y sentimientos, producto de espacios de interacción ajenos a la escuela, influyen en el tipo de comportamientos que tienen los estudiantes (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Smith, 2019) y, por consiguiente, en los resultados que obtienen. Por ello, se ha señalado que gran parte de los problemas sociales tienen un fondo emocional (Bisquerra, 2003), haciendo alusión al hecho de que muchos de los comportamientos del ser humano, o la ausencia de estos, se encuentran influenciados por energía emocional, resultado de la vivencia de determinadas experiencias.

CONCLUSIONES

Tradicionalmente el fracaso escolar ha sido considerado un problema atribuido al estudiante, es decir, de carácter individual (Terigi, 2009). Actualmente, se reconoce la naturaleza multifactorial de este fenómeno educativo (Antelm et al., 2018; Romo, 2018, Zamudio, López y Reyes-Sosa, 2019). Es necesario tomar en cuenta que son otros sujetos educativos quienes etiquetan o posicionan de esta manera al estudiante por alejarse del ideal o de la noción de normalidad que estos han establecido (Navas, 2021). De esta manera, la institución educativa se convierte en un punto clave en la atención del fracaso escolar, en virtud de que puede proceder bajo principios que atiendan las diferencias individuales para buscar el desarrollo de todos los estudiantes independientemente de las condiciones particulares en las que estos se encuentran, o bien, asumir la idea de que son estos quienes deben de dar solución a sus problemas académicos, sin considerar la diversidad de factores que pueden llegar a influir para que esto ocurra.

Los datos de este estudio indican que la dimensión emocional de las RS sobre el fracaso escolar está constituida por emociones y sentimientos de valencia negativa y positivas. No obstante, son las de valencia negativa las que se relacionan directamente con la experiencia de fracaso escolar (*durante* la experiencia de fracaso), mientras que las de valencia positiva se asocian con experiencias antagónicas que forman parte de la representación (como experiencias de comparación), con un momento posterior a la experiencia de fracaso, o bien, con una actitud positiva que los estudiantes adoptan por diversas razones.

De igual manera, fue posible identificar las causas del contenido emocional en las RS sobre el fracaso escolar de los estudiantes de bachillerato. Estas pueden ser catalogadas

en: experiencia directa, situaciones que han vivido o experimentado (ser castigado por sus padres, reprobado un año, entre otras); y en experiencia indirecta, referida a aquel conocimiento que han generado a través de la interacción con los demás y que constituye información ligada a las consecuencias que puede tener el fracaso escolar, lo cual forma parte de la representación que tienen de este último, a pesar del hecho de que nunca han tenido tales experiencias en su propia historia de vida. Además, los resultados muestran que dependiendo del grado de proximidad entre los deseos de los estudiantes y la realidad que estos viven será el tipo de emociones que estos experimentan (García-González et al., 2021).

Esta investigación aporta datos relevantes para el tema de fracaso escolar, en el sentido de que muestra: 1) los sentimientos y emociones que los estudiantes asocian al fracaso escolar; 2) las causas de tal contenido emocional; y 3) la importancia de la dimensión emocional para el estudio y la búsqueda de soluciones para este fenómeno educativo.

Limitaciones

Como toda investigación, este trabajo no estuvo exento de limitaciones. Algunas de estas fueron: 1) el número de estudiantes (30) que se lograron entrevistar por cuestiones de tiempo y recursos (aunque el tamaño de la muestra fue determinado por el criterio de saturación de información); 2) el desinterés y la falta de disposición de algunos estudiantes para participar en la investigación, ya que se presentó de manera frecuente la situación donde algunos estudiantes no querían participar porque consideraban que tal esfuerzo no tendría como resultado un beneficio para ellos, al menos no uno tan significativo o a corto plazo; 3) la dificultad para contactar a los estudiantes, en virtud de que, a pesar de que

algunos de ellos cumplían con los criterios de inclusión (experiencias de reprobación, tener más de tres materias reprobadas, tener un promedio menor a 8.0, etc.), no asistían regularmente a clases, lo cual complicó la tarea de entrevistarlos; y 4) la incertidumbre con respecto a la confidencialidad de sus respuestas, debido a que algunos estudiantes señalaron que era mejor no participar en esta investigación que correr el riesgo de que su anonimato no se respetara.

Recomendaciones

Con base a la experiencia de este estudio, se pueden resaltar algunos aspectos importantes de considerar en este tipo de investigaciones, es decir, al momento de llevar a cabo estudios que requieran de un diálogo donde la información que se busca recabar sea considerada altamente personal, o bien, pueda representar una situación confrontativa para los participantes debido a que el tema que se indaga tiene relación con las limitaciones o dificultades que este presenta para alcanzar los estándares definidos en el ámbito escolar.

En primer lugar, conviene que el entrevistador muestre actitudes (aceptación incondicional, empatía y congruencia) para crear un ambiente seguro, libre de prejuicios, que permita la libre expresión de ideas sin censura por parte del entrevistado (Rogers, 2008).

En segundo término, será necesario establecer clara y explícitamente un compromiso formal que brinde a los participantes una mayor certeza con respecto a la confidencialidad de la información que ellos proporcionen. Esto podría incluir una explicación más detallada de cómo su información es procesada, analizada y difundida sin necesidad de exponer datos que puedan comprometer su anonimato, con el objetivo de generar mayor transparencia en lo relativo al uso de su información.

En tercer lugar, a fin de profundizar en este campo, se recomienda utilizar diferentes rutas metodológicas o diferentes agentes educativos para contrastar, corroborar o confirmar los hallazgos de este estudio.

Finalmente, los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de profundizar en el tema de la dimensión emocional, particularmente dentro del contexto educativo. Si bien, son diversos los factores que influyen en los resultados que una persona obtiene, la dimensión emocional tiene un rol importante en el pensamiento y en las respuestas que un individuo emite. Por lo tanto, en la búsqueda de soluciones de problemáticas de carácter individual o social, como lo es el fenómeno educativo del fracaso escolar, será esencial la indagación de la esfera emocional. Aunque la especie humana regularmente se caracteriza por sus capacidades cognitivas (de razón), la dimensión emocional forma parte de su naturaleza en una proporción equivalente, es decir, tanto la razón como la emoción tienen el mismo grado de importancia.

REFERENCIAS

- Aguilar, Y., Valdez, J., González, N., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A., y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanzas e Investigación en Psicología*, 20 (3), 326-336.
- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de Educación*. Argentina: Editorial Brujas.
- Antelm, A., Gil, A., Cacheiro, M., y Pérez, E. (2018). Causas del Fracaso Escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36 (1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Ambrocio, L., Cruz, V., y Cruz, V. (2020). La reprobación como causa del abandono escolar en estudiantes de bachillerato. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 6 (11), 27-37.
- Aristimuño, A. (2014). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (1), 111-126.
- Arroyo, J., y Cofré, C. (2020). Experiencias de estudiantes en la carrera de enfermería que han reprobado una actividad curricular. *Cultura de los Cuidados*, 24 (58), 79-88. <https://doi.org/10.14198/cuid.2020.58.08>
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (2005). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá, Colombia: ACODESI.

- Ávila, A., (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), 131-144.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Banchs, M. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on social representations*, 5 (2), 113-125.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1- 3.15.
- Baptista, P. Almazán, A., y Loeza, C. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (especial), 41-88.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Blasco, T. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, (33).
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco*, 23 (67), 55-74.
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23 (1), 103-113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>
- Broom, D. M. (1998). Welfare, Stress, and the Evolution of Feelings. In A. P. Moller, M. Milinsky y P.J.B. Slater, *Stress and Behavior* (pp. 371-403). United States of America: Academic Press.

- Bueno, D. (2021). Educación en tiempos de COVID-19 ¿Cómo afecta el estrés al aprendizaje? *Journal of Neuroeducation*, 2 (3), 9-14.
- Calixto, R. y Terrón, E. (2018). Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. *Educación em Revista*, 34 (68), 217-233.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.55684>
- Carranza, C. (2021). El ciclo del fracaso escolar en la educación media superior. Un acercamiento a la evaluación de la Preparatoria de la Universidad de Zacatecas. En N. Gutiérrez, B. M. García, M. Magallanes e I. Castillo (Coords.), *Historia de la educación, género y perspectivas docentes* (pp. 97-206). Astra Ediciones.
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R., y Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, 34 (1), 219-245. <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.13>
- Colás-Bravo, M. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (2), 319- 333.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A., y Cuevas-Monzonís, N. (2021). Ansiedad ante la Muerte y Felicidad en el Alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11 (1), 49-76. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.5865>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de educación en México. Cifras*

del ciclo escolar 2019-2020. México: MEJOREDU. Recuperado el 19 de junio de 2023 de

https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022).

Indicadores nacionales de la mejora continua de educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2022. México: MEJOREDU. Recuperado el 19 de junio de 2023 <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>

CONAHCYT. (15 de octubre de 2023). *Programas Nacionales Estratégicos*.

CONAHCYT. Recuperado el 15 de octubre de 2023 de

<https://conahcyt.mx/pronaces/>

Cotonieto-Martínez, E., Martínez- García, R., y Rodríguez-Terán, R. (2021).

Reflexiones sobre la educación en tiempos de COVID-19: retos y perspectivas.

Revista Saberes Educativos,(6), 116-127. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60712>

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11 (21), 109-140.

Cuevas, A. (2019). La superación de la concepción y práctica tradicional del rendimiento escolar desde la perspectiva del desarrollo en Vigotsky. *Revista AMAzônica*, 23 (1), 384-393.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. United States of America: Avon Books.

- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and Emotion in the making of consciousness*. United States of America: Harcourt Brace & Company.
- Damasio, A. (2004). Emotions and feelings: A neurobiological perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (eds.), *Feelings and Emotions: the Amsterdam Symposium* (pp.49-57). Cambridge University Press.
- De la Fuente, I. I., Rodríguez, A., y Escalante, N. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar: Correlaciones y variabilidad. *European Journal of Child Development, Educación and Psychopathology*, 7 (1), 23-35.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H.Casanova (Coord.), *Educación y pandemia* (pp.19-29). *Una visión académica*. UNAM.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. SEP.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid.19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación parala Justicia Social*, 9 (1), 7-16.

- Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion. In J. Cole (ed.), *Nebraska Symposium on motivation, vol.19* (pp.207-282). United States of America: University of Nebraskak Press.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. United States of America: Times Book.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1).
- Espinosa, I., y Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Ibero-americana de Educación*, 72 (2), 47-70.
- Espinosa, I., y Pons, L. (2020). Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en unaregión intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, (30), 84-107. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2683>
- Fernández, I. (2020). Estudio Exploratorio sobre las Barreras y Apoyos a la Pertenencia en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1),165-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>
- Feria, H., Matilla, M., y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuetas ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11 (3), 62-79.

- Franco, B., y Mejía, J. (2017). *Las causas de la deserción estudiantil durante los primeros dos años en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en dos universidades de Guayaquil* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. CYBERTESIS: Repositorio de Tesis Digitales UNMSM.
- Flórez-Donado, J., López, L., Peña, D., Torres-Salazar, P., Mejía, E., Narváez, A., Flórez, X., Montero-Campo, D., Gómez-Pacheco, J., Salebe-Sarabia, J., Espinosa-Jaimes, V., Pedraza-Salcedo, G., y Medrano-Melendez, Y. (2018). Competencia social como predictor de éxito escolar. *Revista Espacios*, 39 (30), 14.
- Fuentes, C., y Murillo, C. (2020). Enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales del maestro universitario. *Voces de la Educación*, 5 (9), 149-156.
- Gamboa, R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista electrónica Educare*, 18 (2), 117-139.
- García-González, M., Ramírez-Gómez, B., y Navarro-Sandoval, C. (2021). Situaciones que originan emociones en estudiantes de matemáticas. *Bolema*, 35 (69), 39-62. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a03>
- Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M. A., Arana, J.M. (2020). Una breve historia sobre el origen de las emociones. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 10 (19), 20-27.
- Guidano, V. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Editorail Desclée de Brouwer.

- Gutiérrez, S., Arbesú, M., y Piña, J. (2012). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En O. Mireles (Coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación* (pp.19-51). México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Gutiérrez, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15 (29),123-151.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018*. Educación Básica y mediasuperior. México: INEE.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, II* (pp.469-494). España: Paidós.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5 (4), 345-379.
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., y Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, (30), 71-83.
- López-Cassà, É., y Bisquerra, R. (2023). Emociones epistémicas: una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3 (2), 35-60.
<https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.58>
- Maffía, D. (2005). Conocimiento y Emoción. *Arbor*, 181 (716), 515-521.

- Mafokozi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 171-194.
- Marin, A., Rosso, B., y Bolsoni-Silva, A. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e reprovação escolar: estudo de caso-controlado com adolescente. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 20 (3), 283-298.
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (1-2), 11-38.
- Mato, M. D., Espiñeira, E., y Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 57-72. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.164921>
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189 (759), a004. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Morales, F. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología*, 2 (1), 289-294. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1228>
- Morales, Y., y Bustamante, K. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID-19 en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (21), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.

- Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Washington, U.S.: New York University Press.
- Navas, R. (2021). La construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales. *Revista Científica Uisrael*, 8 (2), 151-161.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.377>
- Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J., y Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, 17 (5), 1-18.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>
- Ordoñez, S., Hernández, G., Escoto, A., y Cabrera, E. (2020). Afectación del aprendizaje en los alumnos ante el Covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4 (2), 1542-1542. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.179
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *COVID-19: Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 2 de enero de 2022 de <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Otero, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1 (1).
- Pantziara, M., & Philippou, G. (2011). Fear of Failure in Mathematics. What are the sources? In M. Pytlak, T. Rowland & E. Swoboda (Eds.), *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp.1269-1278). University of Rzeszów.

- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación*, (242), 64-86.
- Piña, O., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26 (106), 102-124.
- Plasencia, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior: Un problema por atender en México. *Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2 (10),449-464.
- Redacción Animal político. (9 de agosto, 2020). *SEP estima deserción de 10% en educación básica y 8% en superior por la COVID*. Animal Político.
<https://www.animalpolitico.com/2020/08/sep-desercion-educacion-covid/>
- Redmond, P., Abawi, L., Brown, A., & Henderson, R. (2018). An online Engagement Framework for Higher Education. *Online Learning*, 22 (1), 183-204. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>
- Reyes-Pérez, V., Collazo, A., De la Roca, J., Alcázar-Olán, R. (2020a). La relación entre las emociones y las estrategias de afrontamiento ante la reprobación en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 23 (44), 1-20.
<https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3659>
- Reyes-Pérez, V. Muñoz-López, D., Alcázar-Olán, R. (2020b). Emociones y estrategias de afrontamiento cuando los estudiantes universitarios aprueban. *Nova Scientia*, 25 (12), 1-21.

- Reyes-Pérez, V., y Correa-Romero, F. (2019). Emociones y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios que reprueban un examen por primera vez. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 59-66.
- Reyes-Sosa, H., Martínez-Cueva, S., & Mondragón, N. (2022). Rape Culture, Revictimization, and Social Representations: Images and Discourse on Sexual and Violent Crimes in the Digital Sphere in Mexico. *Journal of Impersonal Violence*, 0 (0), 1-25.
- Rincón, N., Pulido, A. (2017). La reprobación escolar en grado sexto: un estudio de caso desde la percepción de los estudiantes [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1992/34393>
- Rogers, C. (2008). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Romo, T. (2018). Una mirada sobre el fracaso escolar en la transición al bachillerato. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 21 (21), 119-140. <https://doi.org/10.22267/rhec.182121.11>
- Salvá-Mut, F., Oliver-Trobat, M., y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis*, 6 (13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut , E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (eds.), *Cambridge Handbook of Social representations* (pp.3-11). Cambridge University Press.

- Sánchez, E., y Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2 (1), 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Savater, F. (2019). *El valor de educar*. México: Paidós.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71 (86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020a). *Comunicado conjunto No.3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. SEP. Recuperado el 2 de enero de 2022 de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020b). *Boletín No. 234. Inicia mañana, bajo la modalidad a distancia, el Ciclo Escolar 2020-21: SEP*. SEP. Recuperado el 2 de enero de 2022 de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-234-inicia-manana-bajo-la-modalidad-a-distancia-el-ciclo-escolar-2020-21-sep?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (2020c). *Boletín No. 167 Trabaja SEP para mitigar la deserción y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021a). *Boletín SEP No. 181. Publica SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el Ciclo Escolar 2021-2022*. SEP. Recuperado el 2 de enero de 2022 de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-181-publica-sep-acuerdo-con-las-disposiciones-para-reanudar-actividades-de-manera-presencial-en-el-ciclo-escolar-2021-2022?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021b). *Boletín SEP No. 201. Continúa en operación Aprende en Casa para el ciclo escolar 2021-2022: Educación*. SEP. Recuperado el 2 de enero de 2022 de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-201-continua-en-operacion-aprende-en-casa-para-el-ciclo-escolar-2021-2022-educacion?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Boletín SEP No. 1. Se declara lista la SEP para el regreso a clases presenciales tras el periodo vacacional de invierno*. SEP. Recuperado el 2 de enero de 2022 de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-1-se-declara-lista-la-sep-para-el-regreso-a-clases-presenciales-tras-el-periodo-vacacional-de-invierno?idiom=es>

Seminara, M. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33 (2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>

Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 23-39.

Ticona, E., Teixeira, M., y Correia, G. (2022). La utilización de Iramuteq en investigaciones educativas: una perspectiva cualicuantitativa para el análisis de datos textuales. *Studies in Education Sciences*, 3 (3), 1059-1069.

<https://doi.org/10.54019/sesv3n3-004>

Torres-Zapata, A., Brito-Cruz, T., Pérez-Jaimes, A., y Lara, C. (2021). Reprobación escolar: la percepción del estudiante universitario. *EDUCATECONCIENCIA*, 29 (32), 77-93.

Trainer, J., Bazán, S., Porta, L., y Di, M. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis educativa*, 24 (2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>

UCVT. (27 de octubre de 2016). *The Atlas of Emotions with Dr. Paul Ekman and Dr. Eve Ekman* [Video]. YOUTUBE. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de https://www.youtube.com/watch?v=AaDzUFL9CLE&ab_channel=UniversityofCaliforniaTelevision%28UCTV%29

Ural, A. (2015). An investigation of Highschool Students' Mathematics Fears According to Some Variables. *International Journal of Social Science and Education*, 5 (3), 495-508.

- Valles, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista digital EOS Perú*, 3 (1), 7-17.
- Wagner, W. (1994a). Fields of research and socio-genesis of social representations: a discussion of criteria and diagnostics. *Social Science Information*, 33 (2), 199-228. <https://doi.org/10.1177/053901894033002004>
- Wagner, W. (1994b). Introduction: aspects of social representation theory. *Social Science Information*, 33 (2), 155-161. <https://doi.org/10.1177/053901894033002001>
- Zamudio, P. (2021). El compromiso escolar de estudiantes en bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. Investigación en tiempos de contingencia. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 51 (Especial), 65-90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.447>
- Zamudio, P., Larrañaga, M., y López, F. (2021). La representación social del éxito escolar en jóvenes sinaloenses: elementos hegemónicos vs. Prácticas concretas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e15.3724>
- Zamudio, P., López, F., y Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, 41 (165), 27-42.
- Zamudio, P., y Malaga, S. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 12, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1391

Zamudio, P., y Reyes-Sosa, H. (2021). Polifasia cognitiva y representaciones sociales: análisis de las trayectorias escolares de los adolescentes mexicanos. *European Journal Of Child Development, Education and Psychopathology*, 9 (2), 1-17.
<https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i2.1629>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado del Estudiante

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL ESTUDIANTE

Esta investigación tiene como objetivo conocer las ideas, opiniones y actitudes que los estudiantes tienen acerca del tema *fracaso escolar*. La información será de gran ayuda para el desarrollo de este proyecto investigación, el cual aborda dicho fenómeno.

Se respetará el anonimato de todos los participantes y la información se utilizará con fines de investigación o académicos.

Si usted está de acuerdo con lo anterior, por favor escriba su nombre y firma en el apartado de abajo, recordándole que se respeta su derecho a negarse o retirarse.

Yo, _____, he sido informado (a) acerca de este proyecto de investigación y de las implicaciones de participar en dicho proyecto. De esta manera, **doy mi consentimiento voluntariamente** para ser participante en esta investigación, donde mis respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y entiendo que tengo derecho de retirarme de la aplicación en cualquier momento.

Firma del estudiante

Culiacán, Sinaloa, México

Anexo 2. Consentimiento Informado del Tutor (a)

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL TUTOR (A)

Estimado tutor o tutora del estudiante,

Actualmente, estamos llevando a cabo una investigación que tiene como objetivo conocer las ideas, opiniones y actitudes que los estudiantes tienen acerca del tema *fracaso escolar*. La información será de gran ayuda para el desarrollo de este proyecto investigación, el cual aborda dicho fenómeno.

La razón de esta carta es invitar a su hijo (a) a participar en dicha investigación, en la cual se respetará el anonimato de todos los participantes y la información se utilizará, únicamente, con fines de investigación o académicos.

Si usted está de acuerdo con lo anterior, por favor escriba su nombre y firma en el apartado de abajo, recordándole que se respeta su derecho a negar la participación de su hijo (a).

Yo, _____, he sido informado (a) acerca de este proyecto de investigación y de los derechos e implicaciones de participar en dicho proyecto. De esta manera, **doy mi consentimiento voluntariamente** para que mi hijo (a) participe en esta investigación, donde sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y entiendo que él/ella tiene derecho de retirarse de la aplicación en cualquier momento.

Firma del tutor (a)

Culiacán, Sinaloa, México

Anexo 3. Proceso de Construcción del Cuestionario de Condiciones de Producción

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

Conceptos teóricos	Definición	Categorías de análisis	Objetivo	Preguntas
Fracaso escolar	<p>“El ciclo del fracaso escolar tiene su origen con la reprobación, la cual sucede a partir de no cumplir con los requisitos académicos y establecidos en los reglamentos internos de las instituciones, o de los criterios de las y los profesores. Esta primera etapa lleva al alumnado a una segunda etapa, que es la repitencia; esta, a su vez, lleva a un estadio de rezago, el cual, si no se resuelve mediante estrategias institucionales (tutorías, o apoyo psicológico, por ejemplo; lleva al cuarto nivel que es el abandono escolar, la cual, es muy cercano al quinto nivel, que corresponde a la deserción, ya sea temporal o definitiva y, tras ello, se puede llegar a la última consecuencia, al fracaso escolar.” (Carranza, 2021, p.200).</p>	<p>Condiciones de producción de las representaciones sociales (Cuevas, 2016, p.120)</p>	<p>Describir las condiciones de producción de las representaciones sociales del Fracaso Escolar</p>	<p>¿En qué tipo de vivienda resides?</p> <p>¿El lugar donde resides es propio de tu familia o de renta?</p> <p>¿Cuál sería un rango aproximado del ingreso mensual de tu familia?</p> <p>¿Cuántas personas viven en el lugar donde resides?</p> <p>¿Quiénes son las personas con las que vives?</p> <p>¿Quiénes son las personas encargadas de los gastos del lugar donde resides?</p> <p>¿Cuál es el último grado de estudio de tus tutores o de las personas a cargo de los gastos del lugar donde resides?</p> <p>¿Tienes algún ingreso (Beca, trabajo, etc.)?</p> <p>¿Aportas de tu ingreso para cubrir los gastos del lugar donde resides? En caso de ser así, ¿Tu ingreso es imprescindible para cubrir los gastos del lugar donde resides?</p> <p>¿Consideras que el dinero es una preocupación que te distrae de tus estudios?</p> <p>De no ser así, ¿Consideras que hay algo (en este momento de tu vida) que tome la mayor parte de tu atención y que podría estar provocando que tengas este promedio en la escuela y no otro mejor?</p>

Anexo 4. Evaluación del Cuestionario de Condiciones de Producción

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

CAMPO DE PRODUCCIÓN

“Implica conocer al sujeto (p. ej., maestro, alumno, funcionario) y su entorno, como elementos que coadyuban a la construcción de representaciones sociales, por ejemplo: género, formación profesional, puesto que se ocupa, edad, escolaridad de los padres, institución donde recibió la formación, antigüedad laboral, filiación sindical, entre muchos más” (Cuevas, 2016, p.121)

Finalidad

Obtener información relativa a su persona y al contexto en el que se desenvuelve.

Justificación

“Los significados de las representaciones sociales no son neutros dado que, al ser construidos socialmente, se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social” (Cuevas, 2016, p.121).

Anexo 5. Cuestionario de Condiciones de Producción

CUESTIONARIO DE CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

Nombre _____ Sexo _____

Edad _____ Estado civil _____ Grado _____

1. Señala el lugar donde resides:

Fraccionamiento libre () Fraccionamiento privado () Colonia o Zona residencial ()

Otro _____

2. ¿El lugar donde resides es propio de tu familia o de renta? Propio () Renta ()

3. ¿Cuál sería un rango aproximado del ingreso mensual de tu familia?

Menos de 5,000 () Entre 5,000 y 10,000 () Entre 10,000 y 20,000 () Otro _____

4. ¿Cuántas personas viven en el lugar donde resides?

Vivo solo () 2 personas () 3 personas () 4 personas () Otro _____

5. ¿Quiénes son las personas con las que vives?

6. ¿Quiénes son las personas encargadas de los gastos del lugar donde resides?

Especifica _____

7. ¿Cuál es el último grado de estudio de tus tutores o de las personas a cargo de los gastos del lugar donde resides?

Especifica _____

8. ¿Tienes algún ingreso (Beca, trabajo, etc.)? SI () NO ()

Especifica _____

9. ¿Aportas de tu ingreso para cubrir los gastos del lugar donde resides? Si () No ()

En caso de ser así, ¿Tu ingreso es imprescindible para cubrir los gastos del lugar donde resides? Si () No ()

10. ¿Consideras que el dinero es una preocupación que te distrae de tus estudios?

11. De no ser así, ¿Consideras que hay algo (en este momento de tu vida) que tome la mayor parte de tu atención y que podría estar provocando que tengas este promedio en la escuela y no otro mejor?

Anexo 6. Proceso de Construcción del Guion de Entrevista

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA

Conceptos teóricos	Definición	Categorías de análisis	Objetivo	Preguntas
Fracaso escolar	“El ciclo del fracaso escolar tiene su origen con la reprobación, la cual sucede a partir de no cumplir con los requisitos académicos y establecidos en los reglamentos internos de las instituciones, o de los criterios de las y los profesores. Esta primera etapa lleva al alumnado a una segunda etapa, que es la repitencia; esta, a su vez, lleva a un estadio de rezago, el cual, si no se resuelve mediante estrategias institucionales (tutorías, o apoyo psicológico, por ejemplo; lleva al cuarto nivel que es el abandono escolar, la cual, es muy cercano al quinto nivel, que corresponde a la deserción, ya sea temporal o definitiva y, tras ello, se puede llegar a la última consecuencia, al fracaso escolar.” (p.200)	Campo de información (Cuevas, 2016, p.120)	Explorar las Representaciones Sociales de los estudiantes con y sin experiencias de Fracaso Escolar	<p>¿Alguna vez has visto, en los medios de comunicación o redes sociales, algo relacionado con el <i>Fracaso escolar</i>? ¿Qué has visto?</p> <p>¿Alguna vez has platicado con alguna persona sobre <i>Fracaso escolar</i>? ¿Quiénes?</p> <p>En concreto, ¿Qué sería lo más importante que te ha quedado sobre lo que has visto o platicado (aprendido) con las personas acerca del fracaso escolar?</p>
		Campo de Representación (Cuevas, 2016, p.120)		<p>Si tuvieras que decirme una definición de fracaso escolar, ¿Cómo definirías <i>fracaso escolar</i>?</p> <p>¿Qué situaciones o experiencias consideras como <i>fracaso escolar</i> (reprobar una materia, reprobar varias materias, no saber las respuestas en clase, no entender un tema, etc.)?</p> <p>¿Conoces a alguien (amigo, conocido o familiar) que haya tenido experiencias de fracaso escolar?</p> <p>¿Qué características y comportamientos tiene o tenía esta persona?</p> <p>¿Por qué crees que esta persona que acabas de describir fracasa?</p> <p>¿Consideras que la experiencia de fracaso es positiva o negativa?</p> <p>¿Consideras que tener una experiencia de fracaso escolar tiene implicaciones con los compañeros, maestros y padres (p. ej., en la manera en la que te miran, hablan o piensan de ti)?</p> <p>¿Cuáles crees que son las consecuencias en la vida diaria cuando se fracasa en la escuela (Sociales: laborales, económicas; Personales: autoestima, autoconcepto, etc.)?</p> <p>En tu caso, ¿Por qué crees que has tenido esta experiencia de fracaso (reprobación)?</p> <p>¿Cuáles son las implicaciones que tú has tenido con los compañeros, maestros y padres (p. ej., en la manera en la que te miran, hablan o piensan de ti)?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias en que tú has tenido en la vida diaria cuando se fracasas en la escuela (Sociales: laborales, económicas; Personales: autoestima, autoconcepto, etc.)?</p>

		Campo de actitud (Cuevas, 2016, p.120)		<p>¿Qué tan importante es para ti no fracasar en la escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué aspectos positivos crees que tiene el fracasar en la escuela?</p> <p>¿Qué aspectos negativos crees que tiene el fracasar en la escuela?</p> <p>¿Qué cosas consideras que haces para no fracasar en la escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué cosas consideras que no haces para no fracasar en la escuela? ¿Por qué?</p>
--	--	---	--	---

Conceptos teóricos	Definición	Categorías de análisis	Objetivo	Preguntas
Dimensión emocional	Espinosa y Pons (2016) señalan que la dimensión afectiva se refiere a los sentimientos y emociones involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. ej., miedos, temores, gustos, entre otros), los cuales se proyectan en las narrativas de los estudiantes (si aprecian o repudian al maestro) y tienen un impacto en cómo se relacionan con sus profesores. Además, Espinosa y Pons (2020) indican que las emociones y sentimientos van influyendo en las trayectorias futuras y posturas personales que los individuos van adoptando. Por lo tanto, esta dimensión marca las historias escolares y tiene un impacto en la representación de la escuela, ya sea asociándola a algo agradable o algo no tan agradable.	Campo emocional de la representación	Conocer cómo se configura la dimensión emocional y las causas del contenido emocional en las Representaciones Sociales sobre el Fracaso Escolar.	<p>¿Qué sentimientos y emociones te vienen a la mente cuando escuchas el término <i>fracaso escolar</i>?</p> <p>¿Qué sentimientos y emociones te vienen a la mente cuando escuchas el término <i>Reprobación</i>?</p> <p>¿Qué situaciones o experiencias en la escuela te hacen sentir más como un fracasado (a)? (¿Qué emociones y sentimientos surgen en ti cuando tienes tales experiencias?)</p> <p>Ubicándote la peor experiencia que has tenido, ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste cuando supiste que reprobaste? ¿Por qué crees que sea así? ¿Cómo te sientes actualmente?</p> <p>Ubicándote en la mejor experiencia que has tenido, ¿Qué sentimientos y emociones experimentas cuando sales excelente/sobresaliente en una materia? ¿Por qué crees que sea así? ¿Cómo te sientes actualmente?</p>

Anexo 7. Guion de Entrevista para Evaluación

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EVALUACIÓN

CAMPO DE INFORMACIÓN

Fuentes de consulta, conversaciones e informaciones mediáticas sobre el objeto de representación. De acuerdo a Cuevas (2016), en este apartado “se puede enunciar preguntas acerca de los conocimientos e informaciones que tienen los sujetos, los medios por los cuales tuvo contacto con el mismo, las fuentes que ha consultado al respecto, los elementos que resultan relevantes de la información disponible sobre el objeto de representación” (p.121).

Finalidad

Obtener información que permita esclarecer los conocimientos acerca del objeto de investigación e indagar de dónde, o de qué otros, los sujetos han aprendido tales conocimientos.

Justificación

La información —dimensión o concepto— se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social... En ciertos grupos, los obreros, por ejemplo, no existe información coherente sobre el tema del psicoanálisis y, por este hecho, casi no podemos hablar de la presencia de esta dimensión” (Moscovici, 1979, p.45).

- *PROPUESTA DE PREGUNTAS*

1. ¿Alguna vez has visto, en los medios de comunicación o redes sociales, algo relacionado con el Fracaso escolar? ¿Qué has visto?
2. ¿Alguna vez has platicado con alguna persona sobre fracaso escolar? ¿Quiénes?
3. En concreto, ¿Qué sería lo más importante que te ha quedado sobre lo que has visto o platicado (aprendido) con las personas acerca del fracaso escolar?

CAMPO DE REPRESENTACIÓN

En este apartado “se pueden generar preguntas de evocación para que el sujeto exprese con qué o quién relaciona el objeto de representación, qué significados le atribuye, con cuáles elementos de la vida cotidiana relaciona el objeto” (p.122)

Finalidad

Indagar sobre las asociaciones, significados, imágenes sobre el objeto de representación

Justificación

De acuerdo a Cuevas (2016), este apartado “comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos como juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales.” (p.121)

- *PROPUESTA DE PREGUNTAS*

1. Si tuvieras que decirme una definición de fracaso escolar, ¿Cómo definirías *fracaso escolar*?
2. ¿Qué situaciones o experiencias consideras como fracaso escolar? (reprobar una materia, reprobar varias materias, no saber las respuestas en clase, no entender un tema, etc.)
3. ¿Conoces a alguien (amigo, conocido o familiar) que haya tenido experiencias de fracaso escolar?
4. ¿Qué características y comportamientos tenía esta persona? (Identificar con qué factores los relaciona: personales, institucionales, conductuales, etc.)
5. ¿Por qué crees que esta persona que acabas de describir fracasa?
6. ¿Consideras que la experiencia de fracaso es positiva o negativa? (¿Qué piensa de la persona?)
7. ¿Consideras que tener una experiencia de fracaso escolar tiene implicaciones con los compañeros, maestros y padres (p. ej., en la manera en la que te miran, hablan o piensan de ti)?
8. ¿Cuáles crees que son las consecuencias en la vida diaria cuando se fracasa en la escuela (Sociales: laborales, económicas; personales, autoestima, autoconcepto, etc.)?
9. En tu caso, ¿Por qué crees has tenido esta experiencia de reprobación (fracaso)?
10. Retomar pregunta 7 y 8, para su experiencia particular (p. ej., ¿Cuáles son las implicaciones que tú has tenido con ...? ¿Cuáles son las consecuencias en la vida diaria que tú has tenido ...?)

CAMPO DE ACTITUD

De acuerdo con Cuevas (2016), este campo “se conforma por expresiones de carácter evaluativo con relación al objeto de representación” (p.122).

Finalidad

Indagar las valoraciones que los sujetos realizan, las acciones que pretenden poner en marcha y las posiciones que tienen con respecto al objeto de representación.

Justificación

De acuerdo a Cuevas (2016), “a partir de la información que se comparte con el grupo y los significados que le son atribuidos al objeto de representación social se adoptan posturas y se ejercen acciones” (p.122)

- *PROPUESTA DE PREGUNTAS*

1. ¿Qué tan importante es para ti no fracasar en la escuela? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos positivos crees que tiene el fracasar en la escuela?
3. ¿Qué aspectos negativos crees que tiene el fracasar en la escuela?
4. ¿Qué cosas consideras que haces para no fracasar en la escuela? ¿Por qué?
5. ¿Qué cosas consideras que no haces para no fracasar en la escuela? ¿Por qué?

CAMPO EMOCIONAL DE LA REPRESENTACIÓN

De acuerdo a Espinosa y Pons (2016) señalan que la dimensión afectiva se refiere a los sentimientos y emociones involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. ej., miedos, temores, gustos, entre otros), los cuales se proyectan en las narrativas de los estudiantes (si aprecian o repudian al maestro) y tienen un impacto en cómo se relacionan con sus profesores.

Finalidad

Indagar sobre las emociones y sentimientos que surgen de las narraciones de los estudiantes al momento de dar significado o de compartir sus experiencias con respecto al objeto de representación

Justificación

Espinosa y Pons (2020) exponen la importancia de la dimensión afectiva en la investigación educativa. Por una parte, señalan que las emociones y sentimientos van influyendo en las trayectorias futuras y posturas personales que los individuos van adoptando. Esta dimensión afectiva marca las historias escolares, lo cual tiene un impacto en la representación de la escuela como un espacio cálido en el que el aprendizaje significativo es el principal objetivo, o bien, como un ambiente hostil, aburrido y donde solo se va a perder el tiempo.

- *PROPUESTA DE PREGUNTAS*

1. ¿Qué sentimientos y emociones surgen en ti cuando escuchas el término *fracaso escolar*? (¿y al vivirlo o experimentarlo?)
2. ¿Qué sentimientos y emociones surgen en ti cuando escuchas el término *reprobación*? (¿y al vivirlo o experimentarlo?)
3. ¿Qué situaciones o experiencias en la escuela te hacen sentir más como un fracasado(a)? (Qué emociones y sentimientos despiertan en ti)

Recordar. ¿Qué situaciones o experiencias consideras como fracaso escolar? (reprobar una materia, reprobar varias materias, no saber las respuestas en clase, no entender un tema, etc.)

4. Ubicándote en la peor experiencia que has tenido, ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste cuando supiste que reprobaste? ¿Por qué crees que sea así? (¿y actualmente?)
5. Ubicándote en la mejor experiencia que has tenido, ¿Qué sentimientos y emociones experimentas cuando sales excelente/sobresaliente en una materia? ¿Por qué crees que sea así? (¿y actualmente?)

CAMPO DE CIERRE

Este campo final representa una oportunidad para realizar preguntas que permitan obtener conclusiones con respecto a: 1) las emociones y sentimientos que el estudiante experimenta ante la situación de fracaso escolar, 2) sus emociones y sentimientos durante la entrevista (p. ej., si hubo preguntas que le incomodaran) y 3) las recomendaciones que los estudiantes proponen para combatir el fracaso escolar (conocer las estrategias que ellos implementarían ante tal situación).

Finalidad

Confirmar algunas de las preguntas anteriores, explorar las emociones y sentimientos que surgieron durante la entrevista y algunas de las respuestas que los estudiantes proponen para combatir el fracaso escolar.

Justificación

El campo de cierre permitiría conocer las emociones y sentimientos que los estudiantes experimentaron durante la entrevista al hablar de fracaso escolar, determinar si predominan sentimientos y emociones positivas o negativas con respecto al fracaso y conocer las respuestas que ellos proponen para combatir el fracaso escolar.

- *PROPUESTA DE PREGUNTAS*

1. En conclusión, ¿Experimentas más sentimientos y emociones positivas o negativas cuando fracasas en la escuela? ¿A qué crees que se deba?
2. ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste durante la entrevista? (de hablar de fracaso y reprobación) (o ¿hubo alguna pregunta que te haya hecho sentir incomodo, triste, molesto o avergonzado? ¿Por qué crees que sea así?)
3. ¿Qué crees que debería de suceder para que menos estudiantes fracasen en la escuela?

Anexo 8. Formato Final de Guion de Entrevista

FORMATO FINAL DE GUION DE ENTREVISTA

Campo de Información

1. ¿Alguna vez has visto, en los medios de comunicación o redes sociales, algo relacionado con el Fracaso escolar? ¿Qué has visto?
2. ¿Alguna vez has platicado con alguna persona sobre fracaso escolar? ¿Quiénes?
3. En concreto, ¿Qué sería lo más importante que te ha quedado sobre lo que has visto o platicado (aprendido) con las personas acerca del fracaso escolar?

Campo de representación

4. Si tuvieras que decirme una definición de fracaso escolar, ¿Cómo definirías fracaso escolar?
5. ¿Qué situaciones o experiencias consideras como fracaso escolar (reprobar una materia, reprobar varias materias, no saber las respuestas en clase, no entender un tema, etc.)?
6. ¿Conoces a alguien (amigo, conocido o familiar) que haya tenido experiencias de fracaso escolar?
7. ¿Qué características y comportamientos tiene o tenía esta persona?
8. ¿Por qué crees que esta persona que acabas de describir fracasa?
9. ¿Consideras que la experiencia de fracaso es positiva o negativa?
10. ¿Consideras que tener una experiencia de fracaso escolar tiene implicaciones con los compañeros, maestros y padres (p. ej., en la manera en la que te miran, hablan o piensan de ti)?
11. ¿Cuáles crees que son las consecuencias en la vida diaria cuando se fracasa en la escuela (Sociales: laborales, económicas; Personales: autoestima, autoconcepto, etc.)?
12. En tu caso, ¿Por qué crees que has tenido esta experiencia de fracaso (reprobación)?
13. ¿Cuáles son las implicaciones que tú has tenido con los compañeros, maestros y padres (p. ej., en la manera en la que te miran, hablan o piensan de ti)?
14. ¿Cuáles son las consecuencias en que tú has tenido en tu vida diaria cuando se fracasas en la escuela (Sociales: laborales, económicas; Personales: autoestima, autoconcepto, etc.)?

Campo de actitud

15. ¿Qué tan importante es para ti no fracasar en la escuela? ¿Por qué?
16. ¿Qué aspectos positivos crees que tiene el fracasar en la escuela?
17. ¿Qué aspectos negativos crees que tiene el fracasar en la escuela?
18. ¿Qué cosas consideras que haces para no fracasar en la escuela? ¿Por qué?
19. ¿Qué cosas consideras que no haces para no fracasar en la escuela? ¿Por qué?

Campo emocional de la representación

20. ¿Qué sentimientos y emociones te vienen a la mente cuando escuchas el término *Fracaso escolar*? (¿y al vivirlo o experimentarlo?)
21. ¿Qué sentimientos y emociones te vienen a la mente cuando escuchas el término *reprobación*? (¿y al vivirlo o experimentarlo?)
22. ¿Qué situaciones o experiencias en la escuela te hacen sentir más como un fracasado (a)? (¿Qué emociones y sentimientos surgen en ti cuando tienes tales experiencias?)
23. Ubicándote la peor experiencia que has tenido, ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste cuando supiste que reprobaste? ¿Por qué crees que sea así? (y actualmente, ¿Cómo te sientes?)
24. Ubicándote en la mejor experiencia que has tenido, ¿Qué sentimientos y emociones experimentas cuando sales excelente/sobresaliente en una materia? ¿Por qué crees que sea así? (y actualmente, ¿Cómo te sientes?)

Campo de cierre

25. En conclusión, ¿Experimentas más sentimientos y emociones positivas o negativas cuando fracasas en la escuela?
26. ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste durante la entrevista? (de hablar de fracaso) (¿Hubo alguna pregunta que te haya hecho sentir incomodo, triste, molesto o avergonzado? ¿Por qué crees que sea así?)
27. ¿Qué crees que debería de suceder para que menos estudiantes fracasasen en la escuela?