

CORRELATOS PSICOSOCIALES DEL FRACASO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO Y FORMACION PROFESIONAL

Anastasio Ovejero Bernal, Ana I. García Alvarez y José A. Fernández Alonso
Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo

Basándose en el supuesto general de que son eminentemente psicosociales las variables que mejor explican el fenómeno del fracaso escolar, se analiza en este trabajo la posible relación entre el fracaso escolar y algunas variables psicosociales como el nivel de aspiración académica, las aptitudes intelectuales y la clase social, en una muestra de 1.º de Bachillerato (N=322) y otra de 1.º de Formación Profesional (N=153). Los resultados confirmaron en buena medida nuestras hipótesis de trabajo. El fracaso escolar se relacionó con la clase social de pertenencia, el nivel de aspiración educativas y las aptitudes intelectuales, constatándose también una neta superioridad de la muestra de Bachillerato sobre la de Formación Profesional en rendimiento académico, aptitudes intelectuales, nivel de aspiración y clase social de pertenencia. Todo ello, parece indicar la existencia de una fuerte selección social en el acceso a estas dos modalidades de educación, lo que, suponemos, dificulta en cierto modo, el éxito de las medidas que se adopten para solucionar a corto y medio plazo los problemas que tiene planteados la formación profesional en nuestro país.

Palabras clave: Fracaso escolar, clase social, aptitudes mentales, nivel de aspiración educativa.

Psychosocial correlates of academic failure in «Bachillerato and Formación Profesional students». Psychosocial variables seem to be the best predictors of academic failure. Assuming this general idea, we analyse in this work the relationship between academic failure and aspiration level, mental abilities and social class, in two high school samples, Bachillerato (N = 322) and Formación Profesional (N=153) students. The hypothesis we have established were confirm by our results; academic failure is related in both samples with social class, educational aspiration level and some specific mental abilities. Moreover, it is established a superior academic performance, mental abilities and level of aspiration of Bachillerato students over Formación Profesional students. Their social class is also superior. All of that show us an strong social selection in the preview admittance to this type of education. In our opinion, this thing makes very difficult all the steps for resolving the F.P. problems in our country in a short or medium term.

Key words: Academic failure, social class, mental abilities, educational aspiration level.

Las tasas de fracaso escolar que existen hoy día en España y en la mayoría de los países occidentales son realmente muy altas, situándose entre un 50 y un 80%, dependien-

do de cómo se mida (llevar uno o más años de retraso en los estudios, abandonar el sistema educativo, etc.). Si se entiende por fracaso escolar el mero retraso, los porcentajes pueden alcanzar el 70% (Pelechano y De Miguel, 1989, p. 114); si lo que se entiende es el abandono del sistema educativo, aunque el porcentaje de fracaso baja mucho, aún se mantiene muy alto.

Correspondencia: Anastasio Ovejero
Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo
C/ Aniceto Sela, s/n
33005 Oviedo. Spain

Se sabe que las tasas de fracaso escolar aumentan con el nivel en la enseñanza obligatoria. Así, son más altas en Bachillerato (B.U.P.) y Formación Profesional (F.P.) que en Enseñanza General Básica (E.G.B.), y en ésta mayores en el ciclo superior que en el inferior.

Por otra parte, el fracaso escolar no se distribuye aleatoriamente entre los diferentes grupos y clases sociales, sino que afecta mucho más a los miembros de los grupos sociales menos favorecidos y, por tanto, con más bajos niveles económicos y, sobre todo, culturales. En consonancia con ello, estaríamos totalmente de acuerdo con Molina y García (1984, p. 95) cuando afirman que «es mucho más importante conocer quiénes son los que fracasan que saber cuantos alumnos fracasan, entre otras razones porque este nuevo conocimiento nos puede hacer reflexionar acerca de los mecanismos (variables intermedias) que la escuela pone en juego para que unos alumnos asciendan sin problemas, año tras año, mientras que otros van fracasando de forma acumulativa y progresiva». Y es que, como señala Carlos Lereña (1976, p. 59), nada de lo que ocurre en el sistema de enseñanza es independiente de la estructura de las relaciones existentes entre los diversos grupos y clases sociales en un momento determinado, pues como añade el propio Lereña (1976, p. 66), las llamadas capacidades, aptitudes y vocaciones de los individuos no son independientes del particular entramado de relaciones sociales dentro del cual se producen aquéllas, lo que no hace sino repetir lo que ya decía Marx en su «*Sexta tesis sobre Feuerbach*», o sea, que «la esencia del hombre no es una abstracción inherente al individuo aislado, sino el producto de las relaciones sociales». En otras palabras, la escuela no es sino un reflejo de lo que ocurre en la sociedad y los problemas escolares, en consecuencia, son realmente problemas sociales. Sin embargo, y los psicólogos con sus teorías individualistas y los tests han contribuido a ello, las personas de las clases

más desfavorecidas han internalizado de tal forma la ideología dominante que ven como *naturales* las diferencias que produce el propio sistema social y el educativo, de tal forma que deberíamos maravillarnos «por la perfección con que dichos sistemas actúan, eliminando de sus líneas maestras a aquellos alumnos procedentes de las clases sociales más inferiores, y a la vez ocultando su compromiso con las ideologías dominantes, y aduciendo diferencias naturales interindividuales, legadas a través de mecanismos hereditarios o por la voluntad carismática de la divinidad» (Molina y García, 1984, p. 99). Ya decían Marx y Engels que «las normas de la clase dominante son en toda época las normas dominantes». De ahí que Althusser (1970) afirmara que la educación es el principal aparato ideológico del Estado. De hecho, en cualquier estructura social que se considere, siempre se observa que, más o menos formalmente, ésta dispone de unos mecanismos apropiados para mantenerse estable y poder así transmitir sus valores y tradiciones genuinas a las nuevas generaciones. Pues bien, entre los más importantes de esos mecanismos se encuentra, en las sociedades modernas, la educación. Y es que, como no hace mucho escribía Fernández de Castro (1987, p. 405), «hoy por hoy, todavía el poder tiene que valerse de los maestros y de los profesores para interiorizar su mensaje».

a) *Rendimiento académico y clase social*

Habitualmente, para medir la clase social, se utilizan diferentes formas, entre las que destacan, la adscripción subjetiva de los propios sujetos a una u otra clase social, la profesión del padre, el nivel de ingresos, el lugar de residencia y las características de la vivienda, así como el nivel de educación formal alcanzado por el padre y/o la madre. En este trabajo se ha utilizado esta última, el nivel educativo tanto del padre como el de la madre, por creer que es el más apropiado y, a la vez, por su fuerte correlación con los otros criterios de medida de la clase social.

Respecto de lo primero, no es tanto la profesión o los ingresos en sí de la familia lo que lleva a una mayor o menor probabilidad de éxito o fracaso escolar sino el *ambiente familiar* y el tipo de *interacción social* característico de tal ambiente familiar, y ambas cosas vienen determinadas en alto grado por el nivel educativo de los padres y tal vez aún más de la madre.

Respecto de lo segundo, concluía no hace mucho Lautrey (1985, p. 84), que «la discusión sobre la elección de uno y otro de los indicadores socioeconómicos no tiene gran interés en la medida en que son muy redundantes». En esta misma línea, Warner (1960) había encontrado una correlación múltiple de 0,97 entre diversos indicadores socioeconómicos de la clase social. Más en concreto y más recientemente, Amato (1987) encontró una correlación relativamente elevada entre nivel educativo de los padres, sobre todo del padre, y tanto su ocupación como su nivel de ingresos: tal correlación fue exactamente de 0,59 entre ocupación y nivel educativo del padre y de 0,49 entre nivel educativo e ingresos económicos. Por su parte Carabaña y cols. (1979) habían analizado las diferencias en inteligencia entre los alumnos y alumnas de 5.º y 8.º de E.G.B. de 50 centros escolares de Madrid y Guadalajara encontrando que tales diferencias no se debían ni a la zona ni al tipo de colegio, sino directamente al status socioeconómico de las familias de los alumnos.

Todo ello parece sugerir que también entre los sujetos de la presente investigación, los de Formación Profesional poseerán unas capacidades intelectuales más bajas y sufrirán tasas de fracaso escolar superiores a las de los alumnos de Bachillerato, a causa principalmente de su estrato social más bajo, aunque las notas dependen también de otras variables, pues el éxito y el fracaso escolares son claramente construidos socialmente. Como dice Perrenoud (1990, pp. 13-14), «a la pregunta relativa a saber por qué hay buenos y malos estudiantes, la sociología de la edu-

cación suele responder analizando los mecanismos que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares. Se olvida muy a menudo que estas últimas tienen una doble vertiente. Son *desigualdades reales* en lo que respecta al saber y al saber hacer que se valoran en la escuela, pero no tendrían la misma importancia simbólica ni las mismas consecuencias prácticas si la evaluación escolar no las tradujera en *jerarquías explícitas*. La razón por la cual estas jerarquías muestran u ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales, depende en gran medida, de los *procedimientos de fabricación* empleados, de la estructura del curriculum, de la esencia del trabajo escolar, de las modalidades de evaluación, del momento en que intervienen a lo largo del año o del ciclo escolar. El análisis de la fabricación de las jerarquías de excelencia formales o informales, no consiste sólo en poner en evidencia la *construcción de una representación de las desigualdades*, sino también en describir y explicar *la parte de arbitrariedad que caracteriza esa construcción*». Ahora bien, la escuela no ha inventado las jerarquías de excelencia y no tiene el monopolio de las mismas. No todas las existentes en la sociedad tienen su equivalencia en la escuela, pero las jerarquías escolares no constituyen un mundo aparte. Por el contrario, «los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituye una preparación para la vida; en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que recogen una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el curriculum» (Perrenoud, 1990, p.15).

Han sido muy numerosos los trabajos llevados a cabo sobre este tema, reflejo de la importancia que el mismo tiene para la Psicología Social de la Educación y otras disciplinas (véanse algunas revisiones ex-

haustivas en Husén, 1975; López Martínez, 1980; Forquín, 1982; Molina y García, 1984; Lautrey, 1985; etc.) encontrándose datos altamente consistentes tanto en nuestro país como fuera de él. Cherkaoui (1972, p. 89) concluía taxativamente que sus datos demuestran sin ninguna excepción, que la relación entre clase social y rendimiento escolar es significativa en todos los países, incluyendo los socialistas. Es más, las cifras suelen ser coincidentes en la mayor parte de los países. En efecto, Sauvy y Girard (1965) ofrecen los siguientes datos, partiendo de una amplia encuesta llevada a cabo bajo los auspicios del INED: El 76% de los alumnos pertenecientes a familias cuyos progenitores se encuadran en la categoría de «cuadros superiores» se encuentran al terminar la enseñanza básica en el nivel de edad que les corresponde o incluso avanzados un año. En cambio, sólo un 36% de los hijos de obreros se encontraban en el nivel que les correspondía (lo cual quiere decir, evidentemente, que un 64% se encontraban retrasados). Por su parte Gilly (1967), en su encuesta realizada en ocho escuelas primarias de París, constató que un 41% de hijos de obreros presentaba uno, dos y hasta tres años de retraso, un 56% se encontraba en el curso que, según su edad, le correspondía, y sólo un 3% estaba adelantado un año. En cambio, un 25% de hijos de cuadros superiores se encontraban adelantados uno o dos cursos, un 67% estaban en el curso que les correspondía, y sólo un 7,5% iban con un año de retraso. Es más, según el propio Ministerio de Educación Francés (1976), un 79% de los hijos de cuadros superiores había efectuado toda la escolaridad primaria sin repetir curso ni una sola vez. En cambio, un 59% de los hijos de obreros había repetido algún curso.

Los estudios realizados en nuestro país, casi siempre con alumnos de E.G.B. (Lerena, 1976; I.N.C.E., 1976; Varona Martínez, 1977; Carabaña; 1979; Pérez Serrano, 1981; Samper, 1982; Molina y García, 1984; González Sánchez, 1987; Rodríguez Diéguez,

1987; Tejedor y cols., 1991, etc.), llegan a conclusiones similares.

Ahora bien, vista ya la evidente relación entre clase social y rendimiento académico, hay que subrayar que de todos los indicadores de la categoría social (nivel de ingresos, características de la vivienda, etc.), el que posee mayor correlación con el éxito/fracaso escolar es el nivel de estudios de los padres (Washburne, 1959; Clerc, 1964; Coleman, 1966; Ainsworth y Batten, 1974; Lerena, 1976; Molina y García, 1984).

b) *Las actitudes escolares y el nivel de aspiración como variables medidoras entre la clase social y el rendimiento académico*

No parecen existir dudas, como ya se ha dicho, de la fuerte relación entre clase social y rendimiento académico, que es lo mismo que decir entre la clase social y el fracaso social. Pero, evidentemente, no es la clase social en sí la que determina el fracaso escolar, puesto que se trata de una abstracción. La clase social incide en el fracaso escolar no por sí misma sino a través de la familia, aunque no sólo de ella, y de la *interacción social* que promueve, ya que será la interacción social la que conforme las aptitudes y las actitudes, así como el autoconcepto, el nivel de aspiración y los usos lingüísticos que llevarán al niño, ya en la escuela, al éxito o al fracaso. En este sentido, el éxito y el fracaso escolares son construcciones sociales (Perrenoud, 1990). En efecto, es en el proceso de socialización, en la *interacción social* dentro de la familia, del barrio, etc., donde se van formando y construyendo ese lenguaje, esa motivación, esos niveles de aspiración, esos intereses o ese autoconcepto que luego llevarán al éxito o al fracaso en la escuela y que son, así, elementos claramente psicosociales que, por una parte, reflejan la inextricable relación entre individuo y sociedad y, por otra parte, son los verdaderos responsables del éxito y fracaso escolares. Como hace ya casi 20 años escribiera

Gimeno Sacristán, en un libro claramente de Psicología Social de la Educación (1976, p. 243), existen una serie de factores sociales implícitos en el proceso de aprender, que no siempre son tenidos en cuenta en los modelos de aprendizaje... Estos factores sociales son producto de la interacción interpersonal».

En resumidas cuentas, la clase social determina el éxito/fracaso escolar a través de la familia y del tipo de interacción social que en ella es típica y que, por su parte, conforma una serie de «rasgos» del niño que luego serán cruciales para su comportamiento y rendimiento escolar y, por tanto, para su éxito o fracaso en la escuela, entre ellos su nivel de aspiración y sus actitudes, dimensiones ambas eminentemente psicosociales.

Por tanto, las diferencias entre los estudiantes respecto del rendimiento escolar, no las produce la escuela sino la familia, a través sobre todo de la interacción social pero también de otras variables intermedias poco sospechadas. Por ejemplo, la clase social lleva al fracaso escolar a través de las opiniones, expectativas y conductas de los profesores, como demostraron claramente Rosenthal y Jacobson (1980) (véase Ovejero, 1988; Rogers, 1987). Antes incluso que Rosenthal, cuando las clasificaciones eran más usuales que ahora en la escuela primaria británica, mostró Jackson (1964) que las decisiones de los maestros en cuanto a la asignación de los niños en clase A o clase B respectivamente, parecía depender más de la manera de hablar y de vestir y de su comportamiento en general, que de cualquier diferencia medible en su capacidad cognoscitiva. Pero, más importante aún, también demostró Jackson que, en su muestra, los niños de clase A manifestaban una mejora de la inteligencia a lo largo de toda la enseñanza primaria, mientras que los de clase B mostraban más bien un deterioro. Como concluye Fontana (1990, p. 103), «si los niños piensan que los maestros tienen un con-

cepto desfavorable de ellos en términos académicos, entonces puede ser más probable que reduzcan sus propias expectativas académicas y que no logren identificar los propósitos y objetivos de escuela que si piensan que estas conceptualizaciones son favorables».

En suma, «la familia, lejos de constituir un agente pasivo en la educación, se presenta como una unidad de producción ideológica» (INCE, 1976, p. 101), fomentando el mejor o peor desarrollo en el niño de una serie de aspectos (autoconcepto, nivel de aspiración, tipo de lenguaje utilizado, etc.) tremendamente influyentes en el éxito/fracaso escolar de esos niños, entre los que está, y con carácter de protagonismo, el *nivel de aspiración*, tanto el que los padres tienen para ellos, como el que ellos tienen para sí mismos, que no hace sino reflejar el de sus padres. De hecho, Asbury (1974) encontró que los miembros de los grupos sociales más desfavorecidos se caracterizaban por a) bajo nivel de aspiración de los padres en relación con los hijos; b) bajo concepto de sí mismo por parte del sujeto como resultado de unas relaciones familiares deficientes; y c) cierto desprecio del éxito escolar por parte de los iguales. Todo ello precisamente llevará a un rendimiento escolar bajo, como se ha encontrado en estudios anteriores (Ovejero, García y Fernández, 1993a, 1993b, 1993c).

En función de lo dicho anteriormente, los objetivos de este trabajo serán los siguientes:

1. Constatar la relación, ya establecida en la literatura, entre aptitudes mentales (medidas por el P.M.A.) y rendimiento académico en cada una de las asignaturas.
2. Establecer la posible relación entre clase social y rendimiento académico, tanto a nivel global como en cada una de las asignaturas, de tal manera que los sujetos que pertenezcan a clases sociales más elevadas obtendrán mejor rendimiento académico.
3. Establecer la posible relación entre nivel de aspiración educativa y rendimiento

académico, tanto global como en cada una de las asignaturas, de tal manera que los sujetos que tienen aspiraciones más altas, obtendrán mejor rendimiento académico.

taban comprendidas entre los 13 y los 21 años, siendo el intervalo 14-15 el que agrupaba al 83,3 % de la población objeto de estudio.

METODO

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 475 sujetos (223 hombres y 252 mujeres), estudiantes todos ellos de dos centros docentes de Oviedo, uno de ellos de Bachillerato y el otro de Formación Profesional. Los sujetos de Bachillerato fueron 322 alumnos de 1.º de B.U.P. (130 hombres y 192 mujeres), y 153 de 1.ª de F.P. que cursaban según el actual plan de enseñanza, 3.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) (93 hombres y 60 mujeres). Las edades es-

Variables

Centro, nivel de estudios del padre y de la madre, PMA (comprensión verbal, concepción espacial, razonamiento, cálculo numérico, fluidez verbal y puntuación total), nivel de aspiraciones, preferencia estudio-trabajo y calificaciones en las diferentes asignaturas obtenidas en la 2.ª evaluación del curso 92-93.

Instrumentos de medida

- Un cuestionario elaborado por los investigadores para determinar las variables demográficas (sexo, edad, nivel de estudios

Tabla 1
Relación entre aptitudes mentales y rendimiento académico en B.U.P. (**p<.001 *p<.05)

		F.V.	F.E.	F.R.	F.N.	F.F.	TOTAL	N
Lengua	1	22.51	27.96	15.42	16.37	45.28	154.16	159
	2	27.81	31.45	19.79	20.59	50.17	183.63	135
Idioma	1	22.29	27.81	16.07	16.60	44.50	154.48	125
	2	26.80	30.78	18.44	19.43	49.61	176.99	171
Sociales	1	22.05	27.46	15.42	16.68	44.67	152.66	125
	2	26.98	31.03	18.94	19.37	49.52	178.45	171
Matemátic.	1	23.81	28.88	16.58	17.52	46.72	161.97	234
	2	28.98	31.94	20.71	20.94	50.32	188.39	62
Naturales	1	22.71	27.28	15.77	16.63	45.33	154.77	129
	2	26.52	31.47	18.75	19.28	49.03	177.17	159
Religión	1	20.92	29.61	15.62	16.27	43.97	152.36	64
	2	26.01	29.47	17.94	18.77	48.47	171.68	230
Música	1	22.75	28.98	16.56	17.35	45.49	158.95	129
	2	26.55	29.92	18.12	18.84	48.92	173.94	164
Dibujo	1	23.66	28.44	16.88	17.78	46.03	161.37	146
	2	26.13	30.76	18.07	18.67	49.06	174.10	148
Educación Física	1	25.44	25.22	17.11	18.93	51.78	167.70	27
	2	24.85	30.08	17.48	18.24	47.06	167.73	266

de los padres), preferencia trabajo-estudio, nivel de aspiración educativa, actitudes hacia el sistema educativo.

- PMA (Test de Aptitudes Mentales Primarias de Thurstone).

Procedimiento

Se emplearon dos sesiones de 50 minutos siendo el orden de aplicación de las pruebas la siguiente: en la primera sesión, se aplicó el PMA y en la segunda, el cuestionario creado «ad hoc» por los investigadores. El período temporal transcurrido entre ambas sesiones fue de una semana de media. La agrupación empleada para el pase de las pruebas fue la misma que presentaban los sujetos en el centro, es decir, los grupos establecidos para recibir las clases.

Análisis de datos

Se han realizado diversos análisis estadísticos, Análisis de la Varianza y Chi-cuadrado. Para el procesamiento y realización de los mismos se utilizó el paquete estadístico de ordenador, SPSS/PC+.

RESULTADOS Y DISCUSION

Respecto al primer objetivo, la relación ha sido confirmada por los datos encontrados en los sujetos de B.U.P. Los sujetos que aprueban obtienen una puntuación superior a los que suspenden en casi todos los factores del P.M.A., con un nivel de significación estadística alto, excepto en educación física; sin embargo, no sucede lo mismo con los sujetos de F.P., donde son muchos más numerosos los casos en los que la diferencia no es

Tabla 2
Relación entre aptitudes mentales y rendimiento académico en F.P. (**p<.001 *p<.05)

		F.V.		F.E.		F.R.		F.N.		F.F.		TOTAL		N
Lengua	1	16.68	*	19.91	*	10.93		12.77	*	38.52		148.93		44
	2	20.07		25.70		12.36		14.29		41.49		143.29		96
Idioma	1	17.71		25.41		09.51	**	13.51		37.39	*	122.00		41
	2	19.55		23.24		12.88		13.94		41.87		154.61		99
Sociales	1	18.07	*	22.94		10.30	**	13.23		38.80	*	147.98		81
	2	20.29		25.17		14.14		14.61		42.97		141.06		54
Matemátic.	1	18.42		22.33		10.92	*	12.91		39.14		142.63		76
	2	19.70		25.72		13.09		14.89		42.23		147.95		64
Naturales	1	17.99	*	21.74	*	10.32	**	13.88		39.26		151.78		69
	2	20.00		25.96		13.46		13.75		41.82		138.52		71
Tecnolog.	1	17.69		22.37		11.37		13.90		41.21		141.30		48
	2	19.70		24.66		12.20		13.77		40.22		147.02		92
Música	1	18.37		22.33		09.73	**	13.54		37.90	*	146.86		52
	2	19.39		24.80		13.20		13.98		42.12		144.00		88
Plástica	1	19.09		21.63		09.93	*	14.05		40.93		173.22	*	43
	2	18.97		24.88		12.79		13.71		40.39		132.57		97
Educación Física	1	19.58		24.54		11.29		15.08		40.58		161.13		24
	2	18.89		23.79		12.04		13.55		40.55		141.75		116

estadísticamente significativa (véanse las Tablas 1 y 2, en las que 1 se refiere a suspensos y 2 a aprobados; las puntuaciones que aparecen en estas tablas, se refieren a las puntuaciones medias en cada uno de los factores del P.M.A., que son, Compresión Verbal (F.V.), Concepción espacial (F.E.), Razonamiento (F.R.), Cálculo Numérico (F.N.), Fluidez Verbal (F.F.) y Puntuación Total (Total).

El segundo objetivo también se alcanza, a nivel de rendimiento global, en la muestra de B.U.P., pero no en la de F.P. Y lo mismo podemos decir de la relación supuesta entre clase social y rendimiento académico en cada una de las asignaturas: en el caso de Bachillerato se confirma casi siempre, mientras que en el caso de Formación Profesional casi nunca (véanse Tablas 3 y 4 en las que «0-1», «2-3» y «+3» se refieren al número de asignaturas suspendidas y «1, 2, 3 y 4» al hecho de que el padre/madre tengan hasta estudios primarios (1), bachiller elemental (2), bachiller superior (3), carrera universitaria media/superior (4).

Finalmente, el tercer objetivo, según el

Tabla 3
Relación entre clase social y rendimiento académico global en B.U.P. y en F.P.

		F.P.				
	Suspensos	1	2	3	4	
	0-1	27	4	4	3	p=.6972
Padre	2-3	17	4	1	3	
	+ 3	34	11	7	9	
	0-1	28	4	4	3	p=.3083
Madre	2-3	18	3	1	3	
	+ 3	40	9	13	2	
		B.U.P.				
	0-1	5	10	13	50	p=.0000
Padre	2-3	19	6	12	26	
	+ 3	39	26	30	36	
	0-1	11	13	16	38	p=.0015
Madre	2-3	19	12	10	24	
	+ 3	48	31	26	29	

cual habría una relación positiva entre el nivel de aspiración y el rendimiento académico, también es alcanzado en líneas generales. En primer lugar, el supuesto de que los alumnos que preferirían seguir estudiando antes que dejarlo para ponerse a trabajar, caso de que les ofreciesen un empleo bien remunerado, tendrían un mejor rendimiento académico, se ve plenamente confirmado en el caso de B.U.P. (en las calificaciones globales así como en cada una de las disciplinas con la sola excepción de Educación Física) y también en F.P., aunque aquí con un nivel de significación estadística más bajo. En segundo lugar, se confirma igualmente en la muestra de B.U.P. la existencia de una fuerte relación entre el rendimiento académico y el nivel educativo a que aspiran a llegar, cosa que no se confirma en F.P. (véanse Tablas 5 y 6, teniendo en cuenta que en ambas Tablas el «1 y 2» se refieren a suspensos (1) y aprobados (2); y en la Tabla 5, el «1, 2 y 3» de las columnas se refiere al nivel de educación a que aspiran llegar: bachillerato (1), carrera universitaria media (2) y carrera universitaria superior (3):

En definitiva, en líneas generales los objetivos establecidos se han alcanzado en la muestra de B.U.P., pero no en la de F.P., lo que pudiera significar a primera vista que sólo en B.U.P. existe una fuerte relación entre clase social y rendimiento académico, nivel de aspiración o aptitudes mentales. Sin embargo, a nuestro modo de ver, ello no es así. Más bien se cree que al menos tres razones podrían ayudar a explicar el hecho de que los objetivos no se cumplan tal como se han establecido, en los sujetos de Formación Profesional. La primera, es de orden metodológico y se refiere al hecho de que en nuestra muestra de F.P., y pensamos que en general en todos los centros de F.P. del Estado Español, son muy pocos los alumnos de clase social alta, o sea, son pocos aquellos cuyo padre tiene estudios superiores (sólo 13 sujetos en nuestra muestra, frente a 77 cuyos padres no pasaron de los estudios primarios)

ASPECTOS PSICOSOCIALES DEL FRACASO ESCOLAR

Tabla 4
Relación entre clase social y rendimiento en cada asignatura en B.U.P. y en F.P.

	B.U.P.						F.P.				
		1	2	3	4		1	2	3	4	
Padre	1	39	27	28	44	Lengua	24	6	4	6	Lengua
	2	22	14	26	65	p=.0057	53	13	7	7	p=.7540
Madre	1	52	24	30	32	p=.0003	29	5	6	2	p=.9954
	2	24	30	21	56		56	11	11	4	
Padre	1	37	17	22	31	Idioma	21	10	4	4	Idioma
	2	25	24	32	79	p=.0009	56	9	7	9	p=.2068
Madre	1	41	22	23	26	p=.0143	23	6	7	3	p=.4342
	2	36	32	28	64		62	10	10	3	
Padre	1	30	17	25	33	Sociales	43	11	6	10	Sociales
	2	32	24	29	77	p=.0623	34	8	5	3	p=.5497
Madre	1	37	21	21	27	p=.1207	47	12	11	4	p=.4681
	2	40	33	30	63		38	4	6	2	
Padre	1	57	35	46	72	Matemáticas	43	10	5	8	Matemáticas
	2	5	6	8	38	p=.0001	34	9	6	5	p=.8744
Madre	1	69	44	41	61	p=.0063	46	9	9	4	p=.9414
	2	8	10	10	29		39	7	8	2	
Padre	1	37	23	25	28	Naturales	35	11	5	8	Naturales
	2	25	17	27	79	p=.0000	42	8	6	5	p=.6019
Madre	1	43	29	20	24	p=.0005	41	9	10	2	p=.6703
	2	33	24	29	64		44	7	7	4	
Padre	1	15	9	13	15	Religión	24	7	6	4	Tecnología
	2	45	32	40	95	p=.2092	53	12	5	9	p=.4815
Madre	1	22	9	13	8	p=.0072	26	6	10	3	p=.1413
	2	54	44	38	81		59	10	7	3	
Padre	1	37	22	25	32	Música	27	8	5	9	Música
	2	24	19	27	77	p=.0032	50	11	6	4	p=.1381
Madre	1	40	28	21	31	p=.098	32	6	12	2	p=.826
	2	37	25	29	57		53	10	5	4	
Padre	1	31	26	31	43	Dibujo	20	5	3	6	Plástica
	2	29	15	23	67	p=.0243	57	14	8	7	p=.5147
Madre	1	44	26	25	38	p=.2582	21	5	7	2	p=.5566
	2	32	27	25	52		64	11	10	4	
Padre	1	7	9	4	6	Educ. Física	10	6	2	4	Educ. Física
	2	53	32	50	103	p=.0216	67	13	9	9	p=.1689
Madre	1	11	8	5	2	p=.0243	9	5	6	3	p=.0063
	2	65	45	46	87		76	11	11	3	

Tabla.5
Relación entre rendimiento global y nivel de aspiración educativa (**p<.001 * p<.05)

		B.U.P.				X ²	F.P.			
		1	2	3			1	2	3	X ²
Lengua	1	9	11	131	09.66*	24	4	17	06.84*	
	2	1	3	127		33	3	55		
Idioma	1	9	8	103	11.46*	16	2	24	00.43	
	2	1	6	158		41	5	48		
Sociales	1	8	13	96	23.76**	35	7	40	05.31	
	2	2	1	165		22	0	32		
Matemáticas	1	9	14	204	04.59	36	4	35	02.75	
	2	1	0	57		21	3	37		
Naturales	1	10	9	104	16.00**	36	5	28	08.76*	
	2	0	5	150		21	2	44		
Relig./Tecnol.	1	8	4	48	22.13**	22	5	23	04.42	
	2	2	10	210		35	2	49		
Música	1	8	8	109	06.58	23	6	26	06.52*	
	2	2	6	148		34	1	46		
Dibujo/Plástico	1	8	11	121	09.15*	19	5	16	08.17*	
	2	2	3	177		38	2	56		
Educ. Física	1	6	6	17	27.36**	9	2	13	00.72	
	2	8	8	242		48	5	59		

y menos aún aquéllos cuya madre posee esos estudios superiores (en nuestra muestra sólo 6, frente a 85 cuyas madres no pasaron de los estudios primarios). Por el contrario, en B.U.P. ocurre justamente al revés: son 61 los estudiantes cuyo padre que sólo tiene estudios primarios, mientras que son 109 los que tienen estudios superiores, y 76 cuyas madres tienen estudios primarios frente a 88 con superiores. Ello, cuando menos, hace que al ser tan pequeña la muestra de los alumnos de F.P. de clase alta, las diferencias difícilmente sean estadísticamente significativas. Pero eso no es suficiente. Las otras dos razones son mucho más importantes psicológicamente.

Por una parte, teniendo en cuenta como

funciona el sistema educativo, así como las expectativas educativas que las familias tienen para sus hijos y las de estos mismos, etc., no es raro que los estudiantes de F.P. estén, globalmente, fuertemente desmotivados educativamente, de tal forma que con un alto nivel de desmotivación y de falta de interés, el rendimiento estará poco relacionado con las aptitudes. En segundo lugar, y es la tercera razón que aportamos, el hecho de que tan pocos alumnos de clase alta estén en Formación Profesional puede explicarnos, al menos en parte, por qué están ahí: prácticamente con toda seguridad podríamos afirmar que están muy fuertemente seleccionados, de tal forma que muy probablemente tendrán tan poco interés por los estudios, siendo con-

ASPECTOS PSICOSOCIALES DEL FRACASO ESCOLAR

Tabla 6

Relación entre rendimiento en cada asignatura y nivel de aspiración (empleo/estudio) y rendimiento académico (** p<.001 * p<.05)

		B. U. P.			F. P.		
		1	2	X ²	1	2	X ²
Lengua	Empleo	48	13	23.67**	23	27	00.80
	Estudio	66	95		18	33	
Idiomas	Empleo	41	54	20.88**	23	27	06.84*
	Estudio	20	107		10	41	
Sociales	Empleo	41	48	25.87**	37	13	08.67*
	Estudio	20	113		22	29	
Matemáticas	Empleo	58	3	12.83**	33	17	02.32
	Estudio	118	43		25	26	
Naturales	Empleo	43	18	25.65**	33	17	06.23*
	Estudio	51	105		20	31	
Religión/Tecnolog.	Empleo	23	37	17.45**	25	25	05.46*
	Estudio	21	139		13	38	
Música	Empleo	40	20	22.64**	33	17	18.50**
	Estudio	52	106		11	40	
Dibujo/Plástica	Empleo	44	16	20.90**	24	26	10.73**
	Estudio	63	98		8	43	
Educ. Física	Empleo	9	50	03.48	12	38	02.69
	Estudio	13	147		5	46	

secuentemente bajo su nivel de aspiración, con lo que no es raro que se trate de una muestra tan seleccionada que no es en absoluto representativa de la población estudiantil de la que proceden.

En resumidas cuentas, la hipótesis general que pretendíamos poner a prueba es la de la existencia de una relación estrecha entre clase social, medida por el nivel de estudios tanto del padre como de la madre, y el fracaso escolar, parece confirmada, al menos relativamente. En esta misma línea, anteriormente (Ovejero, García y Fernández, 1993a, 1993b, 1993c), los autores ya habían encon-

trado que los alumnos de B.U.P. pertenecían a una clase social netamente más elevada que los de F.P. (Ovejero, García y Fernández, 1993b, p. 192); que los estudiantes de B.U.P. eran superiores a los de F.P. tanto en aptitudes mentales (medidas por el P.M.A.) (Ovejero, García y Fernández, 1993b, p. 185), como en autoconcepto (Ovejero, García y Fernández, 1993c, p. 203) y en nivel de aspiración (Ovejero, García y Fernández, 1993a, p. 179 y ss.). Además, el rendimiento académico estaba muy relacionado tanto con el nivel de aspiración (Ovejero, García y Fernández, 1993a, p. 180), como con el au-

toconcepto (Ovejero, García y Fernández, 1993c, pp. 203-204). Si a todo ello se añade que tanto el nivel de aspiración como las aptitudes mentales o el autoconcepto estaban muy relacionados con la clase social, y en todos los casos con altos niveles de significación estadística, se puede fácilmente constatar la fuerte relación que existe entre clase social y rendimiento académico. Dicho en otros términos, el fracaso escolar depende más de la clase social de pertenencia, medida por el nivel de estudios de los padres, que de variables estrictamente individuales.

CONCLUSIONES

Al parecer, pues, y apoyando a la Psicología tradicional, el rendimiento escolar depende en buena medida de las aptitudes mentales, al menos tal como nosotros las medimos con el P.M.A. Pero creemos que, en contra de las apariencias, *ello no es así*. Por el contrario, si lo analizamos más detenidamente, podremos constatar que, como tantas veces ocurre, las cosas no son como parecen ser. Tras las estadísticas existe una realidad psicosocial que debemos saber interpretar. El rendimiento académico depende de la inteligencia, pero no sólo de ella. Depende también de la motivación, del nivel de aspiración, del autoconcepto, de los usos lingüísticos, etc. Y todo ello depende en buena medida de la clase social de pertenencia, o dicho de forma más exacta, depende del tipo de *interacción social* fomentado por las formas de vida cotidiana de cada clase social.

Todo lo anterior nos lleva a parecidas conclusiones a las que hace unos años llegaron un grupo de investigadores del I.N.C.E. (1976, p. 13): «El papel de la familia en el proceso de aprendizaje infantil es de tal envergadura que no cabe considerarlo por más tiempo como un dato marginal. Los padres en particular pueden constituirse como elementos facilitadores del rendimiento académico o, por el contrario, presentar serios obs-

táculos al mismo. En base a lo anterior, es evidente que hasta tanto no se neutralicen los efectos de influencias extraescolares, en este caso los efectos del contexto familiar, muchas de las diferencias de rendimiento que pueden detectarse deberán ser relacionadas con factores dinámicos y de naturaleza social como la influencia de los padres, y no con determinantes estáticos del rendimiento como las aptitudes». Otra cosa bien diferente, es que incluso las aptitudes dependen en gran medida de esos factores dinámicos y de naturaleza social, en definitiva de la *interacción social*.

En suma, tal vez no resulte demasiado exagerada, a estas alturas, la afirmación que hace poco hacía Claude Grignon (1993, p. 25): «Las clases populares continúan siendo objeto de una segregación social que en gran medida se funda en los mecanismos escolares de relegación y de eliminación». Y ello porque, sin ser cierto del todo, algo de cierto sí hay en la afirmación de que la escuela es el instrumento de que disponen las clases dominantes para reproducirse a sí mismas.

Los datos confirman en parte todos los supuestos en la dirección establecida en la muestra de B.U.P., lo que, como tantos otros estudios han venido mostrando anteriormente, permite concluir sobre todo que tal vez el elemento más importante entre los que influyen en el rendimiento académico y, por consiguiente, también en el fracaso escolar, es el *nivel cultural de la familia*, o sea, el nivel de estudios tanto del padre como de la madre, que es tanto como decir que es la clase social el principal determinante del éxito/fracaso escolar. Como además, los alumnos de B.U.P. poseen una clase social superior a los alumnos de F.P., lo que les hace tener unas aptitudes intelectuales también más altas, con toda probabilidad podemos concluir que es el nivel de estudios de los padres lo que más influye en las aptitudes intelectuales (medidas por el P.M.A.) de los estudiantes. De ahí las dificultades de solucionar los problemas que actualmente

tiene la Formación Profesional en nuestro país.

Ahora bien, decir como se está diciendo que las auténticas causas del fracaso escolar están fuera de la escuela no significa en absoluto que la escuela no tenga ninguna culpa, ni mucho menos que desde ella no se pueda hacer nada. Como dicen los investigadores del grupo C.R.E.S.A.S. (1986), el fracaso escolar no es una fatalidad. Por el contrario, como concluyen Molina y García (1984, p. 287), «después de los datos aportados en este capítulo, parece claro que el profesorado, desde dentro de su aula, puede hacer mucho para aminorar la lacra so-

cio-pedagógica que supone el fracaso escolar. Intentar buscar las causas del fracaso escolar y sus soluciones exclusivamente fuera de la escuela sin antes haber eliminado los fallos del subsistema 'aula', del que el profesor es responsable (Ríos González, 1983) nos parece una postura demasiado cómoda y a la vez demasiado peligrosa para los alumnos procedentes de las capas sociales menos favorecidas».

Agradecimiento: la realización del presente trabajo ha sido posible gracias al fondo de ayuda concedido a la investigación TA92/19 por la Universidad de Oviedo.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. E. y Batten, E. J. (1974). *The effects of environmental factors on secondary attainment in Manchester: A Plowden follow-up*. London: McMillan.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'Etat: sur la reproduction de conditions de la production. *La Pensée*, Junio, 3-21.
- Amato, P. (1987). *Children in Australian families*. Sidney: Prentice-Hall.
- Asbury, C.A. (1974). Selected factors influencing over and underachievement in young school-age children. *Review of Educational Research*, 44, 409-428.
- C.R.E.S.A.S. (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B., *Temas de Investigación Educativa*. Madrid: M.E.C.
- Carabaña, J.; Garreta, N; y Rodríguez-Salmones, N. (1979): *Igualdad de oportunidades*. Madrid: U.N.E.D.
- Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveaux de la sixième. *Population*, 4.
- Coleman, J.S. (1966). *Report on equality of educational opportunity*. Washington: Printing Office Department of Health.
- Cherkaoui, M. (1972). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: P.U.F.
- Fernández de Castro, I. (1987): Sistema de enseñanza y democracia. En C. Lerena (ed.), *Educación y sociología en España* (pp. 397-409). Madrid: Akal.
- Fontana, D. (1990). Fracaso en el logro académico. En A. Gale y A.J. Chapman (eds.), *Psicología y problemas sociales: Introducción a la Psicología Aplicada* (pp. 99-120). México: Limusa.
- Forquin, J.C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 59, 52-75.
- Gilly, M. (1967). Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire. *Bulletin de Psychologie*, 257, 10-15.
- Gimeno Sacristán, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento académico*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González Sánchez, M. (1987). *Lenguaje, clase social y rendimiento académico*. Salamanca: Amarú.
- Grignon, C. (1993). Racismo y etnocentrismo de clase. *Archipiélago*, 12, 23-28.
- I.N.C.E. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: M.E.C.
- Husén, T. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris: O.C.D.E.
- Jackson, P. W. (1964). The conceptualization of teaching. *Psychology of the Schools*, 1, 212-243.

- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- López Martínez, J. (1980). Fracaso escolar y origen social. *Revista de Ciencias de la Educación*, 104, 335-357.
- Molina, S. y García, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona: Laia.
- Morris, J.M. (1966). *Standard and Progress in Reading*. National Foundation for Educational Research.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A., García, A.I. y Fernández, J.A. (1993a): Clase social, actitudes escolares, nivel de aspiración educativa y rendimiento académico. En F. Loscertales y M. Marín (eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp.173-184). Madrid: Eudema.
- Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J. A. (1993b): Clase social y aptitudes escolares: Diferencias entre B.U.P. y F.P. En F. Loscertales y M. Marín (eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp.185-197). Madrid: Eudema.
- Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J. A. (1993c): Autoconcepto y rendimiento académico en B.U.P. y F.P. En F. Loscertales y M. Marín (eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp.199-206). Madrid: Eudema.
- Pelechano, V. y De Miguel, A. (1989). Una primera valoración del sistema educativo en España en niveles no universitarios: El caso del fracaso escolar. *Magister*, 7, 97-133.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: C.I.S.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rogers, C. (1987). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Visor.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pigmalión en la Escuela*. Madrid: Marova (orig., 1968).
- Ríos González, J.A. (1983). Trastornos escolares y ambiente emocional del aula. *Bordón*, 248, 315-336.
- Rodríguez Diéguez, A. (1987). *Rendimiento, lenguaje y clase social*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Samper, A. (1982). *Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Sauvy, A. y Girard, A. (1965). Les différentes classes sociales devant l'enseignement. *Populations*, 2.
- Tejedor, F. J.; Sabucedo, J. M.; Sobral, J.; Serrano, G. y Caride, J.A. (1991). *Factores personales y contextuales: Su influencia sobre el rendimiento académico*. Santiago: Torculo Ediciones.
- Varona Martínez, P. (1977). *Relación entre fracaso escolar y medio social de procedencia de los alumnos*. Tesis de licenciatura, Barcelona: Universidad Central.
- Washburne, N. F. (1959). Socioeconomic status, urbanism, and academic performance in college. *Journal of Educational Research*, 53, 130-132.
- Warner, W. L. (1960). *Social class in America*. New York: Harper and Row.

Acceptado el 17 de enero de 1994