

Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado

Coping with school failure: A study from the teacher's perspective

PEDRO DAMIÁN ZAMUDIO ELIZALDE*

SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS**

Las investigaciones que abordan perspectivas y significados del profesorado sobre el afrontamiento al fracaso del estudiantado son limitadas. El propósito de este trabajo es analizar las representaciones sociales que construye el profesorado del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, en Baja California, acerca de este tema y comparar las estrategias de afrontamiento al fracaso que promueve este sector con base en inserciones sociales como edad, género, antecedentes y ruta de actualización profesional. Con un enfoque cualitativo, se aplicó un cuestionario de asociación libre de palabras. Los resultados muestran que el afrontamiento a eventos académicos estresantes es dinámico y permite que las estrategias cambien a partir de una reevaluación continua. El profesorado destacó dos acciones principales: en el ámbito institucional, búsqueda de apoyo social caracterizada por la canalización de estudiantes a los servicios de apoyo escolar, y en el individual, afrontamiento directivo-revalorativo, al emprender procesos de formación continua.

Palabras clave:
fracaso escolar,
educación media
superior,
profesores,
representación
social

Recibido: 20 de julio de 2022 | **Aceptado para publicarse:** 6 de marzo de 2023 |

Publicado: 22 de marzo de 2023

Cómo citar: Zamudio Elizalde, P. D. y Malaga Villegas, S. G. (2023). Afrontamiento del fracaso escolar: un estudio desde la perspectiva del profesorado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1477. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-008)

Research that addresses perspectives and meanings of teachers about coping with student failure is limited. The purpose of this article is to analyze the social representations that CECyTE teachers in Baja California have about coping with school failure and compare the coping strategies for school failure promoted by this sector based on social insertions such as age, gender, background, and professional update path. From a qualitative approach, a questionnaire of free association of words was applied. The results show that coping with stressful academic events is dynamic and allows strategies to change based on continuous reassessment. Teachers highlighted two main coping strategies: At the institutional level, the search for social support characterized by channeling students to school support services, and at the individual level, directive-revaluation coping, undertaking continuous training processes.

Keywords:
school failure, high school education, teachers, social representation

* Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Candidato en el Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: representaciones sociales y procesos de formación en educación media superior. Correo electrónico: p85zamudio@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-1514-8425

** Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones, DIE-Cinvestav. Investigador y coordinador de Investigación y Posgrado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: análisis de políticas educativas (básica, media superior y normal), énfasis en sujetos educativos y temas emergentes (debates e imaginarios interculturales; reformas y proyectos educativos; investigación educativa). Correo electrónico: smalaga@uabc.edu.mx/https://orcid.org/0000-0002-3281-1241



INTRODUCCIÓN

En la última década, los indicadores relacionados con la educación media superior (EMS) en México registran avances significativos. Algunos ejemplos que objetivan lo anterior son: la población de 20 a 24 años que cursó este nivel educativo se incrementó del 44.6%, en 2010, al 58.6%, en 2020; en ese mismo periodo, la tasa de asistencia a la escuela en la población de 15 a 17 años pasó del 67% al 71.7%; y el promedio de escolaridad se incrementó de 8.6 grados, en 2010 (correspondiente a cursar el tercer año de secundaria), a 9.7 grados, en 2020 (equivalente a cursar primer año de EMS) (Mejoredu, 2021).

Sin embargo, ante la imposibilidad de asistir al salón de clases debido a la pandemia, tanto docentes como estudiantes se vieron forzados a adaptarse de manera repentina a una dinámica emergente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, en México, 5.2 millones de personas entre los tres y 29 años de edad no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 (INEGI, 2020). La EMS ha sido la más afectada; en 2021, los datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) señalan que la tasa de abandono escolar fue del 13%. El alumnado destaca entre los principales motivos para no concluir el ciclo escolar: el poco contacto con maestros o el incumplimiento de las tareas escolares; las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; y alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o se redujeron sus ingresos (INEGI, 2020).

Otros aspectos que obstaculizaron el proceso formativo del estudiantado durante la enseñanza remota de emergencia se relacionan con la necesidad de adaptarse a distintas plataformas utilizadas por el profesorado (Silas y Vázquez, 2021), así como la alta carga de trabajo, la presión de la evaluación, las indicaciones poco claras y una retroalimentación insuficiente (Hartnett, 2015).

En este sentido, los principales hallazgos de una investigación realizada con antelación en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos en Baja California (CECyTE-BC) muestran que la transición de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia produjo un aumento en la dificultad de adaptación a nivel psicológico y comportamental en el estudiantado. En este contexto, los participantes de ese estudio pusieron en práctica dos estilos de afrontamiento al fracaso escolar. Por un lado, el adaptativo centrado en la resolución del problema, y que se presenta a partir de la participación de compañeros y amigos, quienes garantizaron adaptación y ajuste psicológico necesario para hacer frente al fracaso. Por otro lado, el enfocado en las emociones a partir de la participación de miembros de la familia, quienes apoyaron en la atención de emociones negativas como estrés, miedo y frustración (Zamudio y Malaga, 2021). En este proceso se identificó que las interacciones entre profesorado y estudiantado fueron limitadas ante el propósito de hacer frente al fracaso.

Los teóricos del afrontamiento destacan la posibilidad de que padres de familia y maestros participen de manera significativa en la socialización de comportamientos de afrontamiento; esto, debido a que los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo en contextos como el hogar y la escuela (Skinner y Wellborn, 1997; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007), donde experimentan distintas manifestaciones de fracaso que impactan de modo negativo en su trayectoria escolar. Por ello, es importante analizar el rol que desempeñan otros sujetos educativos para mitigar los efectos nocivos de este fenómeno.

Aun cuando existe una amplia literatura sobre las implicaciones de eventos estresantes en el contexto educativo (Elizalde, 2010; González et al., 2018; Pascoe et al., 2020; Piergiovanni y Depaula, 2018), persiste la falta de investigaciones que aborden las perspectivas y significados de los maestros sobre el afrontamiento al fracaso escolar del estudiantado (Santor et al., 2018). En este sentido, se asume que una mejor comprensión de las estrategias para hacer frente al fracaso mejorará el juicio profesional de docentes para realizar intervenciones que impacten en la reducción de los indicadores de fracaso y desafiliación escolar (abandono o deserción); por ello, nuestro objetivo es ahondar en la representación de este fenómeno educativo.

Esta investigación parte de la premisa de que los estudiantes no son los únicos sujetos educativos involucrados en el afrontamiento al fracaso escolar. El profesorado cumple un papel fundamental en el desarrollo de estrategias dirigidas a este tema, debido a que posee una gran cantidad de conocimientos sobre los estudiantes y las formas de apoyarlos (Sotardi, 2018). Los maestros pueden ayudar a los estudiantes a identificar y abordar el estrés causado por las experiencias de fracaso escolar; no obstante, para lograr desempeñar esta función de manera adecuada, es necesario conocer cómo el estudiantado lo representa (por ejemplo, bajas calificaciones, dificultades de aprendizaje, reprobación, rezago, abandono) y cuáles son los recursos, las herramientas e ideas sobre el afrontamiento y sus distintos enfoques reportados en la producción científica.

En consecuencia, analizar el afrontamiento del fracaso desde el discurso del profesorado es preponderante debido a que este fenómeno escolar afecta el quehacer docente (Sakk, 2013). Por ello, planteamos la aproximación a este objeto de investigación desde la teoría de las representaciones sociales, la cual funciona como un sistema de interpretación de la realidad que dirige las relaciones de los individuos con su entorno social y determina sus comportamientos y prácticas; es decir, las representaciones sociales (RS) son conocimientos prácticos o guías para la acción que establecen anticipaciones y expectativas de los sujetos (Abric, 2011), de tal manera que, en su labor, el profesorado puede ofrecer diferentes pautas al estudiantado para sortear el fracaso. Además, puede evitar que los estudiantes lleven a cabo prácticas desadaptativas que los conduzcan a la desafiliación escolar, o bien, adquirir habilidades que permitan hacer frente de manera adaptativa al fracaso.

El artículo retoma la propuesta estructural de la teoría de las RS para abordar el objeto de investigación; en concreto, hace uso de la teoría del núcleo central para determinar la organización y estructura de la RS del afrontamiento al fracaso escolar. Desde esta perspectiva, toda RS se constituye de información, opiniones, creencias y actitudes sobre un objeto dado (Moscovici, 2001). Sin embargo, independientemente del objeto social, toda representación se encuentra jerarquizada y organizada en un sistema dual, compuesto por dos subsistemas interactivos: nuclear y periférico (Moliner y Abric, 2015). El subsistema nuclear, o núcleo de la representación, tiene tres funciones esenciales: genera o modula significado; organiza la naturaleza de los lazos de los elementos de la representación; y estabiliza los elementos que la conforman.

Por su parte, el subsistema periférico constituye la interface entre el núcleo y la situación concreta en la que se elabora y funciona la representación; asimismo, responde a tres funciones: concreción de significados; regulación y adaptación de la representación ante las evoluciones del contexto; y defensa del núcleo ante la pérdida

del consenso (Abric, 2011). De esta manera, el sistema nuclear se caracteriza por ser el vínculo entre la memoria colectiva y la historia del grupo social (en este caso, el profesorado de CECyTE-BC); es la parte consensual, estable, coherente y poco sensible al contexto inmediato, mientras que el sistema periférico se compone de elementos que concretan e ilustran la representación (Dany et al., 2015).

Por lo anterior, este artículo plantea un doble propósito. En general, analizar la RS que sobre el afrontamiento del fracaso escolar tiene el profesorado de CECyTE-BC y, en particular, describir y comparar las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que promueve este sector con base en inserciones sociales, como la edad, el género, los antecedentes y la ruta de actualización profesional y formación continua que han desarrollado.

MÉTODO

Diseño

La investigación tiene un diseño cualitativo con un alcance descriptivo y busca analizar la RS sobre el afrontamiento al fracaso escolar del profesorado de CECyTE-BC. Es importante señalar que este artículo es un avance parcial que forma parte del proyecto de investigación “Afrontamiento al fracaso escolar desde la perspectiva del profesorado de CECyTE en Baja California”, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el marco de las Estancias Posdoctorales por México 2021-2022, modalidad académica, de ahí que solo presentemos los resultados obtenidos a partir de un cuestionario autoadministrado al profesorado.

Participantes

En esta etapa del proyecto consideramos la participación de 422 profesores que pertenecen a distintos planteles del CECyTE-BC. La muestra fue seleccionada por un criterio no probabilístico por conveniencia, y estuvo integrada por 230 mujeres (54.5%) y 192 hombres (45.5%), con una media de edad de 45.18 años (DT= 9.74). En la tabla 1 presentamos la caracterización de la muestra.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Rubros y criterios	<i>n</i>	%
Género		
Femenino	230	54.5
Masculino	192	45.5
Formación profesional		
1. Físico-matemático y ciencias de la tierra	12	2.9
2. Biología y química	27	6.4
3. Medicina y ciencias de la salud	9	2.1

4. Ciencias de la conducta y la educación	75	17.8
5. Humanidades	29	6.9
6. Ciencias sociales	128	30.3
7. Ciencias agricultura, agropecuarias, forestales y de ecosistema	5	1.2
8. Ingenierías y desarrollo tecnológico	120	28.4
9. No contestó/nivel técnico	17	4
Posgrado		
Especialidad	117	27.7
Maestría	195	46.2
Doctorado	17	4
Formación continua		
Sí	308	73
No	114	27

Nota: El total de individuos de la muestra se representa con n ($n = 422$). En el rubro de formación continua solicitamos el registro en cursos, talleres o diplomados de los cinco años anteriores a 2021.

Para nuestro estudio, resultó de suma importancia identificar las inserciones sociales del profesorado debido a que las RS son principios generadores de tomas de posición asociados al lugar que ocupan los sujetos en un conjunto de relaciones sociales (Doise, 2003). Conocer los posicionamientos sociales permite reconocer los diferentes discursos desde los cuales el profesorado promueve las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar entre el estudiantado.

Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo este estudio, elaboramos un cuestionario de asociación libre de palabras (Abric, 2011; Vergés, 2001), que se organizó en cuatro secciones complementarias que permitieron la recopilación de los datos sociodemográficos del profesorado de CECyTE-BC; la recolección del contenido de la representación; la identificación de la organización y estructura; y la contextualización de la representación del afrontamiento al fracaso escolar.

En la primera sección solicitamos a los participantes la edad, el género, el plantel en el que trabaja, la formación profesional y continua. En la segunda, denominada de evocación abierta, formulamos la pregunta con el término inductor: ¿cuáles son las primeras cinco ideas que vienen a tu mente cuando escuchas la frase “estrategias de afrontamiento al fracaso escolar”?, cuyo propósito era reducir los límites de expresión discursiva, además de que permitió acceder a los elementos constitutivos del contenido representacional. En la tercera sección, evocación clasificada, solicitamos a los participantes que jerarquizaran las respuestas anteriores de mayor a menor importancia. De acuerdo con Abric (2011), la combinación de la segunda y

tercera sección contribuyen a obtener indicadores de frecuencia de ocurrencia y rango de importancia para cada una de las respuestas; con ello, fue posible conocer los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central. La cuarta sección estuvo integrada por preguntas abiertas de justificación que ayudan a profundizar en el funcionamiento contextualizado de la representación.

Procedimiento

El 11 de octubre de 2021 realizamos una presentación del proyecto a las autoridades estatales del CECyTE-BC. Una vez otorgado el consentimiento para llevarlo a cabo, procedimos al diseño del cuestionario de asociación libre de palabras, que fue elaborado utilizando la aplicación de formularios de Google. El equipo de trabajo del citado centro socializó el enlace del cuestionario con el profesorado, el cual permaneció abierto para contestarlo del 16 de noviembre de 2021 al 28 de febrero de 2022.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó a partir de los programas EVOC e IRaMuTeQ 7. La figura 1 muestra la estrategia aplicada para dilucidar las RS que tiene el profesorado sobre el objeto de investigación. En la primera etapa tuvimos acceso al contenido de la representación, y las evocaciones producidas por los participantes se sometieron a un proceso de limpieza o consolidación, por ejemplo, las expresiones “Atención preventiva al riesgo de deserción escolar” y “La atención a estos alumnos es importante ya que con ello evitamos la deserción” se agruparon como “Atención a la prevención de deserción escolar”.

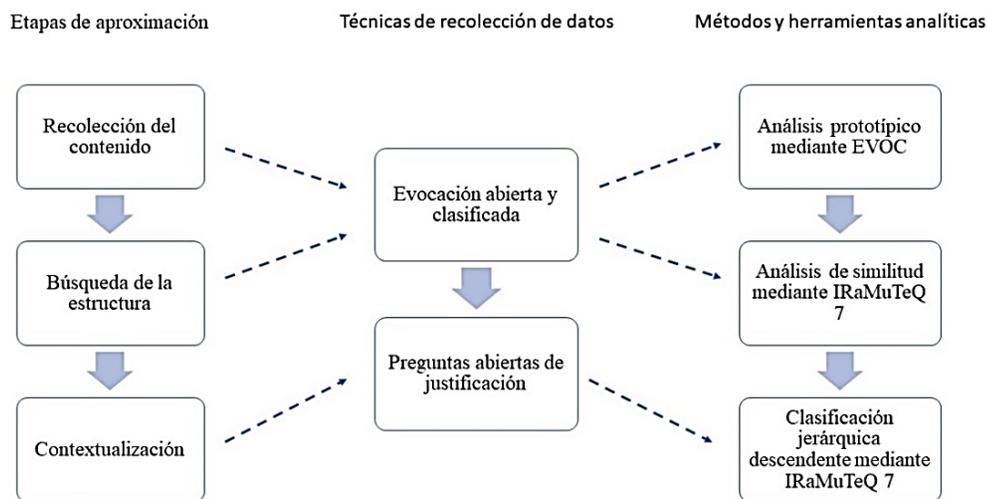


Figura 1. Estructura del enfoque multimetodológico para develar la RS. Nota: Elaboración a partir de Ferrara y Friant (2016).

Después, procedimos al análisis lexicométrico en el programa EVOC, el cual ayudó a identificar un prototipo representacional con base en dos criterios: la frecuencia y la clasificación media de aparición (rango medio) (Vergés, 1992). Este procesamiento estadístico favorece la organización de la información en un cuadro de cuatro zonas.

En la tabla 2, el primer cuadrante agrupa las palabras con frecuencias altas y rango medio bajo. La diversidad de palabras del primer cuadrante es reducida y es probable que formen parte del núcleo central de la representación. El cuarto cuadrante incluye las palabras que fueron citadas con frecuencias bajas y de menos jerarquía, por lo que suelen asociarse a la segunda periferia de la representación. El segundo cuadrante contiene elementos de la representación con frecuencias altas y situados como un discurso menos relevante, mientras que el tercero incluye los elementos poco frecuentes, pero que el profesorado considera como muy importantes (Bonniec et al., 2002; Dany et al., 2015; Ferrara y Friant, 2014); ambos cuadrantes son parte de la primera periferia de la representación.

Tabla 2. Estructura del prototipo representacional

Primer cuadrante (núcleo central)	Segundo cuadrante (primera periferia)
Frecuencia intermedia alta	Frecuencia intermedia alta
Rango medio bajo	Rango medio alto
Tercer cuadrante (primera periferia)	Cuarto cuadrante (segunda periferia)
Frecuencia intermedia baja	Frecuencia intermedia baja
Rango medio bajo	Rango medio alto

Nota: Elaboración propia a partir de Vergés (1992).

En la segunda etapa de aproximación identificamos la estructura de la representación mediante el análisis de similitud con el programa IRaMuTeQ 7. Este análisis se realizó a partir de las evocaciones abiertas y clasificadas producidas por el profesorado, y su propósito fue revelar la estructura latente después de resaltar las relaciones de conexión entre los elementos evocados por el profesorado. En el gráfico obtenido con IRaMuTeQ 7, el grosor de los bordes es proporcional con el índice de similitud, es decir, los elementos unidos por bordes de mayor grosor presentan una alta coexistencia en el discurso del profesorado cuando piensan sobre el objeto de representación, mientras que la longitud de las líneas que vinculan los elementos muestra el número de sujetos que utilizan dichos elementos (Ferrara y Friant, 2016).

La tercera etapa de aproximación consistió en estudiar las respuestas a las preguntas abiertas de justificación, así como la definición de las estrategias para hacer frente al fracaso escolar que promueve el profesorado. En esta etapa buscamos conocer el funcionamiento contextualizado de la representación; aquí fue de interés fundamental integrar la experiencia educativa vivida por el profesorado, de tal suerte que se hicieran evidentes las actitudes y los valores que sustentaron las producciones verbales de las etapas anteriores (Abric, 2011). Para examinar el material textual, recurrimos al programa IRaMuTeQ 7, al que le solicitamos el análisis de clasificación jerárquica descendente, el cual permitió un análisis léxico del discurso al proporcionar contextos (clases léxicas) definidos por discurso específico, a manera de segmentos de texto para cada una de las clases. Una vez obtenido el dendrograma que muestra el número y la relación que guardan las clases lexicales, procedimos a la interpretación de las palabras que integran esas clases mediante análisis de contenido.

RESULTADOS

En este apartado exponemos los hallazgos de la investigación conforme a la estructura del enfoque multimetodológico expuesto en la figura 1. Presentamos el análisis del prototipo de la RS del afrontamiento al fracaso escolar y el análisis de similitud; también, profundizamos en la representación del objeto de estudio mediante el análisis de clasificación jerárquica descendente.

Prototipo representacional

El cuestionario de asociación libre de palabras obtuvo un total de 5,186 respuestas, de las cuales analizamos el 87% (4,526) al establecer como punto de frecuencia mínima 5. Los puntos de corte para el análisis lexicográfico fueron: frecuencia intermedia de 26 y rango medio de 2.6. Los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central de la representación se observan en el primer cuadrante de la tabla 3, los cuales hacen referencia a tres discursos concretos sobre el afrontamiento al fracaso escolar: uno que denota las particularidades del estudiante con dificultades de afrontamiento a eventos escolares tipificados como fracaso; otro que refleja el rol del profesorado frente al afrontamiento del fracaso; y uno más que evidencia la importancia de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo actual.

Tabla 3. Frecuencia y rango de evocaciones del afrontamiento al fracaso escolar

	Frecuencia ≥ 26	Rango medio < 2.6		Frecuencia ≥ 26	Rango medio ≥ 2.6
Interés	41	2.537	Alumno	222	2.865
Empatía	38	2.289	Apoyo	92	3.141
Comunicación	29	2.310	Aprendizaje	70	3.029
Responsabilidad	27	2.333	Docente	70	3.000
Planeación	27	2.185	Estrategia	68	2.691
			Asesoría	51	3.353
			Deserción	43	2.721
			Capacitación	31	2.935
			Continua	27	3.148
			Abandono	26	2.808
	Frecuencia ≤ 26	Rango medio < 2.6		Frecuencia ≤ 26	Rango medio ≥ 2.6
Entorno	16	2.500	Evaluación	25	3.360
Causas	16	2.063	Recursos	24	3.000
Detectar	14	1.643	Acompaña-miento	22	2.955

Hábitos	12	2.500	Emocional	22	2.636
Absentismo	12	2.333	Socioemocional	18	2.611
Disciplina	12	2.250	Canalizar	16	3.438
Analizar	12	2.000	Psicológico	15	3.467
Diagnóstico	8	2.500	Didáctica	15	3.133
Competencias	7	2.286	Afrontamiento	15	2.667
Contenidos	7	2.143	Actualización	14	3.643

Nota: Elaboración propia a partir del programa EVOC.

En lo que concierne a los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central, se encuentran el interés y la responsabilidad, que hacen referencia a las características del estudiantado con dificultades en el afrontamiento al fracaso. Ambos elementos fueron evocados a partir de connotaciones negativas, lo que demuestra que las dificultades en el afrontamiento se originan debido a la falta de interés del alumno y la familia por los estudios y a la carencia de valores como la responsabilidad de ambos sujetos educativos. Por otra parte, el profesorado también destaca la importancia de llevar a cabo actuaciones educativas responsables y con profesionalismo que favorezcan el desarrollo de recursos y habilidades en el estudiantado que los ayuden a hacer frente al fracaso. En este sentido, las respuestas del profesorado refirieron: conocer el interés de estudiantes; generar interés al aprendizaje; falta de interés de jóvenes en estudiar; falta de interés de los padres de familia; falta de responsabilidad; responsabilidad y profesionalismo; hacer más responsable al alumno, y ¿cuándo van a ser responsables de sus actos?

Por su parte, en el discurso que trata sobre el rol del profesorado aparecen la planeación y la empatía. El primer elemento hace referencia a la necesidad de establecer un plan de acción a nivel institucional a partir del trabajo colegiado entre profesores. Esta planeación estratégica implica actividades en dos niveles: por un lado, actividades enfocadas en la prevención, lo que involucra la revisión de planes de estudio, y la adaptación y actualización de las planeaciones didácticas con el propósito de que el alumnado no fracase; y por otro, el establecimiento de acciones de carácter remedial, entre las que destaca el diseño de programas de recuperación, que seleccionen contenidos de aprendizaje esenciales para estudiantes en riesgo de fracaso.

Por su parte, el elemento empatía hace hincapié en la necesidad de participación, apoyo y acompañamiento al alumnado en el desarrollo de estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que han puesto en práctica durante el contexto educativo actual. El profesorado señala: plan de prevención y acciones remediales; planeación de programas de recuperación; planeación estratégica; mala planeación; plan organizacional; planeación didáctica; empatía con los alumnos; empatía del profesor; empatía y acompañamiento.

En cuanto a la comunicación, el profesorado manifiesta el establecimiento de procesos de comunicación asertiva entre los distintos sujetos educativos. En particular,

el profesorado destaca dos vías fundamentales para afrontar el problema: en primer lugar, concretar acciones comunicativas entre docentes, estudiantes y padres de familia, y en segundo, precisar la comunicación entre tutores, asesores y departamento de orientación; con ello, desde su perspectiva, es posible resolver el problema del abandono y deserción escolar. Para ejemplificar lo anterior, el profesorado menciona: mejorar la comunicación docente-estudiante; comunicación padre-alumno-docente; comunicación asertiva; y comunicación con los compañeros para resolver el abandono escolar.

El sistema periférico de la RS está en relación directa con los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central, y pone de manifiesto información y prácticas diferenciadas del profesorado en su contexto inmediato; con ello se complementa la información del núcleo. En relación con el discurso de las características del estudiantado, aparecen los elementos: deserción, abandono, fracaso, reprobación, absentismo, desinterés, irresponsabilidad, desmotivación, (baja) calificación, emocional, hábitos, (bajo) aprovechamiento, riesgo, rezago, entre otros. Todos estos son utilizados para sintetizar y categorizar el perfil distintivo del estudiante que presenta dificultades para afrontar de manera exitosa el fracaso escolar.

Respecto al discurso del rol del profesorado, los elementos son: capacitación continua, enseñanza, estrategia, evaluación, examen, materias, métodos, pedagogía, taller, técnicas, didáctica e infraestructura. Estos destacan la necesidad expresa del profesorado por emprender procesos de formación permanente que les permita adquirir habilidades y competencias frente al afrontamiento del fracaso escolar del estudiantado.

Por último, en el discurso de la comunicación aparecen internet, (en) línea, tecnología, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), alumno, estudiante, pares, profesor, docente, tutor, orientadores, psicólogos, padres, equipo, dificultad, diálogo, atención y detectar. Estos elementos indican los medios tecnológicos a través de los cuales se han llevado a cabo los procesos educativos en el contexto actual, así como los inconvenientes que caracterizan la participación de los sujetos educativos involucrados en los procesos de comunicación para un afrontamiento exitoso.

Análisis de similitud

Este es un método que devela la estructura representacional y destaca las relaciones entre los elementos evocados en el cuestionario de asociación libre de palabras. En la figura 2 observamos que las palabras en mayor tamaño presentan frecuencias más altas, mientras que el grosor de los enlaces representa el grado de conexión entre las palabras (a mayor grosor mayor conexión o co-ocurrencia).

Por otra parte, el análisis del discurso sobre la palabra escolar señala la percepción del profesorado sobre el resultado de estrategias de afrontamiento deficientes. Este discurso se define a partir de términos como fracaso, deserción, abandono, índice, reprobación, rendimiento, (des) motivación, entre otras. Esta concepción del afrontamiento al fracaso escolar también destaca el rol del profesorado con palabras como atención, capacitación, evitar, mejorar, implementar, planeación y trabajo. En conjunto, esto agrupa una serie de problemas relacionados con la institución educativa que dificultan el tránsito y la permanencia del estudiantado de EMS.

Clasificación jerárquica

El corpus textual de análisis está constituido por 4,060 palabras diferentes; una vez llevado a cabo el proceso de lematización en el diccionario en español, el análisis retuvo 2,420 lemas. Con esta información, solicitamos el análisis de clasificación jerárquica descendente al programa IRaMuTeQ 7, el cual retuvo 1,053 segmentos de texto integrados por 2,315 palabras activas y 100 suplementarias. Los segmentos de texto clasificados fueron 961 (91.26%). En la figura 3 se observan las cinco clases identificadas en el corpus textual analizado.

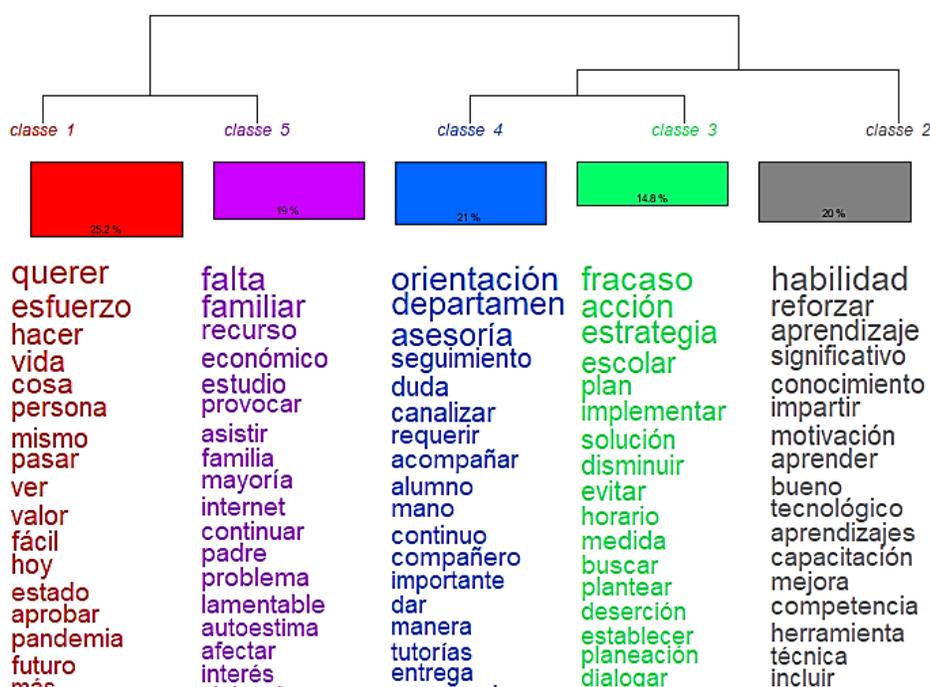


Figura 3. Dendrograma de la clasificación jerárquica descendente.

Nota: Elaboración propia a partir del programa IRaMuTeQ 7.

La lista de palabras en el dendrograma muestra que cada clase hace referencia a un tema específico de la RS del afrontamiento al fracaso escolar. De manera particular, el discurso de la clase 1 alude a lo que el profesorado denomina “cultura del mínimo esfuerzo” promovida desde el sistema educativo; la clase 2 refleja la necesidad de actualización y capacitación docente en un contexto de cambio; la clase 3 agrupa el discurso del profesorado que reconoce la necesidad de diseñar

una estrategia institucional para hacer frente a los indicadores de fracaso escolar; la clase 4 pone en evidencia la canalización del estudiantado al departamento de orientación educativa como recurso de afrontamiento; y la clase 5 engloba el discurso de la falta de interés en el estudio debido a la precariedad económica del contexto familiar.

Para ejemplificar lo descrito, presentamos algunos segmentos de texto. Los códigos asignados a los testimonios de los participantes que se exponen fueron definidos de la siguiente manera:

- Sujetos (suj., 1 al 422)
- Edad (1, de 21 a 30 años; 2, de 31 a 40 años; 3, de 41 a 50 años; 4, de 51 a 60 años; y 5, mayores de 61 años)
- Sexo (1, masculino y 2, femenino)
- Formación profesional (FP, 1 al 9)
- Formación continua (FC, 1, sí y 2, no)

En este sentido, la clase 1 representa el 25.2% del discurso analizado, y se define con base en palabras como querer ($\chi^2 = 52.58$), esfuerzo ($\chi^2 = 38.79$), hacer ($\chi^2 = 37.89$), vida ($\chi^2 = 36.23$), pasar ($\chi^2 = 25.04$), fácil ($\chi^2 = 24.2$), aprobar ($\chi^2 = 19.57$), estudiar ($\chi^2 = 16.53$), entre otras. Como apreciamos en la relación de palabras de esta clase, el profesorado señala como estrategia de afrontamiento del estudiantado el comportamiento pasivo, el cual es interpretado por los actores educativos encuestados como parte de una cultura que fomenta el esfuerzo mínimo de los jóvenes; dicha estrategia es promovida desde el sistema educativo. Es importante destacar que el profesorado con antecedentes de formación profesional relacionada con el área de conocimiento físico-matemático y ciencias de la tierra, así como el profesorado con edad mayor de 61 años, hizo uso de este discurso cuando se les preguntó sobre el objeto de investigación:

Cada día son más irresponsables [los estudiantes] debido al sistema que les exige menos. No les interesa aprender; no tienen metas en la vida. Para muchos padres, por su ignorancia, solo quieren que su hijo pase las materias, no les importa si aprenden o no (suj 382, edad 3; sex 1; fp 5; fc 1).

El sistema escolar actual, donde se les dan múltiples oportunidades para acreditar un curso, se dan los contenidos cada vez más digeridos, donde el razonamiento y esfuerzo mental es mínimo [...] demasiada flojera, quieren todo sin esfuerzo, estamos en una época donde parece ser que la ley del menor esfuerzo es lo más importante (suj 240; edad 4; sex 2; fp 1; fc 1).

La clase 2 agrupa el 20% del discurso analizado, e incluye palabras como habilidad ($\chi^2 = 70.19$), reforzar ($\chi^2 = 50.02$), aprendizaje ($\chi^2 = 45.74$), conocimiento ($\chi^2 = 32.57$), impartir ($\chi^2 = 32.31$), capacitación ($\chi^2 = 24.21$), técnica ($\chi^2 = 20.78$), actualizar ($\chi^2 = 19.99$), entre otras. Como observamos, el profesorado indica la formación continua como recurso indispensable de actualización y capacitación docente en un contexto de transición de la enseñanza remota a distancia hacia la presencialidad en el aula. El discurso de los docentes hace hincapié en la innovación de estrategias y técnicas didácticas situacionales que permitan generar condiciones adecuadas para

que el estudiantado construya aprendizajes. Es importante resaltar que el profesorado con formación profesional que tiene que ver con las ciencias de la conducta y la educación se posicionó desde este discurso. Por lo tanto, el profesorado con este tipo de formación recurre a los procesos de formación y actualización continua para poner en práctica estrategias de afrontamiento al fracaso entre sus estudiantes. Los siguientes segmentos de texto ejemplifican la lista de palabras de la clase:

El maestro y alumno deben estar actualizados en el uso de las tecnologías para un aprendizaje de acuerdo a las necesidades de la sociedad, para que se logren resultados significativos en base a las necesidades de lo que vivimos, debemos estar a la par del desarrollo tecnológico (suj 178; edad 2; sex 2; fp 8; fc 1).

Si tú como docente tienes una buena estrategia y las didácticas adecuadas enriquecidas con una buena comunicación, tendrás un aprendizaje significativo de manera permanente en los estudiantes. Buscar mejoras en mis didácticas y hacer saber que la crítica constructiva es bien recibida en mi materia para poder mejorar mi didáctica (suj 71; edad 3; sex 2; fp 2; fc 1).

La clase 3 reúne el 14.8% del discurso analizado y comprende palabras como fracaso ($\chi^2 = 112.74$), acción ($\chi^2 = 103.94$), estrategia ($\chi^2 = 91.31$), escolar ($\chi^2 = 68.1$), plan ($\chi^2 = 56.17$), implementar ($\chi^2 = 53.41$), solución ($\chi^2 = 51.77$), disminuir ($\chi^2 = 51.22$), entre otras. El discurso de esta clase muestra con claridad la importancia que el profesorado asigna al desarrollo de un plan de intervención para afrontar el fracaso escolar que experimenta el alumnado. Además, los docentes destacan la necesidad de realizar un diagnóstico de las posibles causas del fracaso y, a partir de ello, diseñar acciones que permitan rescatar al alumnado en riesgo de abandono o ya ha desertado de la escuela.

Resulta interesante que el discurso que integra esta clase expresa la necesidad del diseño de un plan de acción; sin embargo, no se percibe de manera clara la estrategia que pone en práctica el profesorado para hacer frente al fracaso escolar. Además, el profesorado con antecedentes de formación profesional de nivel técnico y los docentes que no contestaron esta pregunta, así como los docentes con edad entre los 31 y 40 años, se posicionaron en mayor medida desde este discurso cuando se les interrogó sobre el objeto de investigación. En este sentido, señalan:

Al tener conocimiento del contexto del estudiante, se obtiene información para saber las posibles causas que estén orillando a la reprobación y fracaso escolar en general, y poder implementar las estrategias de apoyo para rescatar de la deserción a la mayor cantidad de alumnos (suj 125; edad 2; sex 2; fp 6; fc 1).

Creo que se deben buscar estrategias que eviten o minimicen el fracaso [...] es importante tener una diversidad de metodologías para evitar el fracaso, probablemente, si se manejaran formas de enseñanza que sea dinámica, amena y de interés para el alumno ayude a evitar el fracaso (suj 303; edad 4; sex 1; fp 4; fc 1).

La clase 4 representa el 21% del discurso analizado y se define por palabras como orientación ($\chi^2 = 79.97$), departamento ($\chi^2 = 72.83$), asesoría ($\chi^2 = 70.16$), seguimiento ($\chi^2 = 34.56$), canalizar ($\chi^2 = 31.93$), acompañar ($\chi^2 = 28.96$), alumno ($\chi^2 = 26.92$), tutorías ($\chi^2 = 18.45$), entre otras. Esta lista de palabras pone en evidencia que la estrategia de afrontamiento que, en mayor medida, practica el profesorado es la búsqueda de apoyo social, mientras que, en específico, mencionan la canalización del estudiantado al departamento de orientación educativa. Asimismo, el análisis del discurso que integra esta clase permitió identificar que los docentes con edad

entre los 31 y 40 años, sin antecedentes de formación continua y con formación profesional relacionada con las ingenierías, el desarrollo tecnológico y las ciencias sociales, se posicionaron en este discurso cuando reflexionaron sobre el objeto de estudio. Los segmentos de texto que caracterizan esta clase son los siguientes:

Entender la situación y canalizar a tiempo a los alumnos ya sea a orientación o a asesorías. Saber identificar y atender alumnos con algún problema emocional, identificar a los alumnos con algún déficit educativo con probabilidad de abandono y poder dar seguimiento oportuno (suj 32; edad 4; sex 1; fp 6; fc 1).

El departamento de orientación en los planteles juega un papel importante, ya que son el medio de comunicación entre la escuela y los padres, de manera que se lleva un seguimiento de la situación académica de los alumnos (suj 403; edad 2; sex 2; fp 8; fc 1).

La clase 5 agrupa el 19% del discurso analizado, e incluye palabras como falta ($\chi^2 = 93.78$), familiar ($\chi^2 = 79.06$), recurso ($\chi^2 = 51.34$), económico ($\chi^2 = 42.94$), provocar ($\chi^2 = 33.0$), asistir ($\chi^2 = 32.58$), continuar ($\chi^2 = 27.98$), interés ($\chi^2 = 23.83$), entre otras. El discurso que integra esta clase abarca una diversidad de problemas que experimenta el alumnado en el seno familiar y que detonan la desvinculación de la escuela. De manera específica, se reconoce la falta de interés en el estudio, la violencia intrafamiliar, la desmotivación y la baja autoestima, aunadas a un contexto familiar de precariedad económica que dificulta la enseñanza de estrategias de afrontamiento entre el estudiantado. En este sentido, el profesorado con antecedentes de formación profesional referida a las humanidades hace uso de este discurso cuando reflexiona sobre las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar. Los segmentos de texto que definen esta clase son los siguientes:

Falta de interés por motivos laborales, no hay recursos para medios digitales ni para transporte o útiles, no asisten a clases ni participan en medios digitales. Algunos alumnos no tienen la posibilidad de acceso a medios digitales por cuestiones económicas (suj 224; edad 3; sex 1; fp 6; fc 1).

Alumnos que tienen la necesidad de trabajar para apoyar a la economía de la familia, otros que por falta del recurso carecen de servicios, equipo o aspectos necesarios para poder continuar sus estudios de forma convencional (Suj 141; edad 2; sex 2; fp 6; fc 1).

SÍNTESIS DE RESULTADOS

Los resultados del análisis prototípico muestran que los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central de la representación se organizaron en torno a tres discursos principales: características del estudiantado con dificultades en el afrontamiento al fracaso a partir de elementos como (falta de) interés y responsabilidad; rol que desempeña el profesorado frente al afrontamiento del fracaso de los estudiantes con base en elementos como empatía y planeación; y la importancia de la comunicación entre sujetos educativos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de similitud reveló la estructura latente de la representación a partir de las co-ocurrencias de los elementos evocados en el cuestionario de asociación de palabras. En este sentido, la RS se estructura a partir de dos discursos: el primero relacionado con la palabra alumno y el segundo, con escolar.

Por su parte, el análisis de clasificación jerárquica identificó dos agrupaciones

principales en el discurso del profesorado. La primera incluye el discurso que tiene que ver con las causas del fracaso escolar: la percepción de una cultura del mínimo esfuerzo entre el estudiantado, propuesta desde la institución escolar (clase 1) y el desinterés de los jóvenes por continuar con sus estudios. Esto, originado por un contexto familiar de precariedad económica que produce las condiciones adecuadas para la desvinculación escolar (clase 5). La segunda agrupación comprende el discurso concerniente a las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que reconoce el profesorado; a su vez, esta agrupación discriminó, en un primer momento, el discurso de la formación continua (clase 2) como una estrategia adaptativa que pone en práctica el 73% de los participantes de este estudio. En un segundo momento, el discurso de la necesidad de establecer una estrategia institucional contra el fracaso escolar (clase 3) y el de la canalización al departamento de orientación educativa (clase 4) se vincularon fuertemente. La estrecha asociación de ambos discursos muestra que la estrategia utilizada en mayor medida por el profesorado es la búsqueda de apoyo social, soportado por los sujetos educativos asignados al departamento de tutorías de la institución educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación tuvo un doble propósito: analizar la RS sobre el afrontamiento al fracaso escolar que tiene el profesorado del CECyTE-BC y comparar las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar que promueve este sector con base en las inserciones sociales mencionadas. En este sentido, los análisis realizados al referente empírico aportaron datos relevantes sobre la organización, estructura y contextualización de la RS. Las conclusiones se presentan siguiendo la organización planteada en resultados: prototipo representacional, análisis de similitud y clasificación jerárquica.

Las preguntas de evocación permitieron conocer la organización de la RS a partir la identificación del prototipo representacional. En concreto, existe una representación que define las causas del afrontamiento al fracaso escolar en torno a tres discursos principales. En el primero, relacionado con el prototipo representacional, se reconocieron las características del estudiante, en el cual subyace una explicación del fenómeno desde una dimensión individual; es decir, el profesorado comprende el fracaso escolar del estudiantado como resultado de afrontamiento desadaptativo, en particular, por la práctica de comportamientos pasivos, como la falta de interés y la falta de responsabilidad con las actividades académicas. Este tipo de estrategias minimizan los intentos conductuales para evitar confrontar una situación estresante ocasionada por el fracaso escolar (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Esta representación del fenómeno de investigación consolida las explicaciones en torno a la representación hegemónica del fracaso escolar, en la cual la falta de habilidades para aprender y la anticipación de resultados académicos negativos por parte del profesorado favorecen la construcción del fracaso del estudiantado (Castorina y Kaplan, 2008).

En el segundo discurso se identificó el rol del profesorado, en cual se muestra un consenso amplio que destaca dos tipos de acciones para hacer frente al fracaso escolar del estudiantado: planeación y empatía. La evidencia obtenida señala la necesidad de establecer un plan de acción institucional en el que se defina una estrategia

para abatir los índices de fracaso. Dicha estrategia implica la revisión curricular, la adaptación de estrategias didácticas y prácticas remediales que ofrezcan recursos al estudiantado para afrontar las situaciones académicas generadoras de fracaso.

Por otra parte, el discurso del rol del profesorado destaca la participación afectiva en el afrontamiento del estudiantado a partir de conductas como la empatía, el apoyo y el acompañamiento de los alumnos. Este resultado es relevante porque algunos estudios indican que las emociones positivas y negativas coexisten en el proceso de afrontamiento al estrés académico (Folkman y Moskowitz, 2004; Lazarus y Folkman, 1984). No obstante, en una investigación previa, el estudiantado señala que las interacciones con el profesorado se limitan a aclarar dudas (apoyo informativo), lo que hace evidente la puesta en práctica de un estilo de afrontamiento centrado en las emociones, en particular en emociones negativas como miedo y frustración (Zamudio y Malaga, 2021). En este sentido, llama la atención la falta de correspondencia entre el discurso y la práctica de las estrategias de afrontamiento que el profesorado promueve en el aula de EMS.

El tercer discurso del prototipo representacional se refiere a la comunicación. El profesorado destaca el contexto educativo actual, en el cual los procesos de comunicación académica se encuentran en una transición de la virtualidad (con soporte tecnológico) a la presencialidad. La evidencia obtenida revela que el afrontamiento al fracaso escolar se sustenta en la importancia de instaurar una estrategia de comunicación asertiva entre los sujetos educativos (docentes, estudiantes, padres de familia, tutores, orientadores y psicólogos) con el propósito de solucionar los problemas educativos derivados de la desafiliación escolar (abandono, deserción y fracaso). Este resultado coincide con lo planteado por Sotardi (2018), quien destaca como condición primordial para que pueda ocurrir aprendizaje significativo un proceso de comunicación honesta y confiable en la relación estudiante-docente. La confianza entre sujetos educativos podría tener un efecto amortiguador en el estudiantado que experimenta estrés derivado de las experiencias académicas que tienen que ver con el fracaso.

Los discursos señalados se reflejan en la estructura de la representación social obtenida a partir del análisis de similitud. Predomina una concepción sobre el afrontamiento al fracaso escolar en una dimensión individual, que destaca la carencia de habilidades que permiten al estudiantado cumplir con las demandas académicas de la institución educativa; los problemas en el contexto familiar, donde trabajar es más importante que estudiar; y la falta de interés, recursos y herramientas para fomentar hábitos de estudios. En este sentido, es posible observar que el profesorado atribuye, en mayor medida, el fracaso escolar a causas internas producto de estrategias de afrontamiento deficientes, lo que confirma un atavismo del fracaso escolar al sujeto, particularmente al estudiantado de EMS (Faubert, 2012).

No obstante, el discurso de las causas externas resalta el rol de la institución educativa frente al afrontamiento del fracaso escolar. Además, permite visualizar el inicio de una estrategia de afrontamiento de aproximación al problema, en la cual el profesorado reflexiona en torno a su práctica educativa y destaca la necesidad de emprender estrategias de formación continua que permitan subsanar los problemas de tránsito y permanencia en la EMS.

El análisis de clasificación jerárquica descendente contextualiza la representación e identifica con mayor claridad las estrategias de afrontamiento al fracaso escolar

que pone en práctica el profesorado. En concreto, desde la dimensión individual confirmamos lo encontrado en el análisis prototípico y de similitud; no obstante, el análisis de clasificación jerárquica descendente aportó nueva información. La evidencia obtenida relacionó la dimensión individual con el discurso de la cultura del mínimo esfuerzo promovido desde la institución escolar.

Este resultado es interesante, ya que ambos discursos se relacionan con un tipo de afrontamiento deficiente, denominado comportamiento pasivo o de evitación (Gae-ta y Martín, 2009), en el cual el estudiantado realiza el mínimo de actividades académicas debido a que se le determinan metas fáciles, lo que reduce la probabilidad de fracasar en la escuela. Algunas de las prácticas develadas por el profesorado que confirman la estrategia de comportamiento pasivo del alumnado se relacionan con la flexibilidad de los procesos administrativos de las instituciones educativas para favorecer la permanencia escolar y las múltiples oportunidades que el sistema educativo actual concede para acreditar un curso y reducir los índices de fracaso (Weiss, 2018).

Por otra parte, el análisis de clasificación jerárquica descendente vinculó otros discursos develados con antelación, como el rol de la institución educativa y del profesorado frente al afrontamiento al fracaso escolar. La evidencia obtenida confirmó que el profesorado pone en práctica estrategias adaptativas para mitigar el fracaso escolar del alumnado, como emprender procesos de formación continua que les ofrecen herramientas y recursos pedagógicos para mejorar las estrategias didácticas. Este resultado se contrapone con lo encontrado por Sakk (2013), para quien el profesorado no ve su contribución ni su papel en la formación de las habilidades de afrontamiento del alumno; además, señala que la responsabilidad por el éxito o el fracaso del afrontamiento se encuentra fuera del aula o la escuela.

Con relación al papel de la institución, la evidencia obtenida mostró la estrategia institucional para la atención del estudiantado en riesgo y con fracaso escolar. En particular, los participantes ponen en práctica la búsqueda de apoyo social, caracterizada como la canalización de los estudiantes con fracaso al departamento de orientación educativa o tutorías. Es importante destacar que el profesorado con inserciones sociales relacionadas con la edad entre 31 y 40 años, sin antecedentes de formación continua y con formación profesional referida a las ingenierías, el desarrollo tecnológico y las ciencias sociales hicieron uso de esta estrategia de afrontamiento en mayor medida. Este resultado es consistente con lo encontrado por Pas et al. (2010), en el sentido de que el profesorado con baja eficacia docente puede ser más propenso a derivar a los estudiantes al equipo de apoyo escolar.

Las dos técnicas de análisis cualitativo implementadas en este trabajo de investigación ayudaron a identificar los discursos que subyacen en el referente empírico. Teniendo en cuenta que el afrontamiento a eventos estresantes es dinámico y permite que las acciones cambien a partir de una reevaluación continua, el profesorado del CECyTE-BC puso en práctica estrategias de afrontamiento al fracaso escolar.

A escala institucional, los docentes destacan la búsqueda de apoyo social a partir de la canalización de estudiantes a los departamentos de orientación educativa y tutorías, y la comunicación asertiva entre sujetos educativos (docentes, estudiantes, familiares, tutores, psicólogos); el afrontamiento directivo-revalorativo se pone en evidencia cuando el profesorado emprende procesos de formación continua con los cuales busca resolver el problema del fracaso y generar aprendizajes positivos para

la práctica docente. En el ámbito individual, el profesorado señala como causas del fracaso vivido por el estudiantado el afrontamiento pasivo, el cual se relaciona con un nivel bajo de bienestar y resultados académicos deficientes. No obstante, en el contexto educativo actual, ellos reconocen la relevancia del afrontamiento dirigido a la emoción, como lo es la participación afectiva basada en el desarrollo de la empatía y el apoyo del estudiantado.

Los resultados de este estudio ofrecen evidencia para comprender que las relaciones entre sujetos educativos dentro del dominio académico tienen potencial para influir en los comportamientos de afrontamiento del alumnado cuando experimenta el fracaso escolar (Skinner y Wellborn, 1997). No obstante, a pesar de que ahora se espera que el profesorado atienda diversos ámbitos formativos (habilidades sociales y de aprendizaje, competencia emocional, entre otros) para que el estudiantado resuelva las situaciones académicas de fracaso, la evidencia señala que la formación previa y posterior a su inclusión al servicio docente es limitada (Graham et al., 2011; Sakk, 2013).

A manera de cierre, la causa y responsabilidad del fracaso, además de situarse en el estudiantado, involucra una provisión educativa deficiente de los sistemas escolares (Faubert, 2012). Esto pone en evidencia la importancia de prestar atención a las necesidades formativas del profesorado en el contexto educativo actual de retorno a la educación presencial, caracterizado por el antecedente inmediato de la enseñanza remota a distancia. En este sentido, queda pendiente para la práctica docente el ayudar al estudiantado a identificar, evaluar, planificar y mitigar las experiencias académicas tipificadas como fracaso mediante el fortalecimiento de comportamientos de afrontamiento efectivos. Por último, una posible vía para futuras investigaciones radica en el desarrollo de intervenciones que atiendan el estrés académico derivado del fracaso escolar, las cuales podrán construirse a partir de las estrategias de afrontamiento que ya utilizan los participantes de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Bonnet, Y., Roussiau, N. y Vergés, P. (2002). Categorical and prototypical analysis: A study on the quality-process in hospital institutions. *Europeenne de Psychologie Applique*, vol. 52, núm. 34, pp. 1-15.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina. *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-27). Gedisa.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: Cifras del ciclo escolar 2019-2020*.
- Dany, L., Urdapilleta, I. y Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: Some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, vol. 49, núm. 2, pp. 489-507. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z>
- Doise, W. (2003). Human rights: Common meaning and differences in positioning. *Psicología: Teoría e Pesequisa*, vol. 19, núm. 3, pp. 201-210. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000300002>

- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 1, pp. 353-372.
- Faubert, B. (2012). A literature review of school practices to overcome school failure. *OECD Education Working Papers*, núm. 68. <https://doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Ferrara, M. y Friant, N. (2016). The application of a multi-methodology approach to corpus of social representations. *Quality & Quantity*, vol. 50, núm. 3, pp. 1253-1271. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0203-3>
- Ferrara, M. y Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 43, núm. 4, pp. 1-24. <https://doi.org/10.4000/osp.4496>
- Folkman, S. y Moskowitz, T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Reviews of Psychology*, vol. 55, pp. 745-774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Gaeta, M. y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, vol.15, pp. 327-344.
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González Doniz, L. y Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 36, núm. 2, pp. 421-433. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. y Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 17, núm. 4, pp. 479-496. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- Hartnett, M. (2015). Influences that undermine learners' perceptions of autonomy, competence and relatedness in an online context. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 31, núm. 1, pp. 86-99.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED). https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Moliner, P. y Abric, J. C. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (eds.). *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83-95). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie? *Psychologie et Société*, vol. 4, núm. 4, pp. 7-27.
- Pas, E., Bradshaw, C., Hershfeldt, P. y Leaf, P. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, vol. 25, núm. 1, pp. 13-27. <https://doi.org/10.1037/a0018576>
- Pascoe, M., Hetrick, S. y Parker, A. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 25, núm. 1, pp. 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

- Piergiovanni, L. y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 77, pp. 413-432.
- Sakk, M. (2013). Coping al school-academic success or/and sustainable coping in future? *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 15, núm. 1, pp. 84-106. <https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0006>
- Santor, D., Colvin, E. y Sinclair, A. (2018). Coping with failure. *Educational Review*, pp. 635-649. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1524855>
- Silas, J. y Vázquez, S. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, núm. LI(ESP.), pp. 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.402>
- Skinner, E. y Wellborn, J. (1997). Children's coping in the academic domain. En S. Wolchik e I. Sandler (eds.). *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 387-422). Plenum.
- Sotardi, V. (2018). Bumps in the road: Exploring teachers' perceptions of student stress and coping. *The Teacher Educator*, vol. 53, núm. 2, pp. 208-228. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1422826>
- Vergés, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de Sociologie*, vol. 42, núm. 3, pp. 537-561.
- Vergés, P. (1992). L'évocation de l' argent: Une méthode d' approche du noyau central d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, vol. 405, pp. 203-209.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. 51, pp. 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-003)
- Zamudio, P. y Malaga-Villegas, S. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, núm. e1391, pp. 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1391
- Zimmer-Gembeck, M. y Locke, E. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of adolescence*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-16. <https://doi.org/doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.001>