

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE VARIABLES RELEVANTES PARA LA PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

por  
Judith Fullana Noell  
Universitat de Girona

### RESUMEN

*El artículo ofrece un análisis de las aportaciones de la investigación sobre variables que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos y en el fracaso escolar. Se asume el punto de vista de la prevención y los conceptos relacionados de riesgo, factor de riesgo y factor protector. El propósito de este análisis es indagar si existe la posibilidad de obtener conclusiones claras en torno a qué variables son significativas para la prevención del fracaso escolar. Se exponen algunas de las dificultades comunes de la investigación en este campo que impiden que estas aportaciones constituyan una base teórica suficientemente sólida en la que apoyar la intervención preventiva en el contexto escolar. En base a este análisis se sugieren algunas líneas de investigación educativa para avanzar en la lucha contra el fracaso escolar.*

### ABSTRACT

*This article offers an analysis about results of research dealing with variables that influence school achievement and school failure. We assume the point of view of prevention and concepts related, like risk, risk factor and protective factor. The aim of this analysis is to search if there are any possibility to get clear conclusions about which variables are meaningful for prevention of school failure. We present some common difficulties of research in this field which impede that their results could be a solid enough theoretic framework to support preventive intervention in school context. This analysis suggests some educational research lines to move forward the struggle against school failure.*

## I. INTRODUCCIÓN

El tema de la prevención del fracaso escolar no es, ni mucho menos, una cuestión nueva como objeto de estudio de la investigación en el campo de la educación. Si se observa lo que ha sido la investigación educativa a lo largo siglo XX se constata que una buena parte de los esfuerzos de los investigadores se han dirigido hacia la búsqueda de datos con los que hacer frente al problema del fracaso escolar. La investigación debía contribuir —y así ha sido en parte— a la identificación de variables que explicasen las diferencias de rendimiento de los estudiantes. A partir de estos conocimientos podrían desarrollarse estrategias y métodos educativos con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.

Sin embargo, el fracaso escolar continua siendo un grave problema de los sistemas educativos que tiene repercusiones más allá del ámbito escolar estricto. Tiene repercusiones a *nivel social* porque el individuo en situación de fracaso escolar tendrá dificultades para acceder al mundo adulto, en tanto que mundo laboral, con todas las implicaciones sociales que ello conlleva. Como afirmaba Laderrière (1984) conviene situar el fenómeno del fracaso escolar en el contexto más amplio de la inserción de los jóvenes en la vida adulta, dado que es esta la perspectiva desde la que abordan estos problemas los poderes públicos, los mismos jóvenes y sus familias. A *nivel institucional* porque es la escuela el agente social que tiene el encargo de «juzgar» académicamente a sus alumnos. En función de unos objetivos mínimos socialmente acordados, la escuela, como institución, y los profesionales que trabajan en ella, emiten juicios sobre el grado en que los alumnos alcanzan estos mínimos. A este grado de consecución de los objetivos lo llamamos *rendimiento académico*. Si éste es alto, se «premia» con buenas calificaciones en el expediente, con la promoción de curso y de etapas educativas. Cuando se considera que no alcanza un rendimiento óptimo se dice que «el alumno fracasa». Aunque la función selectiva de la escuela no es el único factor que explica el fracaso escolar, la responsabilidad de la institución radica en la búsqueda de medios adecuados para evaluar el aprendizaje de los alumnos, de mejores diseños de las intervenciones para llevar a cabo de la mejor manera posible las funciones que tiene asignadas. Obtener un alto o bajo rendimiento académico es el que decide, en último término, el éxito o el fracaso escolar de un alumno. Por ello, los profesores deben plantearse constantemente qué proceso siguen para tomar esta decisión. Por último, a *nivel personal*, el individuo no es ajeno a las valoraciones que se hacen de él y de sus ejecuciones. La situación de éxito y fracaso forma parte de su propia historia y contribuye a modelar y hasta determinar su propio proceso. La situación de fracaso incide sobre el autoconcepto, la autoestima, las motivaciones, los intereses y las expectativas que la persona se forma sobre sí misma. La interrelación entre los tres niveles —*social, institucional y personal*— constituye un tejido sumamente complejo.

No es extraño, pues, que ante un problema de estas dimensiones los profesionales de la educación hablen frecuentemente de la necesidad de desarrollar estrategias de prevención. Sin embargo, esta necesidad no ha hallado de forma clara su correlato en

el campo de la investigación. Así, si bien es cierto que existen multitud de investigaciones que aportan muchos datos sobre qué variables inciden en el éxito y el fracaso escolar de los alumnos, la mayor parte ha sido realizada con métodos y procedimientos que difícilmente responden a las necesidades de un planteamiento desde la perspectiva de la *prevención*.

Plantear un enfoque preventivo en el ámbito escolar significa tomar en consideración que la intervención educativa debe llevarse a cabo *antes* de que se haya alcanzado la situación de fracaso escolar. Esto supone que deben poder *identificarse las situaciones de riesgo* para intervenir educativamente sobre ellas con el objetivo de *disminuir dicho riesgo*. El concepto de riesgo está implícito en el de *prevención*.

El concepto de *riesgo* dentro del ámbito educativo, según lo definen autores como Kochanek, Kabacoff y Lipsitt, (1990), Pianta (1990) y Scott y Carran (1989), no describe un resultado en sí sino una *probabilidad* o un *potencial* de que un resultado no deseado se produzca. Esta probabilidad viene dada por la presencia de diversos factores referidos no únicamente a características individuales sino también a características sociales y a factores derivados de la interacción constante entre el individuo y la sociedad. Por lo tanto, el concepto de *riesgo de fracaso escolar* no se refiere a un resultado —el fracaso escolar— sino a una *probabilidad de que la situación de fracaso escolar se produzca*. El *riesgo de fracaso escolar* es función de la existencia de las personas en una comunidad por lo que los diferentes factores que determinan el riesgo de fracaso escolar no se refieren únicamente a características individuales sino también a aspectos sociales.

Desde este punto de vista, la investigación que se oriente hacia la búsqueda de variables relevantes sobre las que articular intervenciones educativas destinadas a prevenir el fracaso escolar debe buscar, en realidad, *variables asociadas al riesgo de fracaso escolar*, es decir, variables o factores que se asocien a un aumento de la probabilidad de que el fracaso escolar se produzca, en cuyo caso hablaremos de *factores de riesgo*, o bien a variables que disminuyen dicha probabilidad, es decir, *factores protectores*, teniendo en cuenta para su identificación cuál es el contexto en el que se pretende desarrollar la acción preventiva.

En las páginas que siguen se ofrece un análisis de las aportaciones de la investigación en función de los presupuestos implicados en el concepto de *prevención* con el propósito de indagar si existe la posibilidad de llegar a conclusiones claras en torno a qué variables son significativas para la *prevención del fracaso escolar*. Se exponen algunos de los problemas que impiden que estas aportaciones constituyan una base teórica suficientemente sólida en la que apoyar la intervención preventiva en el contexto escolar. Esto sugiere el desarrollo de líneas de investigación educativa complementarias a las actuales que pueden contribuir a avanzar en la lucha contra el fracaso escolar.

## 2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE FACTORES DE RIESGO

El concepto de riesgo nos sitúa en un momento anterior al desarrollo del fracaso escolar por lo que la investigación orientada a hallar variables significativas para la

prevención debería tener por objeto la identificación de *factores de riesgo*. Un *factor de riesgo de fracaso escolar* es una variable referida a las personas o al contexto familiar, social y escolar que forma parte de un conjunto de factores que se asocian al desarrollo del fracaso escolar. No tiene que ser necesariamente causa del fracaso escolar pero sí debe tener un cierto valor predictivo. Los factores de riesgo de fracaso escolar son variables que predisponen o precipitan la aparición del problema del fracaso escolar (Vidal Xifre, 1985). Pero un factor de riesgo *no únicamente debe estar asociado con una alta probabilidad* del desarrollo del fracaso escolar sino que, para que pueda hablarse propiamente en términos de factores de riesgo, éstos deben ser *modificables* mediante la intervención educativa.

Por consiguiente, *la investigación sobre factores de riesgo de fracaso escolar, desde el contexto educativo escolar, tiene por objetivo hallar variables que:*

1. Permitan *identificar*, desde el aula escolar, las *situaciones de mayor riesgo* de fracaso escolar.
2. Sean *modificables mediante la intervención educativa escolar*. No se puede pensar en prevenir si no se puede llevar a cabo una acción sobre aspectos susceptibles de ser modificados a través de la acción pedagógica en el contexto escolar. A la vez, dicha modificación debe conducir a la disminución del riesgo de fracaso escolar.

A continuación se exponen *cuáles han sido las aportaciones de la investigación sobre variables relevantes para la prevención por el hecho de constituir factores de riesgo*. En primer lugar, se analizan las aportaciones de la investigación en relación a la *identificación de situaciones de riesgo* de fracaso escolar. Y en segundo lugar, se presentan algunas aportaciones de la investigación en relación a la *posibilidad de modificar* variables mediante la intervención educativa escolar y en relación a los efectos que produce dicha modificación.

## **2.1. La identificación de los factores de riesgo**

Una primera línea de análisis con el propósito de hallar qué variables pueden resultar útiles para identificar situaciones de riesgo de fracaso escolar está vinculada a la *investigación sobre variables que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes*. Esta es una línea ampliamente desarrollada en todos los países y proporciona una gran cantidad de resultados que es interesante valorar desde la perspectiva del riesgo y la prevención. Una segunda línea está vinculada con un conjunto de estudios, mucho menor en número, que han tratado explícitamente el tema de los factores de riesgo de fracaso escolar.

### *2.1.1. Análisis de las aportaciones de la investigación sobre rendimiento escolar*

La investigación aporta muchos datos sobre la incidencia de diferentes variables en el rendimiento y en el posterior éxito y fracaso escolar. Las variables con las que se trabaja en dichas investigaciones pueden clasificarse como sigue:

1. *Variables personales*, que incluyen aquellas características de los alumnos como *inteligencia y aptitudes, estilo cognitivo, personalidad, género, motivaciones, intereses y auto-concepto* (Álvaro Page, 1990; Gómez Dacal, 1992; Rodríguez Espinar, 1986). También pueden incluirse en este grupo todas aquellas características de los niños que pueden ser observadas desde la escuela como las *habilidades sociales y la interacción social con el grupo*, y el nivel de partida del alumno en cuanto a *bagaje cultural al inicio de la escolarización*. Otras variables que pueden considerarse dentro este grupo son las *características del proceso de aprendizaje*, que incluye las características relacionadas con la *autorresponsabilidad en los aprendizajes y las habilidades de autoaprendizaje* (Wang y Peverly, 1987).

2. *Variables sociales*, entre las que hay que distinguir, según Rodríguez Espinar (1986) *características estructurales y estáticas del medio familiar y social*, como el origen y la clase social, el medio socio-cultural familiar y la estructura familiar; y *características dinámicas* como el clima educativo familiar.

3. *Variables escolares*, que incluyen las *características estructurales* relacionadas con los sistemas de agrupamiento de los alumnos, la ratio profesor/alumnos, y las *características más dinámicas* como las interacciones entre profesores y alumnos, y el clima de clase. También forman parte de este grupo las *variables didácticas* como las características relacionadas con el profesor, con el currículum y con la metodología didáctica y de evaluación.

El gran número de *variables personales, sociales y escolares* que se han estudiado en relación al rendimiento escolar y que pueden influir negativamente en los resultados escolares de los estudiantes sugiere que todos los niños podrían hallarse en alguna circunstancia o presentar alguna característica que les haría susceptibles de encontrarse en situación de riesgo de fracaso escolar. En este sentido, o bien todas las variables son relevantes para identificar situaciones de riesgo o bien no lo es ninguna de ellas. Aún así, si se toman en consideración de modo global las aportaciones de las investigaciones, parece que algunas variables destacan por su mayor probabilidad de incidencia en el rendimiento escolar y, por lo tanto, se podría pensar que constituyen *variables relevantes para la identificación de las situaciones de riesgo de fracaso escolar*. Pero este conjunto de investigación presenta una serie de problemas en cuanto a su terminología, metodología y su análisis e interpretación de los resultados que impide, en parte, que se puedan comparar sus resultados y que se pueda llegar a conclusiones sólidas sobre las que construir un marco teórico para la prevención del fracaso escolar.

En cuanto a qué variables presentan una mayor asociación con el rendimiento hay que señalar que, dentro del grupo de *variables personales*, la *aptitud verbal* destaca como una de las que presenta mayor vinculación con las ejecuciones escolares de los niños (Pelechano, 1976, Porto *et al.*, 1991; Ramírez, 1974, citados por Álvaro Page, 1990; Reparaz, Tourón y Villanueva, 1987). Otra es el *autoconcepto*. Las investigaciones sobre la relación entre el autoconcepto y los resultados escolares apunta que las relaciones entre las dimensiones específicas del autoconcepto y el rendimiento escolar resultan significativas. De éstas, las más elevadas se darán entre dimensiones vinculadas al rol de alumno y de estudiante que desarrolla el sujeto en la escuela y en el aula, y su

relación con el profesor, con las materias de estudio, con los métodos de enseñanza, etc. (Boersma y Chapman, 1981; Broc, 1990; Byrne, 1990, citado por González Pineda y Núñez Pérez, 1991; Marsh y McDonald, 1990; Tourón, 1985) A pesar de ser consideradas características personales, el autoconcepto y también la autoestima se configuran a través de la interacción del niño con su medio familiar y social. La forma en que se desarrollen estas interacciones se traducirá en un determinado autoconcepto que podrá tener repercusiones en los aprendizajes y en los resultados escolares.

Las *habilidades sociales y el comportamiento social* de los niños es otro de los aspectos a destacar. Ser socialmente competentes, tener un comportamiento social adecuado y disfrutar de cierta popularidad, se relaciona positivamente con el rendimiento escolar según los resultados de algunas investigaciones (Elliot, Gresham y Heffer, 1989; Gimeno Sacristán, 1976; Mantzicopoulos *et al.*, 1989; Michelson *et al.*, 1987). Por una parte, la interacción con el grupo de iguales aparece como una variable que incide en el proceso de socialización y en la adquisición de competencias sociales e intelectuales del niño, y como tal, puede incidir en el aprendizaje. Por otra, no puede descartarse que las habilidades sociales del sujeto influyan en el rendimiento escolar en tanto que inciden en las percepciones que los profesores tienen de aquél (Elliot *et al.*, 1989; Matzincopoulos *et al.*, 1989). Las respuestas y conductas apropiadas de los individuos ante situaciones sociales propician una mejor disposición a las evaluaciones positivas por parte de los profesores.

La *autorresponsabilidad en los aprendizajes y las habilidades de autoaprendizaje* (Wang y Peverly, 1987) son destacadas por algunos autores como aspectos que tienen una incidencia importante en los resultados escolares de los niños. La *autorresponsabilidad en los aprendizajes*, es decir, el grado de responsabilidad y de compromiso que una persona siente hacia sus aprendizajes, está relacionado con la *atribución de la causalidad*, el «*locus of control*» y la *motivación del logro*. Muchas investigaciones apuntan que un «*locus of control*» interno, una atribución de las causas del éxito y del fracaso a variables controlables por el propio sujeto como el *esfuerzo*, y un deseo y aspiraciones para realizar las tareas con éxito, influyen positivamente en el rendimiento de los estudiantes (Bridgeman y Shipman, 1978, citado por Álvaro Page, 1990; Dudley-Marling, Snider y Tarver, 1982; Marjoribanks, 1977, Weiner, 1979, citados por Gómez Dacal, 1992; Vidal Xifre, 1989). También las *habilidades de autoaprendizaje* parecen tener un importante papel aunque no puede concluirse que el rendimiento escolar esté determinado totalmente por este tipo de variables (Bransford *et al.*, 1981; Owings *et al.*, 1980; Stein *et al.*, 1982a, 1982b). Los resultados de las investigaciones indican que las variables relacionadas con la autorresponsabilidad en los aprendizajes y con las habilidades de autoaprendizaje, así como los hábitos de estudio se relacionan con el rendimiento escolar en tanto que inciden en la calidad de los aprendizajes.

Algunas *variables sociales* que parecen tener un peso significativo en la explicación del rendimiento de los alumnos son el *origen social familiar* y sus indicadores. En muchas investigaciones los alumnos de diferente nivel de rendimiento se distinguen en aspectos relacionados con la clase social (Cañas, 1990; Molina y García Pascual, 1984; Montané, 1983). Algunos autores explican estas diferencias en base al *bagaje inicial de experiencias vividas* y al *nivel inicial de habilidades* que tienen los alumnos y las

alumnas al iniciar la escolaridad, que pueden estar determinadas por la diferencia de estímulos educativos que han recibido los niños de diferente clase social (Fotheringham y Creal, 1980; Lavenu, 1989). En general, los resultados de las investigaciones indican que un medio socio-cultural rico y estimulante se asocia frecuentemente a las clases sociales medias y altas. Las características del medio familiar desarrollan un clima educativo y afectivo más o menos estimulante y motivador, que repercute en las ejecuciones escolares de los niños. El *clima educativo familiar* parece tener, pues, efectos importantes en el rendimiento de los niños. Sin embargo, el clima familiar está configurado por numerosas variables. Distinguir qué aspectos del clima familiar tienen un efecto más positivo en el rendimiento académico de los alumnos entraña ciertas dificultades como consecuencia, por un lado, y según apuntaba Gilly (1978), del hecho de que el clima familiar no es sólo causa sino también efecto del desarrollo escolar de los hijos y, por otro lado, por el hecho de que el sujeto, con sus propias características, percibe el clima familiar de una manera particular siendo a través de sus percepciones como puede influir positiva o negativamente en sus aprendizajes y en sus resultados escolares. Las investigaciones de Rico Vercher (1990), Ridao García (1985), citados por Álvaro Page (1990); y la de Campos y Calero (1988) han sido llevadas a cabo desde esta perspectiva. En general, un clima educativo estimulante, estable, caracterizado por una estabilidad en las relaciones entre todos los miembros de la familia, unas expectativas adecuadas de los padres hacia los hijos, favorece desarrollo escolar de los niños.

En cuanto a las *variables escolares*, puede decirse que son los aspectos vinculados a los procesos de funcionamiento de los centros los que parecen tener una mayor influencia en los resultados globales del rendimiento de los alumnos (Soler Fierrez, 1989). Así, las variables como el programa escolar, el sistema de evaluación y calificación, la participación de los diferentes miembros en la dirección y gestión del centro, y el clima escolar en general tienen un papel significativo en la consecución, por parte de los alumnos, de unos mejores resultados escolares, mientras que los aspectos estructurales parecen tener una incidencia menor. Las interacciones sociales entre profesores y alumnos y, en un sentido más genérico, el clima de clase, son variables que inciden de forma notable en el aprendizaje de los alumnos (Molina y García Pascual, 1984). Las interacciones sociales y afectivas, los objetivos y la cohesión de grupo existente entre los miembros de un aula contribuyen a crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje. Constituyen el marco, adecuado o no, en el que se implementa el currículum, en el que los estudiantes desarrollan sus capacidades y en el que serán evaluados y se les otorgará un determinado nivel de rendimiento.

Las actitudes de los profesores hacia sus alumnos parece ser también un aspecto importante que afecta al rendimiento de los alumnos. Dichas actitudes están fuertemente vinculadas a las expectativas y a la opinión que se forman de ellos (Brophy y Good, 1974, Nash, 1976, citados por Álvaro Page, 1990; I.N.C.I.E., 1976, Montané, 1983; González Soto, Jiménez Jiménez y Rubio Asensio, 1985; Juidías y León, 1990). En cuanto a los aspectos relacionados con el currículum y la metodología didáctica cabe señalar que la influencia que puede tener la enseñanza en los resultados de los alumnos depende de múltiples variables, muchas de las cuales son ajenas al control de la

escuela y de los profesores. Para Weinert, Schrader y Helmke (1989) el impacto de la instrucción está limitado por las características individuales más estables de los estudiantes. Un currículum relativamente fijado, maestros bien preparados y escuelas bien equipadas solo permiten moderadas variaciones de la calidad instructiva. Sin embargo, la escuela tiene un papel importante y así lo muestran algunas investigaciones (Wang, Haertel y Walberg, 1990). No se debe olvidar que, a pesar de la gran cantidad de variables que condicionan el aprendizaje, una de las funciones de la escuela es trabajar para la mejora de este aprendizaje ni que el currículum debe tener un papel fundamental en la consecución de las finalidades escolares. Constituye una tarea de los profesores, de la escuela y del sistema educativo trabajar en busca de métodos de enseñanza, de contenidos, de recursos educativos, de sistemas de apoyo, que puedan contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos, tanto de los procesos como de los resultados.

A pesar de que las variables mencionadas parecen ejercer un papel destacado en la explicación del rendimiento de los estudiantes, la dificultad para comparar los resultados de las investigaciones, debido a problemas terminológicos y metodológicos importantes, hace difícil llegar a considerar sus aportaciones como una base sólida en la que fundamentar la intervención preventiva.

En primer lugar, presenta problemas de *orden terminológico* que derivan del hecho de que los términos utilizados para designar diferentes variables o constructos no tienen un significado unívoco en los diferentes estudios. Así, es poco frecuente que los distintos investigadores utilicen el mismo término para denominar un mismo constructo o constructos similares. Resulta complejo diferenciar claramente entre variables como *estilo cognitivo*, *estilo de aprendizaje*, *estrategias de aprendizaje*, *habilidades de aprendizaje*, o bien entre *personalidad* y *temperamento*, por ejemplo. Muchas veces ello es debido a que se parte de perspectivas, teorías o modelos diferentes. El problema radica en que quizá demasiadas veces no se manifiesta explícitamente cual es la teoría en cuyas presupuestas se basa el investigador. En otras ocasiones ocurre que, dentro de un mismo modelo, no hay continuidad de las investigaciones lo que impide hasta cierto punto la acumulación de conocimientos dentro de dicho modelo.

El problema terminológico está directamente relacionado con un *problema metodológico*, el de la *definición de las variables*. Los indicadores de rendimiento escolar que se utilizan con mayor frecuencia son las calificaciones de los alumnos aunque también se utilizan pruebas objetivas. En algunos casos se emplean las calificaciones globales, en otros las calificaciones en diferentes asignaturas, especialmente las de lenguaje y las de matemáticas; otras veces se utiliza el rendimiento en la ejecución de tareas específicas. Asimismo se definen de distinto modo las variables que los investigadores estudian en relación a su incidencia en el rendimiento escolar. Los constructos como la *inteligencia*, la *personalidad*, el *autoconcepto*, etc. se conceptualizan de distintas formas dando lugar a variables e indicadores diversos. Sirva de ejemplo la tabla 1 donde se exponen algunos de los constructos vinculados a aspectos sociales que los investigadores han relacionado con el rendimiento escolar, y los indicadores que algunos autores han empleado en sus investigaciones.

El carácter multidimensional del concepto de rendimiento escolar conlleva otro

**TABLA 1**  
**VARIABLES SOCIALES E INDICADORES EN DISTINTAS INVESTIGACIONES**

Constructos	Indicadores	Autores
<b>Nivel socioeconómico familiar</b>	Ingresos familiares Ocupación profesional de los padres Nivel socioeconómico de los padres	Downing <i>et al.</i> (1977, citados por Gómez Dacal, 1992)
	Nivel ocupacional de los padres	Pérez Serrano (1981)
	Profesión de los padres	Martínez de la Fuente (1987); Rodríguez Diéguez, Roda y Martínez de la Fuente (1987)
<b>Nivel cultural</b>	Nivel educativo de los padres	De Miguel (1988), Keeves, (1972, citado por Rodríguez Espinar 1982), Pérez Serrano (1981)
	Nivel de estudios de los padres	Molina y García Pascual (1984), Sánchez García (1990); Tejedor y Caride (1988)
	Calificaciones educativas de las madres	Blatchford <i>et al.</i> (1985)
	Recursos culturales de la familia	Tsai y Walberg (1983, citados por Gómez Dacal, 1992); Wang, Haertel y Helmke (1990)
<b>Estructura familiar</b>	Dimensiones de la familia	Svanum y Bringle (1980, citado por Gómez Dacal, 1992); Eysenck y Cookson, 1970, Keeves, 1972, Hammond y Cox, 1967 (citados por Rodríguez Espinar, 1982)
	Número de hermanos/as	Marjoribanks <i>et al.</i> , 1975, Kunz y Peterson, 1975, Steelman y Mercy, 1980 (citados por Álvaro Page, 1990); Codina, 1983, García Yagüe y Lázaro, 1968 (citados por Rodríguez Espinar, 1982); Cañas (1990); Montané (1983)
<b>Clima familiar</b>	Tiempo que la madre dedica a escuchar a su hijo mientras lee.	Hewinson y Tizard, 1980, (citado por Gómez Dacal, 1992)
	Estilo paterno (autoritario, democrático, permisivo)	Grolnik y Ryan, 1989 (citado por Gómez Dacal, 1992)
	Creencias de los padres respecto al cuidado de los hijos	Campbell (1990)
	Relaciones padres-hijos	Rico Vercher, 1980, Ridao García, 1985 (citados por Álvaro Page, 1990); Campos y Calero (1988)

problema de carácter metodológico que tiene que ver con el *aislamiento y control de las variables*. Garanto, Mateo y Rodríguez (1985), en un artículo sobre los modelos de análisis de los determinantes del rendimiento escolar, observaban las dificultades de la investigación para abarcar —previo aislamiento e identificación— la totalidad de los parámetros que afectan al rendimiento así como la multiplicidad de interacciones que se producen entre ellos. La mayor parte de las investigaciones incorporan diferentes variables en el diseño y tratan de calcular el efecto que sobre el rendimiento tienen, por ejemplo, las variables intelectuales cuando se asocian a otras variables personales, o bien cuando se asocian a variables del medio familiar. Sin embargo, es difícil llegar a conclusiones claras sobre el peso de las diferentes variables en la explicación del rendimiento escolar. Las dificultades para conocer el tipo de relación que las diferentes variables mantienen con el rendimiento escolar es otro de los problemas de este ámbito de investigación. Éste ocurre especialmente en investigaciones que buscan la relación entre variables con componentes afectivos y emocionales importantes. Burns (1979, citado por Álvaro Page, 1990) y Rodríguez Espinar (1982) ya señalaban la dificultad para conocer el tipo de relación que existe entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. Se produce una interacción entre las variables de tipo afectivo y el rendimiento de forma que las primeras influyen en el rendimiento y, a la vez, son modificadas por los resultados escolares (Helmke, 1989).

Conscientes de las numerosas variables que pueden tener efectos sobre el rendimiento escolar de los alumnos, los investigadores no se limitan a estudiar el efecto de una única variable sino que la mayoría trabajan con varias a la vez. La evolución de los programas informáticos ha permitido trabajar con numerosos datos y realizar análisis multivariados con relativa facilidad pero ello conlleva el peligro de supeditar el diseño de la investigación al diseño estadístico. Según señala Bartolomé (1988) este problema es común a toda la investigación educativa realizada en España a partir de 1983. Para esta autora, muchas veces la pobreza de substantividad teórica de algunas investigaciones contrasta con la sofisticación y la complejidad del modelo estadístico que posibilita el análisis multivariado de los datos. Las técnicas correlacionales, los análisis de regresión y las técnicas descriptivas son utilizadas con frecuencia para analizar los datos en las investigaciones sobre rendimiento escolar. Algunas investigaciones analizan los datos mediante la comparación de grupos (Campos y Calero, 1998; Gimeno Sacristán, 1976; Martínez de la Fuente, 1987; Montané, 1983; Recarte, 1983; Reparaz, 1987, 1990; Rodríguez Diéguez *et al.*, 1987). Los análisis de tipo causal son escasos. Se puede citar como excepción la investigación de Álvaro Page (1990). La técnica de análisis multivariada más utilizada es el análisis discriminante, mediante el que se intenta calcular el peso de las diferentes variables en la explicación de la variancia del rendimiento escolar (De Miguel, 1988; González Pineda y Núñez Pérez, 1991).

Ante tal diversidad, las investigaciones que estudian la influencia de una misma variable sobre el rendimiento obtienen resultados distintos que, hasta pueden llegar a ser aparentemente contradictorios. En este sentido, se hallan índices de correlación entre la *inteligencia* —operativizada de modos diferentes— y el rendimiento escolar que oscilan entre 0.2 (García Nieto, 1989) y 0.7 (Pérez Serrano, 1981; Loscos 1985) y todas ellas resultan ser significativas. Por otro lado, cuando en las investigaciones se

incorporan otras variables parece que la variable *inteligencia* pierde poder de predicción (McDermott, 1989; Nortes y Martínez Artero, 1990; Rodríguez Espinar, 1982). Lo mismo ocurre con la variable *personalidad*; en este caso las conclusiones varían desde aquellas que afirman hallar relaciones muy significativas con el rendimiento (Barton, 1963, citado por Rodríguez Espinar, 1982; Repetto, 1984, citado por Gómez Dacal, 1990) hasta aquellas que encuentran relaciones moderadas o incluso nulas entre la personalidad y el rendimiento (Griffiths, 1945, Gough, 1946, 1949, Cattell, 1966, 1968, citados por Rodríguez Espinar, 1982). También en lo que se refiere a la variable *género* hay contradicciones entre las investigaciones. Así, mientras que algunas indican que el género se asocia al rendimiento (De Miguel, 1988; Martínez de la Fuente, 1987; Matzincopoulos *et al.*, 1989; Vázquez Alonso, 1991) otras obtienen resultados que indican la no asociación entre estas dos variables (Cañas, 1990, Lavine y Ornstein, 1983, citado por Gómez Dacal, 1992; Nortes y Martínez Artero, 1990; Walberg, Harnisch y Shioh-Ling Tsai (1986). Los resultados de la investigación sobre autoconcepto y rendimiento tampoco coinciden (Gómez Dacal, 1992). Lo mismo se puede comentar sobre las conclusiones de investigaciones referidas al nivel educativo de los padres, el número de miembros de la familia, el orden de nacimiento de los hermanos y el tipo de centro escolar.

Estas contradicciones entre las investigaciones deben ser valoradas y matizadas. La mayoría de ellas difieren en la forma de definir y operativizar las variables, en la forma de seleccionar las muestras, y en el número y en el tipo de variables que incorporan en los estudios. Por ello, más que contradicciones lo que se produce es una dificultad para llegar a una acumulación de conocimientos que conduzca a la elaboración de teorías sobre el rendimiento escolar y facilite su aplicación práctica. La réplica de los estudios podría ser una respuesta a esta dificultad pero estas réplicas son, en realidad, poco frecuentes.

Los diseños de las investigaciones sobre rendimiento escolar suelen tener un carácter descriptivo con predominio de los estudios *ex-post-facto* por lo que sus resultados en cuanto a la influencia de las variables sobre el rendimiento no es suficiente para determinar su relación con el riesgo de fracaso escolar puesto que frecuentemente se describen o se comparan grupos que se encuentran ya en una situación de éxito o bien de fracaso escolar. Los estudios de carácter predictivo podrían aportar información en este sentido pero las ambigüedades y contradicciones entre las distintas investigaciones hace difícil obtener conclusiones significativas respecto a algunas variables.

En síntesis, todos los problemas citados dificultan la comparación de los resultados de las investigaciones. Aunque *hay que reconocer que la investigación sobre el rendimiento aporta datos sobre variables que tienen importancia en la explicación del rendimiento escolar, no aporta suficiente información en cuanto a la relevancia de estas variables para identificar las situaciones de riesgo.*

### 2.1.2. Aportaciones de los estudios sobre factores de riesgo

Algunos investigadores, especialmente norteamericanos, han tratado de buscar qué variables constituyen *factores de riesgo* de fracaso escolar. La mayor parte de estos

estudios han tratado de identificar variables que permitieran detectar niños o niñas que se hallaran en situación de riesgo.

La revisión de estudios muestra que hay dos grupos de variables que se cree pueden ejercer la función de factores de riesgo:

1. Variables vinculadas a *características del contexto social y familiar del niño*, contemplando tanto las variables contextuales estructurales como las de carácter dinámico.

2. Las *características del estudiante*. En este grupo se consideran todas las variables *actitudinales* y *aptitudinales* del estudiante, la *salud* y su *conducta*, así como las características relacionadas con el *proceso de aprendizaje* del estudiante, el *rendimiento* o la *historia académica anterior*.

Los estudios y artículos sobre factores de riesgo hacen poca referencia a *características del contexto escolar*. Esto es así por el hecho de que, desde la perspectiva de la prevención que puede llevarse a cabo mediante la intervención educativa escolar, se considera que la escuela y todas sus características deben proporcionar a los alumnos el entorno adecuado para el aprendizaje. Según el Departamento de Educación del Estado de Maryland (EE.UU), la identificación de las situaciones de riesgo sobre la base de las condiciones internas de la escuela se basa en tres asunciones. La primera, que la escuelas tienen la responsabilidad de crear las condiciones que aseguren el éxito para todos. La segunda, que las escuelas con niños y niñas que fracasan tienen la obligación de interrogarse a sí mismas e implementar modificaciones para cambiar las oportunidades de los que se encuentran en situación de riesgo. La tercera, que los factores que sitúan los niños en riesgo varían de una a otra escuela y, por lo tanto, deben identificarse sobre la base de la propia escuela (Maryland State Education Department, 1990). En otras palabras, el contexto de aprendizaje y el clima que se genera en el centro, los métodos de enseñanza, las relaciones entre profesores y alumnos, la organización del centro, los servicios de apoyo, etc. son, de hecho, los instrumentos de los que la escuela dispone para intervenir educativamente. Si apenas se citan como factores de riesgo no es porque no sean relevantes para la disminución del riesgo sino, al contrario, porque su relevancia es tal que constituyen los elementos facilitadores del desarrollo de situaciones de éxito.

Entre las *características conceptuales familiares y sociales* los autores consideran un conjunto de variables familiares estructurales como el nivel económico, el nivel educativo de los padres, la pertenencia a determinados grupos minoritarios y la salud de los padres. También se consideran dentro de este grupo algunas características dinámicas del contexto familiar. Entre ellas se citan variables relacionadas con el clima educativo familiar. Algunos autores hacen referencia a factores de riesgo relacionados con hechos circunstanciales que crean tensiones dentro de la familia. En la tabla 2 se relacionan los factores de riesgo citados referidos a características del contexto familiar i social, citados por diferentes autores.

Entre las *características de los estudiantes* se citan como factores de riesgo variables relacionadas con las *actitudes* y *el interés de los niños hacia la escuela y el trabajo escolar*, *aspectos emocionales*, *conductas relacionadas con las habilidades del niño para interrelacionarse* con los demás, la *capacidad intelectual*, *el desarrollo del niño*, las *habilidades académicas*

**TABLA 2**  
**RELACIÓN DE VARIABLES CONTEXTUALES FAMILIARES Y SOCIALES**  
**CONSIDERADAS POR DIFERENTES AUTORES FACTORES DE RIESGO DE**  
**FRACASO ESCOLAR**

<b>Características familiares estructurales</b>	
<p><i>Nivel económico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivir en entornos pobres (Maryland State Education Department, 1990; Frymier y Gansneder, 1989)</li> <li>• Pobreza intergeneracional (Maryland State Education Department, 1990; Frymier y Gansneder, 1989)</li> <li>• Desventaja económica (Maryland State Education Department, 1990; Frymier y Gansneder, 1989)</li> <li>• Falta de disponibilidad de materiales para el estudio dentro del hogar (Payne y Payne, 1991)</li> </ul> <p><i>Pertenecer a grupos minoritarios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertenecer a una familia monoparental (Weber, 1989)</li> <li>• Ser negro o hispanico (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Ser los padres trabajadores inmigrantes (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Tener una madre adolescente y soltera (Maryland State Education Department, 1990)</li> </ul> <p><i>Nivel educativo de los padres</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener padres que no hablan inglés (Frymier y Gansneder, 1989)</li> <li>• Falta de educación formal de los padres (Frymier y Gansneder, 1989)</li> <li>• Tener padres que no han finalizado la escolarización secundaria (Maryland State Education Department, 1990; Frymier y Gansneder, 1989)</li> </ul>	<p><i>Salud de los padres</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de salud de los padres (Maryland State Education Department, 1990; Frymier y Gansneder, 1989)</li> <li>• Tener padres con enfermedades mentales serias (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Tener padres toxicómanos (Maryland State Education Department, 1990)</li> </ul> <p><b>Características familiares dinámicas</b></p> <p><i>Hechos circunstanciales estresantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abusos o negligencias en el hogar (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Divorcio o separación de los padres (Frymier y Gansneder, 1989)</li> <li>• Muerte de uno de los padres (Frymier y Gansneder, 1989)</li> </ul> <p><i>Clima educativo familiar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas educativas bajas de los padres respecto a los hijos (Payne y Payne, 1991)</li> <li>• Falta de apoyo familiar (Payne y Payne, 1991)</li> <li>• Pocas habilidades parentales (Payne y Payne, 1991)</li> <li>• Hogar desunido (Weber, 1989)</li> </ul>

y las *características relacionadas con el proceso de aprendizaje*. En la tabla 3 se presenta una relación de estas variables.

El conjunto de estudios que se refieren explícitamente a factores de riesgo no apoyan sus conclusiones en investigaciones mediante las que haya podido establecer-

**TABLA 3**  
**RELACIÓN DE VARIABLES PERSONALES CONSIDERADAS POR DIFERENTES**  
**AUTORES FACTORES DE RIESGO DE FRACASO ESCOLAR**

<p><i>Actitudes e interés hacia la escuela y el trabajo escolar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes pobres o negativas hacia la escuela (Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990; Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Poco interés por el trabajo escolar (Weber, 1989; Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Poca participación en el trabajo escolar y el juego (Maryland State Education Department, 1990; Roddy, 1990)</li> <li>• Evitación del trabajo (Maryland State Education Department, 1990; Roddy, 1990)</li> </ul>	<p><i>Capacidad intelectual</i> (Payne y Payne, 1991)</p> <p><i>Desarrollo cognitivo, físico, del habla y del lenguaje, psicosocial y de las habilidades de autoayuda por debajo del que corresponde a la edad</i> (Maryland State Education Department, 1990)</p>
<p><i>Aspectos emocionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencia de los maestros (Archer y Edwards, 1982; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Dependencia de los compañeros (Archer y Edwards, 1982; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Búsqueda de atención (Archer y Edwards, 1982; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Sentimientos negativos (Archer y Edwards, 1982; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Sentirse aburrido (Archer y Edwards, 1982; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Sentirse triste (Archer y Edwards, 1982; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Tendencias destructivas hacia la propia persona (Roddy, 1990)</li> <li>• Expectativas personales extremadamente elevadas (Roddy, 1990)</li> <li>• Baja autoestima (Frymier, 1989; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Falta de autoconfianza (Frymier y Gansneder, 1989; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> </ul>	<p><i>Habilidades académicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de habilidades relacionadas con el lenguaje (Terbrush, 1990)</li> <li>• Falta de habilidades para expresar ideas (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Falta de habilidades para comprender la palabra hablada (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Dificultades para aprender a leer (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Pobres habilidades de comprensión (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Pobres habilidades de lectura y comunicación (Archer y Edwards, 1982; Roddy, 1990)</li> <li>• Errores frecuentes en la escritura de letras en el parvulario (Simner, 1983, 1988)</li> <li>• Problemas en el procesamiento del lenguaje (Cooper y Speece, 1990a, 1990b)</li> </ul>
<p><i>Aspectos relacionados con las habilidades de interrelacionarse con los demás</i></p> <p>Problemas de conducta (Payne y Payne, 1991)</p> <p>Problemas de disciplina (Weber, 1989)</p> <p>Conducta destructiva (Maryland State Education Department, 1990)</p> <p>Desobediencia (Roddy, 1990)</p> <p>Pelearse con frecuencia (Roddy, 1990)</p> <p>Mentir o robar (Roddy, 1990)</p> <p>Hiperactividad (Roddy, 1990)</p> <p>Estar solo con frecuencia (Roddy, 1990)</p> <p>No tener amigos (Roddy, 1990)</p> <p>Llorar con frecuencia (Roddy, 1990)</p>	<p><i>Variables relacionadas con el proceso de aprendizaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de atención (Cooper y Speece, 1990a, 1990b; Maryland State Education Department, 1990; Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990)</li> <li>• Pobre concentración (Maryland State Education Department, 1990; Roddy, 1990)</li> <li>• Dificultades para seguir directrices o normas en la escuela y el aula (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Falta de habilidades para trabajar de forma independiente (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Problemas para completar las tareas (Cooper y Speece, 1990a, 1990b; Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Impaciencia (Maryland State Education Department, 1990)</li> <li>• Desorganización en el trabajo (Cooper y Speece, 1990a, 1990b)</li> </ul>

se que determinadas variables se encuentran asociadas a un aumento de la probabilidad de que el fracaso escolar se produzca. Si se analizan estos estudios se observa que algunos autores consideran como factores de riesgo variables relacionadas con la pertenencia de los individuos a determinados grupos. Así, la pertenencia a grupos con problemas socioeconómicos derivados de la pobreza, de la existencia de tensiones sociales y familiares, de la presencia de problemas relacionados con toxicomanías o delincuencia, en el seno de la familia son citados como factores de riesgo de fracaso escolar (Payne y Payne, 1991; Roddy, 1990).

Otros autores consideran como factores de riesgo un conjunto de características de los individuos que no describen grupos de riesgo pero que sirven para identificar sujetos que pueden desarrollar problemas académicos. Así, se consideran como posibles factores de riesgo el tener una baja autoestima, actitudes negativas hacia la escuela y el trabajo escolar, la presencia de problemas de comportamiento, la falta de habilidades sociales, la falta de atención. En ambos casos se produce una falta de clarificación entre lo que son realmente características asociadas al riesgo y lo que constituyen en sí mismas, más que un factor de riesgo, un problema bien asentado. Este problema deriva del hecho de que con frecuencia no se especifica cual es el resultado no deseado en relación al que se está hablando de riesgo, es decir, no se explica claramente cual es el problema en relación al que los individuos y los grupos se encuentran en situación de riesgo. La definición y concreción del resultado o problema no deseado es de gran importancia para poder hallar cuáles son los factores de riesgo que se asocian a este resultado.

Por otra parte, tampoco se tiene en cuenta muchas veces que el concepto de factor de riesgo se refiere a variables que pueden ser modificadas. Si nos estamos refiriendo a la búsqueda de variables relevantes para la prevención del fracaso escolar mediante la intervención educativa que se lleva a cabo en la escuela, habrá que hacer un esfuerzo para identificar aquellas variables del contexto y de la persona que puedan ser modificadas desde la escuela. En este sentido, ni la pertenencia a determinados grupos sociales ni el poseer determinadas características intelectuales son aspectos directamente abordables a través de la acción educativa que puede desarrollarse en la escuela. Por ello, el esfuerzo para hallar variables relevantes sobre las que articular intervenciones educativas con el propósito de prevenir el fracaso escolar deberá dirigirse a identificar factores se asocian a un aumento de la probabilidad del fracaso escolar pero que a la vez sean modificables desde la escuela.

## 2.2. Modificabilidad educativa y disminución del riesgo de fracaso escolar

Una acción educativa situada en el contexto escolar y dirigida a prevenir el riesgo de fracaso escolar debe realizarse, como ya se ha señalado, sobre variables que constituyan factores de riesgo, lo que significa que deben ser *modificables* mediante la intervención educativa en el contexto escolar. Hay que señalar la escasez de trabajos, tanto sobre variables asociadas al rendimiento como sobre factores de riesgo, que aporten información en cuanto a los efectos que tiene su modificación mediante la intervención educativa sobre los resultados escolares de los alumnos. La dificultad de abarcar

en las investigaciones la totalidad de los parámetros que afectan al rendimiento así como la multiplicidad de interacciones que se producen entre ellos deriva en un predominio de estudios *descriptivos*. Esta característica ya fue señalada por Marín, Martínez y Rajadell (1985) quienes constataron que un 21,5% de las investigaciones sobre rendimiento realizadas entre 1975 y 1985 en España tenía un carácter descriptivo y que los diseños de tipo experimental estaban poco representados. Este hecho es corroborado por otros autores (Rodríguez Espinar, 1985). La tendencia a la descripción no se modificó a partir de 1985. Se puede citar como excepción el estudio longitudinal realizado por De Miguel (1988) sobre preescolarización y rendimiento académico. La escasez de estudios que traten de mostrar como afecta la modificación de distintas variables a los resultados escolares obtenidos por los alumnos se mantiene actualmente, aunque existen algunas investigaciones que parecen aportar evidencias sobre la posibilidad de modificar, mediante la intervención educativa escolar, algunas variables significativas por su incidencia en el rendimiento.

Así, González y Tourón (1992) citan investigaciones sobre medios y estrategias educativas que los padres y los profesores pueden poner en práctica para contribuir, dentro del marco escolar, al desarrollo de la *autoestima* de los estudiantes, a la vez que se consiguen otros objetivos como la *responsabilidad del alumno hacia su propio aprendizaje*. Estos autores citan programas que se han desarrollado para enseñar a los estudiantes a tomar conciencia de sí mismos, de sus capacidades y recursos personales, mejorar sus relaciones con los demás, aprender a tomar decisiones y a aceptarse (Canfield y Wells, 1976, Purkey *et al.*, 1983, Purkey y Novak, 1984, citados por González y Tourón, 1992) En relación a la *autorresponsabilidad en los aprendizajes*, Wittrock (1990) señala que si los docentes conocen qué mecanismos activan los individuos ante una tarea de aprendizaje, si conocen hasta qué punto los estudiantes se sienten responsables e implicados en sus aprendizajes, podrán controlar e intervenir sobre los procesos motivadores y mejorar el aprendizaje y el rendimiento. La intervención en el aula debe tener presentes estas variables porque, por una parte, parece que existen posibilidades de modificar el *locus of control*, la *atribución de la causalidad* y la *motivación del logro* en los estudiantes, y, por otra, aunque la familia tiene un rol significativo en el desarrollo de estas características, también desde la escuela puede llevarse a cabo una intervención eficaz en este sentido, debido a la relación directa que parece existir entre estas variables, los aprendizajes y, por consiguiente, sus resultados.

En cuanto a las *habilidades de autoaprendizaje* hay que destacar la falta de estudios que establezcan la relación entre estas habilidades y el rendimiento académico, aunque hay indicios de que su perfeccionamiento puede conducir a una mejora del rendimiento. La mayoría de estudios y experiencias sobre habilidades de aprendizaje se han llevado a cabo con alumnos de edades comprendidas entre 11 y 16 años. Sin embargo, algunos autores afirman que es posible introducir ejercicios que conduzcan a su aprendizaje incluso al inicio de la escolaridad (Moreno, 1989; Pozo, 1989). Si bien son necesarios más estudios sobre cómo los niños se enfrentan a los aprendizajes propios de su edad, sobre qué estrategias tienden a utilizar y sobre cuáles de ellas son más adecuadas para la consecución eficaz de los aprendizajes escolares, hay posibilidades de que éstas puedan enseñarse a edades tempranas, tal como lo avalan algunas

experiencias realizadas en Suecia por Prambling (1989, 1993) y, en un contexto más próximo, las experiencias sobre el desarrollo de la autonomía personal en niños de edad preescolar llevadas a cabo por Bornas (1992). Stein *et al.* (1982a, 1982b) muestran que se pueden mejorar las habilidades de autoaprendizaje de los niños si se los instruye, de forma que puede producirse una mejora en la realización de las tareas escolares.

Todo este conjunto de variables no es independiente del resto de variables personales: inteligencia, personalidad, autoestima, etc. y las variables personales no son independientes del resto de variables familiares, sociales y escolares. Aún así, las variables vinculadas directamente a los procesos de aprendizaje, es decir, a las formas de proceder de un estudiante para conseguir un aprendizaje determinado, para realizar una tarea escolar concreta, parecen jugar un papel importante en relación al rendimiento. Toda acción que pretenda llevarse a cabo desde la escuela y desde el aula para mejorar los aprendizajes de los niños y, por consiguiente, para mejorar sus probabilidades de éxito escolar, deberá tenerlas muy en cuenta.

Las *habilidades sociales* de los niños que, como se ha dicho, pueden afectar a las percepciones que los profesores tienen de estos y a sus evaluaciones, también son susceptibles de ser modificadas mediante intervenciones educativas, tal como muestran los trabajos de Michelson *et al.* (1987).

En cuanto a las *variables sociales*, la clase social y sus indicadores como el nivel de renta, la categoría socio-profesional de los padres, etc., y las variables estructurales familiares como el número de miembros de la familia, y el lugar que ocupa el sujeto entre sus hermanos, son variables que se asocian normalmente a grupos de distinto nivel de rendimiento pero no permiten explicar las diferencias de rendimiento escolar que se dan entre dos alumnos particulares que se hallan en una situación socio-cultural semejante. Son las variables más dinámicas, vinculadas al clima educativo familiar, las que ejercen un papel más significativo en la explicación de las diferencias de rendimiento entre los estudiantes. Desde la perspectiva de considerar qué aspectos son modificables mediante la intervención educativa que se lleva a cabo en la escuela, resulta que todo este conjunto de variables, aunque contribuye a explicar parte de las diferencias de rendimiento, es poco modificable. La función que puede desempeñar la escuela para potenciar cambios en estas variables tiene un efecto muy limitado.

Desde el punto de vista de la intervención educativa escolar, las variables más modificables son las relacionadas con el funcionamiento, el clima de centro, el currículo y la metodología didáctica y de evaluación. Siguiendo a Wittrock (1990) la idea de que los estudiantes son responsables de su aprendizaje no implica que los profesores y profesoras sean menos responsables de la enseñanza. Éstos deben adecuar los currícula y los métodos de enseñanza a las necesidades de los alumnos y deben fomentar la creación de un entorno que favorezca el logro de los aprendizajes.

A pesar de los resultados de estas investigaciones, no existe información suficiente para determinar hasta qué punto la modificación de determinadas variables personales, escolares o, en menor medida, variables sociales, puede contribuir a la disminución del riesgo de fracaso escolar. La falta de estudios longitudinales o de seguimiento de casos, y el hecho de que muchas investigaciones se basen en la comparación de

grupos que se hallan ya en una clara situación de éxito o de fracaso escolar hace todavía más difícil la identificación de variables que contribuyan efectivamente a la disminución del riesgo.

### 3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE FACTORES PROTECTORES

Pianta (1990) define los factores protectores como aquellos que distinguen individuos de alto riesgo que obtienen unos buenos resultados escolares de aquellos que, tal como se había predicho, presentan problemas. Los factores protectores contribuyen a disminuir la probabilidad de que el problema se desarrolle y pueden proceder del propio individuo, de las relaciones con otras personas y del entorno social. La cuestión de los factores protectores conduce a un fenómeno que en los últimos años ha captado la atención de algunos investigadores sobre la infancia y la adolescencia. Es el fenómeno que se ha denominado «resiliencia»<sup>1</sup>. Con este término se hace referencia a la «capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización» (Rutter, 1990, citado por Casas, 1994: 43). Según Manciaux (1994) un niño «resiliente» es el que en condiciones difíciles y desestabilizadoras es capaz de continuar su camino, se comporta de forma eficaz y llega a ser, de este modo, un adulto competente. Los factores protectores son aquellos que contribuyen a la «resiliencia» de los niños que viven en condiciones difíciles, es decir, factores que ayudarían a los individuos a enfrentarse y superar las adversidades. Manciaux (1994) apunta que son muy pocas las investigaciones que se dedican al estudio de los individuos y de las familias que se enfrentan a su buena inserción social, escolar y profesional a pesar de las adversidades. Según el mismo autor, la Organización Mundial de la Salud propone una lista de factores que contribuyen a la capacidad de los individuos para enfrentarse a la realidad. Algunos de ellos son:

- Un entorno familiar (y/o substitutivo que pueda responder a las necesidades de desarrollo del niño);
- autoestima, autonomía y desarrollo de una imagen positiva de sí mismo;
- sentido de eficacia y recursos personales;
- buena integración en la escuela y en la comunidad;
- situación económica favorable.

Para Manciaux (1994) la comprensión de los mecanismos que explican que ciertas personas vulnerables encuentren en sí mismas recursos para hacer frente a la adversidad será de un gran interés para la prevención.

En EE.UU., con una tradición de dos décadas de investigación sobre este tema, se habla de factores protectores como variables que conciernen a las características y a las habilidades que poseen los jóvenes «resilientes», así como a las variables ambientales que influyen positivamente en éstas. Parece que en estos casos el niño tiene un conjun-

---

1 Del término inglés «resilience». Los autores que tratan este tema utilizan el término inglés sin traducir, aunque castellanizado.

to o un patrón de factores protectores en lugar de tener solamente uno o dos (Guetzloe, 1994). Un estudio longitudinal realizado por Werner y Smith (1989, citado por Burger, 1994) sobre 698 niños nacidos en 1955 en la isla hawaiana de Kauai, tenía como objetivo descubrir los factores que ayudaban a ciertos niños, dentro del grupo de 201 casos de alto riesgo, a llegar a ser «resilientes», a desarrollar personalidades saludables y trayectorias profesionales estables. Observaron que estos niños mostraban cualidades de temperamento —humor, afecto y flexibilidad—, eran descritos como activos, responsables, afectuosos, dóciles, agradables de trato, cualidades que potenciaban respuestas positivas en los demás. Esto les ayudaba a desarrollar relaciones interpersonales positivas que reforzaban un alto grado de autoestima. También eran descritos como niños que reaccionan con entusiasmo, que están interesados en nuevas experiencias y son capaces de pedir ayuda cuando la necesitan. En la escuela pueden concentrarse, mantener la atención, resolver problemas, tomar decisiones y leer bien. Se encuentran a gusto compartiendo las cosas y en actividades de grupo. Los autores de este estudio hallaron que ciertos factores ambientales parecían tener influencia en las vidas de estos niños. Entre ellos destacaron: vivir en familias con menos de cuatro hijos, ser hijos mayores que compartían las responsabilidades familiares, vivir con unas normas familiares claras, tener aficiones y, como mínimo, un amigo íntimo con el que compartir los sentimientos. Además, la escuela se consideraba una experiencia valiosa, con frecuencia tenían un profesor que era un amigo o en el que podían confiar, y una red de adultos de los que como mínimo uno representaba para el joven un modelo a seguir.

Aunque éste es solamente un ejemplo de investigación realizada en un contexto bastante lejano al nuestro es interesante porque ilustra el tipo de estudios que permiten hallar aspectos que contribuyen a disminuir el riesgo de fracaso escolar y que es necesario potenciar mediante la intervención educativa, no únicamente en los niños que se hallan en situación de riesgo sino en todos los niños.

#### **4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR**

Los resultados de las investigaciones sobre variables que inciden en el rendimiento escolar permiten obtener conocimientos sobre variables relevantes para la explicación de las diferencias de rendimiento pero, debido a sus características metodológicas, no aportan suficiente información para determinar si estas variables pueden constituir factores de riesgo y, por lo tanto, ser significativas para la articulación de acciones educativas preventivas desde la escuela. El análisis de los resultados de las investigaciones sobre variables que inciden en el rendimiento permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. Una variable asociada al rendimiento escolar no implica necesariamente que sea relevante para la prevención. Para ello sería necesario que constituyese un factor de riesgo. Y una variable es factor de riesgo si se asocia a una elevada probabilidad de fracaso escolar pero, a la vez, debe ser susceptible de modificación mediante la intervención educativa escolar.

2. En este sentido, muchas de las variables que presentan una asociación con el rendimiento son difícilmente modificables mediante la intervención educativa escolar. Entre ellas cabe citar muchas variables vinculadas al medio social y familiar.

La investigación sobre variables que inciden en el rendimiento escolar no permite, por sí misma, llegar a conclusiones en las que basar un planteamiento preventivo de la intervención educativa en relación al tema del fracaso escolar. Por esta razón cabría pensar que los estudios que se han centrado en la identificación de los factores de riesgo de fracaso escolar podrían iluminar esta búsqueda. Sin embargo, con frecuencia el uso de los términos riesgo y factor de riesgo no responde a un planteamiento preventivo claro. La falta de investigaciones con diseños apropiados para hallar factores de riesgo de fracaso escolar impide que, por el momento, se puedan llegar a conclusiones sobre qué variables son relevantes para la prevención.

La investigación sobre factores protectores del riesgo de fracaso escolar es también escasa. Sin embargo, un esfuerzo en este sentido podría aportar conocimientos sobre qué aspectos hay que potenciar desde la escuela en los niños y las niñas para disminuir el riesgo de fracaso escolar.

Un cuerpo de investigación que pretenda sustentar un enfoque preventivo de la intervención educativa debería desarrollarse en dos líneas complementarias. Una línea orientada a investigar *qué variables constituyen realmente factores de riesgo*. Otra línea dirigida a la investigación sobre *factores protectores*. Pero no se trata únicamente de describir qué variables pueden ser relevantes para la prevención sino sobre todo se trata de estudiar *cómo puede contribuir la intervención educativa sobre dichos factores —de riesgo y protectores— a la disminución del riesgo de fracaso escolar*.

En lo referente a la primera línea, la investigación educativa que se oriente a la identificación de factores de riesgo de fracaso escolar deberá tener presente cuál es el problema en relación al que se estudia el riesgo, en qué contexto sitúa la intervención destinada a prevenir dicho problema, y a partir de ahí, buscar qué aspectos pueden ser modificables mediante la intervención educativa.

Los factores de riesgo tienen una asociación causal con el resultado no deseado; ello no significa que dichos factores deban ser causas directas del problema. Una asociación causal es una asociación estadística, no aleatoria, entre dos o más variables (San Martín, Martín y Carrasco, 1986:99). En este sentido muchas de las variables que la investigación educativa ha encontrado asociadas al rendimiento escolar podrían considerarse factores de riesgo. Sin embargo, un factor de riesgo debe cumplir determinadas condiciones.

En primer lugar, una variable constituirá un factor de riesgo de fracaso escolar si la *prevalencia* del fracaso escolar es más elevada entre los individuos expuestos al factor de riesgo que entre los no expuestos. En este caso, podrían diseñarse investigaciones con el objetivo de determinar la prevalencia del fracaso escolar en grupos expuestos y no expuestos a determinados factores que se pretenden de riesgo. El esquema es el siguiente:

Expuestos al factor de riesgo	No expuestos al factor de riesgo
Número de individuos que se hallan en situación de fracaso escolar	Número de individuos que se hallan en situación de fracaso escolar
TOTAL POBLACIÓN	TOTAL POBLACIÓN

La relación entre el número de individuos que se hallan en situación de fracaso escolar y el número de individuos total que compone la población para cada uno de los grupos proporciona el índice de prevalencia. Si la variable que se está considerando constituye un factor de riesgo, la prevalencia del fracaso escolar será mayor en el grupo de expuestos a esta variable. La investigación sobre variables que inciden en el rendimiento ya nos aporta algunos datos en este sentido. Por ejemplo, la prevalencia del fracaso escolar es más elevada en grupos de situación socioeconómica desfavorable. Sin embargo, sería de interés estudiar la prevalencia en otras variables relacionadas con las características del propio alumno, las características familiares de tipo dinámico y las características del ambiente de aprendizaje.

Una segunda condición que deben cumplir los factores de riesgo es que *las personas que se hallan en situación de fracaso escolar han de mostrar una exposición al factor de riesgo más elevada que las personas con éxito*. Para estudiar este punto deberían desarrollarse investigaciones con grupos de éxito y de fracaso escolar. La investigación sobre rendimiento escolar aporta datos en este sentido, aunque sería interesante llevar a cabo investigaciones comparando grupos de éxito y de fracaso escolar en relación a variables sobre las que la acción escolar pueda incidir.

La tercera condición es que la *incidencia* del fracaso escolar debe ser más elevada entre los expuestos al riesgo que entre los no expuestos. Hay dos índices de incidencia: la *incidencia acumulada*, o relación entre el número de casos que presentan fracaso escolar durante un período de tiempo determinado y el número de individuos de la población al inicio de este período; y la incidencia que se define como la relación entre el número de casos de fracaso escolar que aparecen en la población durante un período de tiempo determinado y la suma de los períodos de tiempo en riesgo de fracaso escolar correspondientes a cada individuo. Se entiende por período de tiempo en riesgo el número de años que el individuo permanece en la población sin hallarse en situación de riesgo. El cálculo de la incidencia sugiere el diseño de estudios longitudinales mediante los que fuera posible observar la aparición de casos de fracaso escolar en grupos expuestos y no expuestos a un determinado factor de riesgo. La variable en cuestión constituiría un factor de riesgo si la relación a/C fuese más elevada que la relación b/D.

	Grupo expuesto	Grupo no expuesto
Número de casos nuevos de fracaso escolar	a	b
Éxito escolar		
Total	C	D

Sin embargo, el cálculo de la incidencia presenta algunas limitaciones. Por una parte, será necesario determinar cuándo se entiende que un individuo se halla en situación de fracaso escolar, lo que resulta bastante difícil debido a la complejidad del fenómeno. Por otra parte, resulta difícil estudiar la incidencia de factores de riesgo modificables mediante la intervención educativa. No resultaría ético estudiar durante un período de diversos años la incidencia del fracaso escolar en grupos de niños con una pobre autoestima y en grupos con una autoestima elevada. Desde el punto de vista educativo, los estudios sobre incidencia probablemente serían adecuados únicamente en casos de grupos expuestos a variables no modificables mediante la intervención educativa escolar.

En cuarto lugar, el *fracaso escolar debe ser posterior a la aparición del factor de riesgo*. En este sentido, los estudios de tipo predictivo tienen un papel importante así como los estudios de tipo longitudinal.

Abordar la dimensión preventiva de la intervención educativa escolar desde la investigación educativa implica *identificar las situaciones de riesgo lo antes posible*. Para ello será necesario estudiar más detenidamente cuáles pueden ser estos factores de riesgo en edades tempranas, para poder detectar lo antes posible la presencia de dificultades e intensificar las actuaciones preventivas.

En lo referente a la segunda línea, identificar factores protectores implica llevar a cabo investigaciones que estudien qué variables han contribuido al éxito escolar de niños y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo. En este sentido se abre un campo de investigación que está poco desarrollado aún en nuestro país: el estudio sobre personas «resilientes». Estudiar qué factores son significativos para explicar que personas con situaciones sociales y familiares adversas hayan logrado un cierto nivel de éxito en todas las dimensiones de su vida puede aportar conocimientos útiles para la intervención educativa preventiva, tanto para el contexto escolar como para el no escolar.

Con frecuencia la investigación educativa se ha preocupado por obtener informaciones sobre lo general y común. Ello ha aportado conocimientos valiosos pero también puede aportarlos el estudio de casos singulares y atípicos. La dificultad de estas investigaciones radica en que para poder abordar la mayoría de aspectos que puedan resultar relevantes es necesario un estudio en profundidad y a largo plazo de los casos. En este sentido, las investigaciones longitudinales y de estudio de casos podrían aportar información significativa sobre variables que ejercen una función de factores protectores.

Teniendo en cuenta que para definir ciertas variables como factores de riesgo deben tener posibilidades de modificación mediante la intervención educativa preventiva, es necesario que la investigación ayude a comprobar si la intervención sobre determinados factores de riesgo o sobre factores protectores puede contribuir a disminuir el riesgo de fracaso escolar. Por una parte, es necesario que las investigaciones aporten datos que permitan comprobar si determinadas intervenciones educativas disminuyen la prevalencia o la incidencia del fracaso escolar en poblaciones expuestas a factores de riesgo. También en este caso las investigaciones con diseños longitudinales permitirían estudiar si determinadas intervenciones contribuyen, a medio o largo plazo, a la disminución del riesgo de fracaso escolar. Por otra, cabría diseñar investigaciones para estudiar los efectos sobre el riesgo de fracaso escolar de determinadas intervenciones educativas llevadas a cabo con el propósito de potenciar factores protectores.

En suma, estas líneas de investigación planteadas desde un enfoque preventivo podrían contribuir a ofrecer una nueva perspectiva en el estudio sobre las variables que inciden en el éxito y el fracaso escolar de los alumnos y alumnas, y a desarrollar un marco en el que fundamentar la intervención educativa con carácter preventivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVARO PAGE, M. (Coord.) (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- ARCHER, P.; EDWARDS, J.R. (1982). Predicting School Achievement from Data on Pupils Obtained from Teachers: Toward a Screening Device for Disadvantage. *Journal of Educational Psychology*, 74 (5), 761-770.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En Dendaluze, I. (Coord). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, (pp. 102-120). Madrid: Ed. Narcea.
- BLATCHFORD, P., BURKE, J., FARQUHAR, C., PLEWIS, I. y TIZARD, B. (1985). Educational achievement in the infant school: the influence of ethnic origin, gender and home on entry skills. *Educational Research*, 27(1), 52-60.
- BOERSMA, F.J. y CHAPMAN, J.W. (1981). Academic self-concept, achievement expectations, and locus of control in elementary learning disabled children. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 13 (4), 349-358.
- BORNAS, X. (1992). *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: Eumo.
- BRANSFORD, J.D., STEIN, B.S., SHELTON, T.S. y OWINGS, R.A. (1981). Cognition and Adaptation: The importance of Learning to Learn. En Harvey, J.H. (Ed.). *Cognition, social behavior and environment* (pp. 93-110). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- BROC CAVERO, M.A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de Educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-287.
- BURGUER, J.V. (1994). Keys to Survival: Highlights in Resilience Research. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3(2), 6-10.

- CAMPBELL, F.A. (1990). Parental Beliefs and Values Related to Family Risk, Educational Intervention, and Child Academic competence. North Carolina Univ. Chapel Hill. Frank Porter Graham Center. Documento ERIC.
- CAMPOS LUANCO, M.L. y CALERO GARCÍA, M.D. (1988). El retraso escolar y su relación con el clima escolar percibido (tratando de identificar situaciones escolares de riesgo). *Bordón*, 40 (4), 648-657.
- CAÑAS CALLES, A. (1990). Influencia de algunos factores en los resultados de la evaluación en el área de matemáticas del ciclo inicial. *Bordón*, 42 (2), 179-184.
- CASAS AZNAR, F. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona: PPU.
- COOPER, D.H.; SPEECE, D.L.; (1990a). Ontogeny of School Failure: Classification of First-Grade Children, *American Educational Research Journal*, 27(1), 119-140.
- COOPER, D.H.; SPEECE, D.L. (1990b). Maintaining At-Risk Children in Regular Education Settings: Initial Effects of Individual Differences and Classroom Environments, *Exceptional Children*, 57 (2), 117-126.
- DE MIGUEL, M. (1988). *Preescolarización y Rendimiento Académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la E.G.B.* Madrid: C.I.D.E.
- DUDLEY-MARLING, C.C., SNIDER, V. y TARVER, S.G. (1982). Locus of control and learning disabilities: A review and discussion. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 503-514.
- ELLIOTT, S.N., GRESHAM, F.M. y HEFFER, R.W. (1989). Intervenciones en materia de habilidades sociales: hallazgos de la investigación y técnicas de enseñanza. En Maher, Ch. y Zins, J. *Intervención Psicopedagógica en los Centros Educativos* (pp. 197-221). Madrid: Narcea.
- FOTHERINGHAM, J.B. y CREAL, B. (1980). Family Socioeconomic and Educational-Emotional Characteristics as Predictors of School Achievement. *Journal of Educational Research*, 73 (6), 311-317.
- FRYMIER, J. y GANSNEDER, B. (1989). The Phi Delta Kappa Study of Students at Risk. *Phi Delta Kappan*, 71 (2), 142-146.
- GARANTO, J., MATEO, J. y RODRÍGUEZ, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del Rendimiento Académico. *Revista de Educación*, 277, 127-169.
- GARCÍA NIETO, N. (1989). Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (140), 471-480.
- GUETZLOE, E. (1994). Risk, Resilience, and Protection. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3(2), 2-5.
- GILLY, M. (1978). *El Problema del Rendimiento Escolar*. Vilassar de Mar, Barcelona: Oikos-Tau.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Departamento de Porspección Educativa. Sección de Coordinación y Control de Programas de Investigación. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ PINEDA, J.A.; NÚÑEZ PÉREZ, J.C. (1991). Capacidad discriminativa del autoconcepto en los primeros niveles de enseñanza. *Bordón*, 43(3), 271-283.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. y RUBIO ASENSIO, E. (1985). *Ren-*

- dimiento, personalidad y concepto docente de los discentes como factores del éxito/fracaso escolar. Symposium Internacional Fracaso escolar, aprendizaje verbal y memoria. Reproducido por J.M. Tous (Ed.) (1985): *Fracaso escolar aprendizaje verbal y memoria*. (pp. 139-148) Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, M.C.; TOURÓN, J.(1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: E.U.N.S.A.
- HELMKE, A. (1989). Affective student characteristics and cognitive development: problems, pitfalls, perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13(8), 915-930.
- I.N.C.I.E. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- JUIDÍAS BARROSO, J. y LEÓN RUBIO, J.M. (1990). Actitudes del profesorado de E.G.B. ante el fracaso escolar. *Revista de Educación*, 192, 267-292.
- KOCHANEK, T.T. KABACOFF, R.I.; LIPSITT, L.P. (1990). Early identification of Developmentally Disabled and At-Risk Preschool Children. *Exceptional Children*, 56(6), 528-538.
- LADERRIÈRE, P. (1984). ¿Es inevitable el fracaso escolar? *Perspectivas*, 14, (3).
- LAVENU, D. (1989). Facteurs de Réussite Scolaire: correspondances entre variables observees et recherche d'indicateurs pertinents. *Les Sciences de l'Education*, 1, 37-52.
- LOSCOS, M.P. (1985). Meta-análisis sobre la predicción del rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 221-235.
- MCDERMOTT, P.A. (1984). Comparative Functions of Preschool Learning Style and IQ in Predicting Future Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 9, 38-47.
- MANCIAUX, M. (1994). De la vulnerabilitat a la resiliència, i dels conceptes a l'acció, *Revista d'informació i investigació socials*, 0, 48-56.
- MANTZICOPOULOS P., MORRISON, D.C., HINSHAW, S.P. y CARTE, E.T. (1989). Nonpromotion in Kindergarten: The Role of Cognitive, Perceptual, Visual-Motor, Behavioral, Achievement, Socioeconomic, and Demographic Characteristics. *American Educational Research Journal*, 26 (1), 107-121.
- MARÍN, M.A.; MARTÍNEZ, R.; RAJADELL, N. (1985). La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 103-126.
- MARYLAND STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1990). Young Children Living in Risky Circumstances. Addressing the Needs of At Risk Students during the Early Learning Years. Technical Team Report. Submitted to the Commission for Students At Risk of School Failure. Documento ERIC.
- MARSH, H.W. y MACDONALD, I.W. (1990). Multidimensional Self-Concepts: Construct Validaton of Responses by Children. *American Educational Research Journal*, 27 (1), 89-117.
- MARTÍNEZ DE LA FUENTE, E. (1987). El rendimiento escolar en la E.G.B.; un estudio exploratorio. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 4-5, 269-286.
- MICHELSON, L., SUGAI, D.P., WOOD, R.P., y KAZDIN, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

- MOLINA GARCÍA, S. y GARCÍA PASCUAL, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona: Laia-Cuadernos de Pedagogía.
- MONTANÉ, J. (1983). Estudio del perfil de buenos y malos repetidores: algunas consideraciones sobre el fracaso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 43-52.
- MORENO, A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 53-58.
- NORTES, A., y MARTÍNEZ ARTERO, R. (1990): ¿Cómo influye la inteligencia y la aptitud numérica en las calificaciones de matemáticas? *Revista Española de Pedagogía*, 185, 159-173.
- OWINGS, R.A., PETERSEN, G.A., BRANSFORD, J.D., MORRIS, C.D. y STEIN, B.S. (1980). Spontaneous Monitoring and Regulation of Learning: A comparison of Successful and Less Successful Fifth Graders. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 250-256.
- PAYNE, B.K.; PAYNE, D.A. (1991): The Ability of Teachers to Identify Academically At-Risk Elementary Students. *Journal of Research in Childhood Education*, 5 (2), 116-126.
- PÉREZ SERRANO, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PIANTA, R.C. (1990). Widening the Debate on Educational Reform: Prevention as a Viable Alternative. *Exceptional Children*, 56(4), 306-313.
- POZO MUNICIO, J.I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 8-11.
- PRAMLING, I. (1989). *El desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los niños*. Escrito presentado a la Sociedad para la Investigación del Desarrollo del Niño, Kansas City, abril, (paper).
- PRAMLING, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje, en Monereo, C. (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.
- RECARTE, M.A. (1983). Éxito/Fracaso Escolar al final de la E.G.B.: relaciones con 21 variables. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 23-42.
- REPARAZ, C., TOURÓN, J. y VILLANUEVA, C. (1987). La predicción del rendimiento académico en el Curso de Orientación Universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 175, 103-124.
- REPARAZ, C.; TOURÓN, J.; VILLANUEVA, C. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de E.G.B., *Bordón*, 42 (2), 167-177.
- RODDY, H.L. (1990). *Reaching out to Students at Risk of School Failure*. Annual Meeting of the American Association of School Administrators. San Francisco, febrero (paper).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., RODA SALINAS, F.J. y MARTÍNEZ DE LA FUENTE, E. (1987). Fracaso escolar: variables institucionales y variables individuales. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 4-5, 197-219.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Vilassar de Mar, Barcelona: Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1985): *Modelos de investigación sobre el rendimiento académi-*

- co. *Problemática y tendencias*. III Seminario de Modelos de Investigación empírica en educación. Oviedo (paper).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). Factores que influyen en el rendimiento escolar. *Apuntes de Educación. Cuaderno de Dirección y Administración Escolar*, 23, 3-5.
- SAN MARTÍN, H., MARTÍN, A.C. y CARRASCO, J.L. (1986): *Epidemiología. Teoría, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1990). *Ambiente familiar, conducta y rendimiento escolar*. Salamanca: Ediciones de la Diputación de Salamanca.
- SCOTT, K.G. y CARRAN, D.T. (1987). Identification and Referral of Handicapped Infants. En M.C. Wang, M.C. Reynolds y H.J. Walberg, (Eds.). *Handbook of Special Education: Research and Practice Vol 3*. Oxford: Pergamon Press.
- SIMNER, M.L. (1983). *Will Raising the School Entrance Age Reduce the Risk of School Failure?* Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada, Abril, (Paper, Documento ERIC).
- SIMNER, M. L. (1988): *Predicting First Grade Achievement from Form Errors in Printing at the Start of Pre-Kindergarten*. Annual Meeting of the National Association for School Psychologists. Chicago, (Paper, Documento ERIC).
- SOLER FIÉRREZ, E. (1989). Fracaso Escolar: Concepto, Alcance y Etiología. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 7-32.
- STEIN, B.S., BRANSFORD, J.D., FRANKS, J.J., OWINGS, R.A., VYE, N.J. y MCGRAW, W. (1982a). Differences in the Precision of Self-Generated Elaborations. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111 (4), 399-405.
- STEIN, B.S., BRANSFORD, J.D., FRANKS, J.J., VYE, N.J. y PERFETTO, G.A. (1982b). Differences in Judgments of Learning Difficulty. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111 (4), 406-413.
- TEJEDOR, F.J.; CARIDE, J.A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de educación*, 287, 113-145.
- TERBUSH, R.I.; and Others (1990). *The Relationship between Selected Skill Measures of Kindergarten and First Grade Students and Academic Success*. Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, Orlando, FL., Noviembre, (Paper, Documento ERIC).
- TOURÓN, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 473-495.
- VÁZQUEZ ALONSO, A. (1991). Análisis predictivo del Rendimiento Académico en Bachillerato y COU. *Revista de Educación*, 295, 429-462.
- VIDAL XIFRE, C. (1985). *Pedagogía preventiva versus curativa: El aprendizaje verbal, factor de riesgo del fracaso escolar*. Symposium Internacional sobre Fracaso escolar, aprendizaje verbal y memoria, mayo, (paper).
- VIDAL XIFRE, C. (1989). Comparación de las variables de atribución del logro de los niños con fracaso y con éxito escolar. *Bordón*, 41 (1), 105-126.
- WALBERG, H.J., HARNISCH, D.L. y SHIOW-LING TSAI (1986). Elementary School Mathematics Productivity in Twelve Countries. *British Educational Research Journal*, 12 (3) 237-248.
- WANG, M.C. (1983). Development and Consequences of Students' Sense of Personal

- Control. En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds). *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (213-247). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- WANG, M.C., HAERTEL, G.D. y WALBERG, H.J. (1990). What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-43.
- WANG, M.C. y PEVERLY, S.T. (1987). The Role of the Learner: An Individual Difference Variable in School Learning and Functioning. En M.C. Wang, M.C. Reynolds y H.J. Walberg, (Eds.). *Handbook of Special Education. Research and Practice. Vol. 1*, (pp. 59-92). Oxford: Pergamon Press.
- WEBER, J.M. (1989). *Identifying potential dropouts: A compilation and evolution of selected procedures*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University.
- WEINERT, F.E., SCHRADER, F.W. y HELMKE, A. (1989). Quality of instruction and Achievement. *International Journal of Educational Research*, 13 (8), 895-913.
- WITTROCK, M.C. (1990). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M.C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza. III. Profesores y alumnos*, (pp. 541-585), Madrid: Paidós Popular / M.E.C.