

# Emociones y fracaso escolar: análisis de las representaciones sociales en jóvenes sinaloenses de educación media superior

## Emotions and Academic Failure: Analysis of Social Representations in High School Students from Sinaloa

Brandon Moisés Millán Arenas  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE SINALOA, MÉXICO  
millanarenasbrandonm@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0006-2170-5167>

Pedro Damián Zamudio Elizalde  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE SINALOA, MÉXICO  
pedro.zamudio@uas.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-1514-8425>

Hiram Reyes-Sosa  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE COAHUILA, MÉXICO  
hiram.reyes@uadec.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6763-847X>

### RESUMEN

Las investigaciones sobre fracaso escolar se han centrado en el logro académico, con pocos estudios que aborden los sentimientos y emociones estudiantiles asociados. Este trabajo identificó elementos de la dimensión emocional del fracaso escolar mediante un muestreo por cuotas de 30 estudiantes de educación media superior (n = 14 hombres, n = 16 mujeres), con edad promedio de 16.86 años (DT = 1.04). Los resultados revelaron una dimensión emocional dicotómica del fracaso escolar: negativo-positiva. La negativa incluye emociones como ansiedad, miedo y tristeza; la positiva se refiere a experiencias de aprendizaje relacionadas con el fracaso, como oportunidades de crecimiento personal. Se concluyó que, aunque existen diversos elementos en la representación social del fracaso escolar, prevalecen elementos negativos centrados en sentimientos y emociones negativas, actividades escolares (exámenes) y experiencias (reprobar cursos), todas asociadas con el fracaso académico.

Palabras clave: educación media superior, emociones, fracaso escolar, representaciones sociales

### ABSTRACT

Research on school failure has focused on academic achievement, with few studies addressing the feelings and emotions associated with students. This work identified elements of the emotional dimension of school failure through quota sampling of 30 high school students (n = 14 males, n = 16 females), with an average age of 16.86 years (SD = 1.04). The results revealed a dichotomous emotional dimension of school failure: negative-positive. The negative aspect includes emotions such as anxiety, fear, and sadness; the positive refers to learning experiences related to failure, such as opportunities for personal growth. It was concluded that, although there are various elements in the social representation of school failure, negative elements prevail, centered on negative feelings and emotions, school activities (exams), and experiences (failing courses), all associated with academic failure.

Keywords: high-school education, emotions, school failure, social representations



## INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar (FE) es un fenómeno polisémico que se ha caracterizado por una falta de consenso en su conceptualización (Hernández-Ortiz *et al.*, 2021; Mafokosi, 1991; Terigi, 2009). Algunos autores se han centrado en definir al FE desde una concepción clásica que destaca como característica central el desempeño del estudiantado que se hace evidente a partir de las tasas de reprobación, repetición, rezago o desafiliación (Ander-Egg, 2014; Aristimuño, 2015; Martínez-Otero, 2009). Otros autores han concebido al FE desde una dimensión de exclusión educativa en la que confluyen diversas condiciones (cognitivas, sociales, económicas, pedagógicas, entre otras) o comportamientos personales-sociales que no van en sintonía con las demandas escolares y que se viven dentro/fuera del contexto educativo (invertir más tiempo con los amigos que estudiando) (Escudero, 2005; Escudero y Martínez, 2012; Lara-García *et al.*, 2014). No obstante, una conceptualización que se vuelve de suma relevancia para este trabajo de investigación es la propuesta por Cuevas (2019), quien concibe el FE desde una dimensión emocional caracterizada por sentimientos, motivos y vivencias personales de los implicados, en este caso, el estudiantado.

En México, la educación media superior (EMS) ha tenido cambios importantes en diversos indicadores durante los últimos años. Por ejemplo, datos sobre la tasa de desafiliación indicaron una disminución progresiva para este nivel educativo, que fue de 14.5% en el ciclo 2017-2018 a 10.2% en el ciclo 2021-2022 (Mejoredu, 2023). Además, la tasa de reprobación mostró una ligera reducción de 12.7% a 12.2% durante los ciclos escolares 2021-2022 y 2022-2023 y, en lo relativo a la tasa de eficiencia terminal, hubo un incremento de 68.5% a 72.9% (DGPPYEE, 2024).

Sin embargo, en ese mismo periodo se reportó que la tasa de aprobación de la EMS (78.9%) fue significativamente más baja en comparación con primaria (99.4%) y secundaria (98.7%) (Mejoredu, 2023). Además, es importante mencionar que la tasa de abandono escolar ha mostrado una reducción paulatina en los últimos años que va de 11.6% en el ciclo 2020-2021 a 10.8% en el ciclo 2023-2024 (INEGI, 2024). Por otro lado, los datos de la tasa

de cobertura no muestran problemas significativos en educación primaria (100%) y secundaria (92%), mientras que en EMS ésta es de 81% en el periodo 2021-2024 (DGPPYEE, 2024).

En el caso del estado de Sinaloa, las cifras de la EMS señalaron una tasa de abandono escolar de 11.1% en el ciclo 2023-2024, un patrón similar al que reportan los datos nacionales. Por su parte, la tasa de eficiencia terminal para ese ciclo escolar fue de 69%, no obstante, la tasa de reprobación registró 16% y la tasa de cobertura fue de 93.2% durante el mismo periodo (DGPPYEE, 2024). Es importante destacar que, durante el ciclo escolar 2023-2024, la tasa de abandono escolar de Sinaloa (11.1%) superó la nacional (10.8%) (INEGI, 2024), una situación que también se observó en las cifras de reprobación (DGPPYEE, 2024), lo cual pone de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones que exploren los factores que se asocian con estos indicadores educativos.

## EMOCIONES Y FRACASO ESCOLAR

En los últimos años, diversos autores han encontrado que la dimensión emocional del FE es relevante, ya que ésta afecta diversas áreas del estudiantado, por ejemplo, el aprendizaje (Colás-Bravo, 2021; Espinosa y Pons, 2016), el compromiso escolar (Parra-Pérez *et al.*, 2023; Zamudio, 2021), los resultados académicos (Bravo *et al.*, 2015; Marín *et al.*, 2018; Pantziara y Philippou, 2011), la experiencia subjetiva hacia lo escolar (Aguilar *et al.*, 2015; Salvá-Mut *et al.*, 2014) y el abandono temprano (López-Cassá y Bisquerra, 2023; Ochoa-Angrino *et al.*, 2018). Además, en la literatura también se ha encontrado que la dimensión emocional del FE genera sentimientos negativos que se asocian con la experiencia de reprobar (Reyes-Pérez y Correa-Romero, 2019; Rincón y Pulido, 2017). Así también, la dimensión emocional del FE por lo general se asocia al desinterés y bajo rendimiento en el ámbito académico (la dimensión negativa), que repercute, por consecuencia, en los resultados que se obtienen (Reyes-Pérez *et al.*, 2020).

Por su parte, García-González *et al.* (2021) han sugerido que en el estudiantado emergen respuestas emocionales negativas cuando la realidad inmediata no va en sintonía a sus expectativas o deseos

de rendimiento académico. Además, ante situaciones no placenteras, es posible generar comportamientos evitativos (Broom, 1998) que pueden afectar la trayectoria educativa de los estudiantes (dejar pasar el tiempo para hacer tareas escolares o no entrar a clases). Por ello, resulta importante profundizar en el análisis de la dimensión emocional del FE, ya que esto permitirá comprender las experiencias de los estudiantes e identificar los elementos que influyen en las relaciones existentes entre el campo cognitivo, conductual y emocional del FE.

## LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA DIMENSIÓN EMOCIONAL

Dentro de las diferentes perspectivas teóricas que permiten comprender la relación entre la subjetividad humana, la dimensión emocional y el fracaso escolar, se encuentra la Teoría de Representaciones Sociales (TRS) desarrollada por Moscovici (1979). Las representaciones sociales (RS) se definen como un conocimiento dinámico que se construye en las relaciones con los demás, con el objetivo de interpretar y dar sentido a la realidad (Moscovici, 2001). De manera particular, las RS se refieren al conocimiento de sentido común, producto de la relación entre la subjetividad individual y social, que es construido, reconstruido y compartido socialmente (Cerrato y Palmonari, 2007). Este tipo de conocimiento permite interpretar el entorno y actuar en consecuencia, considerando el objeto de representación (Sammut *et al.*, 2015). En otras palabras, las RS no sólo posibilitan a una persona dar sentido a lo que percibe, sino también son una forma de conocimiento que influye en sus decisiones y en sus comportamientos.

Es importante destacar que, desde la perspectiva de las RS, se ha abordado el papel (mediador) que juegan las emociones en la formación de las mismas, ya que pueden facilitar o inhibir procesos para adquirir nuevos conocimientos, o bien, reprimir contenidos específicos (Gutiérrez *et al.*, 2014). Así, el acceso a cierta información o experiencia puede estar limitado o restringido como resultado de la influencia de las emociones, lo cual se hace más evidente cuando las personas intentan representar objetos o situaciones que tienen alta

carga emocional (Banchs, 1996, 2000). Asimismo, Gutiérrez (2020, p. 124) señala que las emociones son esenciales para comprender la realidad social, partiendo del hecho de que “el estado emocional de las personas determina en gran parte la manera en que perciben el mundo”. En este sentido, las emociones están relacionadas con procesos cognitivos y sociales (tal como las RS) y son fundamentales para conocer la organización y función de la representación (Gutiérrez *et al.*, 2014; Molina-Coloma *et al.*, 2015).

A pesar de que existen diferentes aproximaciones para abordar un objeto de estudio desde la TRS (Banchs, 2000), en esta investigación se propone la aproximación procesual de las RS (Moscovici, 2001), debido al carácter subjetivo y fenomenológico del FE y su dimensión emocional (Cuevas y Mireles, 2016). El enfoque dinámico-procesual analiza la construcción del objeto social en el contexto mediato y se interesa por el conocimiento constituyente (Moscovici y Duveen, 2000). Además, desde la perspectiva de Moscovici (2001), las RS son elaboraciones colectivas compartidas y elaboradas por un grupo de personas, es decir, una forma de conocimiento de sentido común que circula entre los grupos sociales (Farah, 2011). En concreto, este trabajo parte de la premisa de que las emociones representan un elemento esencial en la comprensión de toda experiencia, lo cual incluye aquéllas denominadas como fracaso escolar.

Es común y frecuente el pensamiento de que los jóvenes son los únicos responsables de sus experiencias de fracaso (Hernández-Ortiz *et al.*, 2021). Sin embargo, la literatura muestra que la dimensión emocional puede influir en los pensamientos, decisiones y comportamientos de los estudiantes, lo que produce a su vez un efecto en sus resultados (Linnenbrink-Garcia y Barger, 2014). Tales emociones y sentimientos (dimensión emocional) son producto de las experiencias del alumnado, así como de su vida dentro y fuera del contexto educativo. Por otro lado, el hecho de que el estado emocional de un individuo (en este caso, el estudiante) no sea exclusivo de su relación con un solo contexto, evento o persona, dificulta tener certeza del grado en que la vivencia inmediata (o alguna situación particular) es la responsable del estado anímico más presente y, por lo tanto, de los efectos que provoca el mismo (pensamientos, comportamientos y resultados) (Shuman y Scherer, 2014).

Por todo lo señalado, esta investigación plantea profundizar en el análisis del componente emocional de la RS del fracaso escolar que tiene el estudiantado de educación media superior (EMS) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Así, se pretende indagar sobre las emociones y sentimientos asociados al contexto escolar, en específico, aquellas respuestas emocionales que los estudiantes asocian con sus experiencias de fracaso escolar.

## MÉTODO

### Contexto y participantes

Esta investigación se llevó a cabo en una institución de tipo media superior de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México. El total de estudiantes de la institución durante el ciclo escolar 2021-2022 fue de 3 028 jóvenes (1 215 de primer año, 1 030 de segundo y 783 de tercero). Un indicador de fracaso relevante para el contexto en que se desarrolló la investigación fue el índice de reprobación, el cual fue de 40%. Este índice se distribuyó de la siguiente manera: 498 alumnos de primer año (273 hombres y 225 mujeres), 504 de segundo (256 hombres y 248 mujeres) y 222 de tercero (105 hombres y 117 mujeres). Cabe resaltar que 20% de éstos reprobaron al menos tres asignaturas.

Una muestra por cuotas de 30 estudiantes de EMS que participaron en esta investigación tuvo una media de edad de 16.86 (DT = 1.04). Del total de ellos 14 pertenecían al grupo de hombres y 16 al de mujeres. Respecto a la distribución por grados, diez estudiantes reportaron cursar primero, 11 segundo y nueve tercero. Los criterios de inclusión<sup>1</sup> consideraron estudiantes: 1) que reprobaron en el último ciclo escolar o semestre; 2) con edades entre 15 a 18 años; 3) con mínimamente tres materias reprobadas, con la intención de conocer las experiencias de aquellos en situaciones académicamente desfavorables, y 4) que cuenten con una calificación promedio igual o menor a ocho.

<sup>1</sup> Los criterios de inclusión fueron determinados tomando en cuenta la conceptualización del fracaso escolar (Ander-Egg, 2014; Aristimuño, 2015; Martínez-Otero, 2009; Terigi, 2009).

## Instrumentos

Para indagar el contenido emocional de la RS del FE desde el enfoque procesual es necesario un acercamiento metodológico cualitativo. El propósito de éste es determinar las tres dimensiones que dan sentido a la noción de representación, las cuales son: la información, la actitud y el campo de representación. La dimensión de la información alude a la cantidad y calidad de conocimientos que posee el grupo social acerca del objeto o fenómeno de interés de representación; la dimensión de la actitud se relaciona con un enfoque valorativo —el cual puede ser positivo, negativo o neutro— del grupo social frente al objeto o fenómeno de representación. La dimensión del campo de representación refleja la organización del conjunto de conocimientos sobre el objeto de representación; esta información es concreta y estructurada y permite establecer comparaciones y relaciones entre el contenido del campo (Elizalde y Reyes-Sosa, 2019; Wagner *et al.*, 2011).

En este sentido, el guion de entrevista semiestructurada diseñado para dilucidar el contenido de la RS se elaboró a partir de la propuesta de Cuevas y Mireles (2016), quienes señalan que los ejes analíticos son constructos de orden teórico-metodológico que permiten indagar el vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica. Para la construcción del guion, las autoras recomiendan los siguientes ejes: a) condiciones de producción de las RS, b) campo de información; c) campo de representación, y d) campo de actitud. No obstante, se realizaron algunas adecuaciones a fin de cumplir con el objetivo de investigación.

En general, se eliminó la sección de *Condiciones de producción de las RS* (la cual se abordó a través del pasamiento de un breve cuestionario previo a la entrevista) y se añadieron dos apartados que se consideraron relevantes para profundizar la dimensión emocional del FE. De esta forma, el guion de entrevista estuvo constituido por los siguientes ejes de análisis: 1) campo de información, 2) campo de representación, 3) campo de actitud, 4) campo emocional de la representación, y 5) campo de cierre. El guion de entrevista en extenso se sometió a validación por tres expertos en RS y FE.

## Procedimiento

Se solicitó autorización a los directivos de una institución educativa de bachillerato y se les informó sobre el propósito del estudio. Más tarde, se identificó a los posibles participantes, se les entregó un formato de consentimiento informado (y otro para sus tutores cuando eran menores de edad). Asimismo, se les informó que los datos recolectados se utilizarían sólo con fines académicos, respetando siempre el anonimato.

## Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo a través del programa IRaMuTeQ 7 (*Interface For Multidimensional Analysis of Texts and Questionnaires*), que permite analizar textos como entrevistas o documentos (Reyes-Sosa *et al.*, 2024). Se realizó un análisis denominado Clasificación Jerárquica Descendente (CHD: *Classification Hiérarchique Descendante*), el cual muestra una figura denominada *dendrograma*, que distribuye las unidades de análisis (palabras) en clústeres de acuerdo con el grado de relación que tienen entre sí (Aguilar *et al.*, 2022). A través de un proceso de lematización, se llevan las palabras del *corpus* textual a su forma raíz y después se realiza una clasificación jerárquica que va de arriba hacia abajo, con el objetivo de resaltar la estructura del discurso. Así, a través de las similitudes y diferencias entre palabras (utilizando Chi cuadrado) IRaMuTeQ 7 agrupa el vocabulario en diferentes clústeres/clases. Entre más alto es el índice de Chí cuadrado, mayor es la relación entre la unidad de análisis y el clúster (Molina, 2017).

Asimismo, se hizo un análisis de similitud para determinar la relación entre las palabras que integran los clústeres/clases de la clasificación jerárquica descendente. Este análisis identifica las coocurrencias entre las palabras o elementos del *corpus* textual, las cuales son presentadas en un gráfico que sintetiza la estructura de la representación del objeto de investigación y evidencia comunidades lexicales interconectadas (Molina, 2017).

## Criterios de rigor

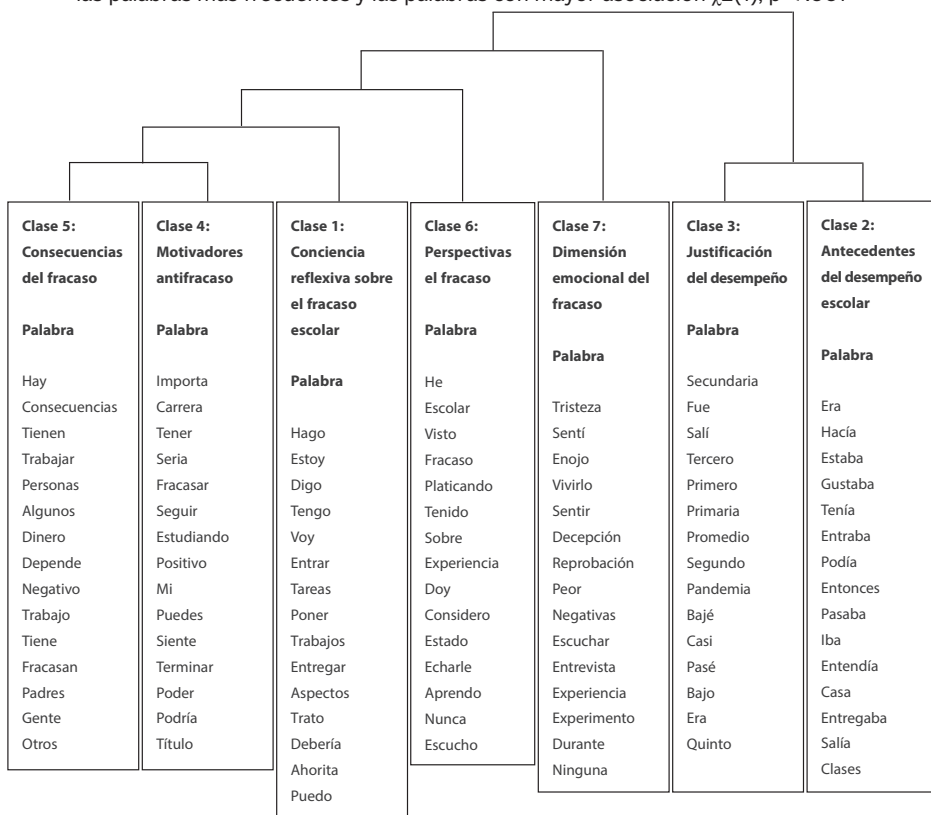
Los criterios de calidad empleados durante esta investigación fueron la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Johnson *et al.*, 2020). La credibilidad de los datos se basó en reportes honestos y transparentes de la información recolectada, la cual fue corroborada por los participantes del estudio e investigadores expertos en la temática abordada. En relación con la transferibilidad y confiabilidad, se pretendió lograr éstas a partir de la descripción detallada de las distintas decisiones metodológicas como la selección y caracterización de los participantes, el contexto del estudio, el tipo de análisis de datos, entre otros. La confirmabilidad en el análisis de los datos se alcanzó mediante el uso de la herramienta informática IRaMuTeQ 7, que permite controlar la influencia del investigador en el resultado; además, los análisis fueron verificados y revisados por otros investigadores.

## RESULTADOS

### Clasificación jerárquica descendente

El total de los textos generados por las entrevistas, denominado *corpus textual*, estuvo conformado por 46 005 palabras. El proceso de *lematización* redujo el *corpus textual* a un total de 3 286 *formas*. En este estudio, el análisis de clasificación jerárquica descendente (CJD) indicó un total de 1 282 en *segmentos de texto*. De igual manera, se mostraron los siguientes datos: 36 palabras por segmento; 1 127 *segmentos clasificados*, lo cual explica que 88% del texto fue considerado para este análisis. El análisis de CJD arrojó siete diferentes clústeres que se ilustran en la figura 1. Además, el dendrograma muestra cómo se agrupan diferentes palabras para cada clúster. A cada uno de los clústeres se le asignó un nombre a partir del análisis del vocabulario específico que lo integra, este nombre refleja el contenido del discurso que expresa el estudiantado cuando piensa acerca del objeto de investigación.

■ Figura 1. Dendrograma de agrupamiento jerárquico de la asociación libre con las palabras más frecuentes y las palabras con mayor asociación  $\chi^2(1)$ ,  $p < .001$



Fuente: elaboración propia.

### Conciencia reflexiva sobre el fracaso escolar

El clúster 1, *Conciencia reflexiva sobre el fracaso escolar*, conforma 16% de las Unidades de contexto extendido (UCE) del total de palabras analizadas. Éste se distingue por la presencia de términos como: *hago* ( $\chi^2 = 108.61$ ;  $p = .001$ ), *estoy* ( $\chi^2 = 72.3$ ;  $p = .001$ ), *digo* ( $\chi^2 = 48.75$ ;  $p = .001$ ), *tengo* ( $\chi^2 = 44.51$ ;  $p = .001$ ), *voy* ( $\chi^2 = 41.61$ ;  $p = .001$ ), entre otros. Además, el clúster 1 se vincula con discursos donde los estudiantes expresan estar conscientes de sus acciones, pensamientos y otros factores que influyen para que tengan experiencias de fracaso; a su vez, refleja que los estudiantes identifican aprendizajes valiosos que han surgido de tales experiencias. Algunos elementos del discurso que evidencian lo anterior son:

En veces no me interesa el estudio, no le echo ganas, no hago nada, lo dejo pasar y luego, cuando quiero yo recuperar, ya no se puede porque dejo pasar mucho tiempo (suj\_30\_sex\_m).

Ahorita estoy recursando, pero sin reprobar ninguna, siento que voy bien y que le estoy echando ganas, no he reprobado ninguna y pues ya me siento aliviada, ya no tengo ninguna de segundo reprobada (suj\_9\_sex\_f).

### Antecedentes de desempeño escolar

El clúster 2 fue denominado *Antecedentes de desempeño escolar* y abarca 11.6% de las UCE. Dentro de este clúster emergen palabras como: *secundaria* ( $\chi^2 = 305.55$ ;  $p = .001$ ), *fue* ( $\chi^2 = 190.17$ ;  $p = .001$ ), *salí* ( $\chi^2 = 172.01$ ;  $p = .001$ ), *tercero* ( $\chi^2 = 164.23$ ;  $p = .001$ ), *primero* ( $\chi^2 = 160.14$ ;  $p = .001$ ), y otras más. Este segundo grupo expone términos asociados a los relatos de los estudiantes que tienen que ver con experiencias previas en la escuela, incluye vivencias académicas y resultados de su desempeño en momentos anteriores, por ejemplo, en la primaria y la secundaria. Narrativas que ilustran el contenido de este clúster son:

En la primaria, la decaída fue por la economía y, en la secundaria, me fue mejor. No eran tanto porque yo fuera la responsable, sino porque nos hacía falta dinero para los materiales o la guía y eso bajaba mi promedio (suj\_6\_sex\_f).

En la primaria fue muy sencillo, me fue muy bien, fui muy destacado. Siempre tenía diplomas o reconocimientos, salí con 9.6. En secundaria bajé un poco de promedio, pero no reprobé (suj\_16\_sex\_m).

### Justificación del desempeño

El clúster 3, identificado como *Justificación del desempeño*, comprende 14.6% de las UCE e incluye términos como: *era* ( $\chi^2 = 131.16$ ;  $p = .001$ ), *hacía* ( $\chi^2 = 105.01$ ;  $p = .001$ ), *estaba* ( $\chi^2 = 88.58$ ;  $p = .001$ ), *gustaba* ( $\chi^2 = 59.83$ ;  $p = .001$ ) y *tenía* ( $\chi^2 = 58.99$ ;  $p = .001$ ). Este

conjunto de palabras revela aquellos motivos, desde la perspectiva de los estudiantes, que explican por qué han obtenido las calificaciones que tienen. En general, se vincula con: los intereses personales, desmotivación, falta de constancia, situaciones económicas y dificultades para enfocarse. Discursos representativos de este clúster son:

Pensaba en pasármela con mis amigos, era de que me ponía primero a jugar juegos de niña y así. Las clases no las disfrutaba, los temas no los entendía y no me acercaba a los maestros (suj\_22\_sex\_f).

Lo que hacía cuando me iba bien era entregar trabajos. Lo dejé porque me gustaba salir con mis amigos, dejaba la escuela por estar mejor con los “plebes” (suj\_26\_sex\_m).

### **Motivadores antifracaso**

El clúster 4 lleva como nombre *Motivadores antifracaso* (contra el fracaso, académicos y escolares), contiene 12.2% de las UCE y se conforma por términos como: *importante* ( $\chi^2 = 134.22$ ;  $p = .001$ ), *carrera* ( $\chi^2 = 108.96$ ;  $p = .001$ ), *tener* ( $\chi^2 = 71.54$ ;  $p = .001$ ), *sería* ( $\chi^2 = 66.22$ ;  $p = .001$ ) y *fracasar* ( $\chi^2 = 65.95$ ;  $p = .001$ ). Este clúster recoge las razones que impulsan a los estudiantes para esforzarse en la escuela y buscar no tener experiencias de fracaso, se destacan aspectos como: presión familiar, el deseo de construir una trayectoria profesional, o bien, los deseos de tener buenas condiciones de vida y de mejorar su nivel de conocimiento. Los discursos en este clúster evidencian cómo los estudiantes valoran el fracaso escolar, favorable o desfavorablemente, o también, de forma desinteresada. Cabe resaltar que la mayor parte de ellos cataloga el fracaso escolar como negativo y malo. El discurso que ejemplifica lo señalado previamente es:

Para mí es importante sacar buenas calificaciones por si en un futuro me llama la atención una carrera, para poder estar en la carrera (suj\_29\_sex\_m).

Nunca he platicado con alguien acerca de ello. Con una amiga he platicado acerca de que podemos llegar a reprobar si no nos ponemos las pilas. Lo más importante, pues, que debemos ponerle empeño a la escuela para tener una carrera y ser alguien en la vida (suj\_22\_sex\_f).

### Consecuencias del fracaso escolar

El clúster 5, bajo el título de *Consecuencias del fracaso escolar*, representa 16.1% de las UCE y está compuesto por términos como: *hay* ( $\chi^2 = 195.74$ ;  $p = .001$ ), *consecuencias* ( $\chi^2 = 87.16$ ;  $p = .001$ ), *tienen* ( $\chi^2 = 81.39$ ;  $p = .001$ ), *trabajar* ( $\chi^2 = 66.35$ ;  $p = .001$ ) y *personas* ( $\chi^2 = 63.57$ ;  $p = .001$ ). Las narrativas asociadas a este clúster señalan las implicaciones y posibles escenarios que se vinculan con las personas que fracasan en el ámbito escolar, a saber: conflictos familiares, mala economía y desprestigio, así como falta de motivación. El discurso que representa el contenido de este clúster es:

Uno se siente con ese fracaso y las consecuencias, pues, los comentarios, te da para abajo. Todos me dicen que esperan mucho de mí, “espero verte cuando ya seas doctor” y cosas así (suj\_11\_sex\_m).

Hay consecuencias con los padres de que te castigan o te quitan ciertos privilegios que tú tenías antes por reprobar la materia con los maestros, no creo que haya consecuencias, siento que cuando alguien fracasa en la escuela, no se siente capaz de sí mismo (suj\_3\_sex\_f).

### Perspectivas de fracaso escolar

El clúster 6, titulado *Perspectivas de fracaso escolar*, representa 15.7% de las UCE y se caracteriza por palabras como: *he* ( $\chi^2 = 322.83$ ;  $p = .001$ ), *escolar* ( $\chi^2 = 262.37$ ;  $p = .001$ ), *visto* ( $\chi^2 = 174.15$ ;  $p = .001$ ), *fracaso* ( $\chi^2 = 173.24$ ;  $p = .001$ ) y *platicado* ( $\chi^2 = 117.42$ ;  $p = .001$ ). Este conjunto de datos muestra la información que los estudiantes poseen acerca del fracaso escolar, es decir, el conocimiento que han obtenido a través de su experiencia de vida (medios de comunica-

ción, textos, Internet, etcétera) y la comunicación con otras personas. También revela cómo los estudiantes interpretan lo que implica fracasar en el ámbito escolar y los factores que catalogan como detonadores del mismo, por ejemplo, la motivación o el interés por el estudio. Segmentos de texto que representan este clúster son:

Yo no considero mi situación de fracaso escolar. Debo tres materias y, pues, aún puedo recuperarlas (suj\_6\_sex\_f).

No he escuchado nada sobre fracaso escolar ni hablado con nadie. Creo que es cuando uno va mal, que estás reprobando o no le estás tomando la suficiente importancia, como lo hacía yo. Fracaso escolar es ir mal, no echarle ganas (suj\_26\_sex\_m).

### **Dimensión emocional del fracaso escolar**

El clúster 7 se denominó *Dimensión emocional del fracaso escolar*, constituye 13.8% de las UCE y se integra por palabras como: *tristeza* ( $\chi^2 = 489.67$ ;  $p = .001$ ), *sentí* ( $\chi^2 = 255.85$ ;  $p = .001$ ), *enojo* ( $\chi^2 = 208.56$ ;  $p = .001$ ), *vivirlo* ( $\chi^2 = 205$ ;  $p = .001$ ), *sentir* ( $\chi^2 = 172.02$ ;  $p = .001$ ), *decepción* ( $\chi^2 = 169.28$ ;  $p = .001$ ) y *feliz* ( $\chi^2 = 8.72$ ;  $p = .000$ ). Los datos de este clúster indican que los estudiantes utilizan términos asociados a emociones negativas (*enojo, tristeza, decepción*) al abordar el tema de fracaso, en especial, para describir la experiencia inmediata posterior al fracaso (justo después de que toman conciencia de que no han obtenido calificaciones aprobatorias en algunas materias, o bien, que tienen que repetir la asignatura o el año), así como emociones positivas, conectadas a ideas de tipo: *la vida es mucho más que la escuela, he aprendido muchas cosas o todavía puedo recuperarme*. Narrativas que ilustran lo previo son:

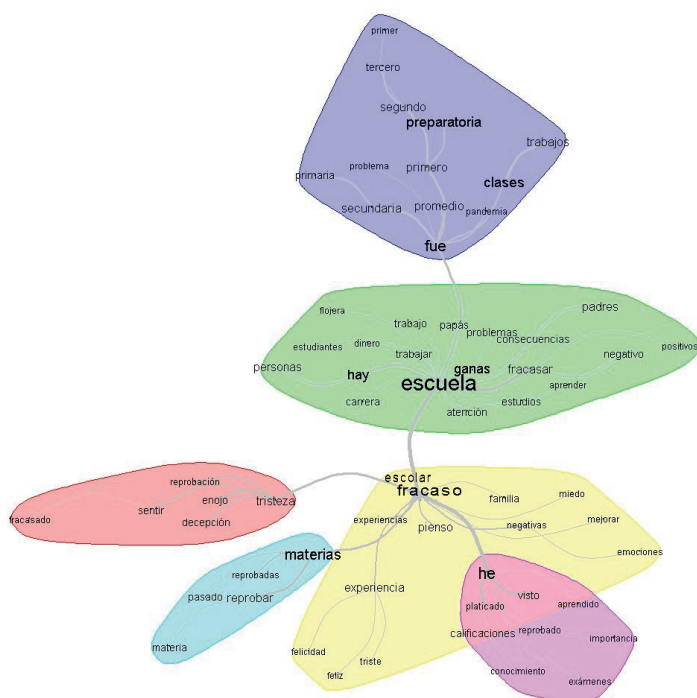
Cuando escucho fracaso escolar se me viene tristeza y decepción hacia mí mismo porque, en parte, o sea, si tú estás estudiando es porque quieres y, en parte, cuando reprobas es porque no pudiste, y es algo así de que, no pude (suj\_23\_sex\_f).

Durante la entrevista me sentí un poco agüitado de recordar el tiempo pasado, tristeza, y feliz de que a pesar de todo voy bien. Algunas preguntas me hicieron sentir avergonzado, cuando hablamos de calificaciones (suj\_5\_sex\_m).

## Análisis de similitud

El análisis de similitud refleja las coocurrencias entre todas las palabras del *corpus* más allá de su división en clases. Además, especifica cómo el *corpus* está interconectado en un plano común y muestra cómo se agrupan las categorías, que aquí se encuentran representadas por colores. El análisis de similitud para este estudio muestra que el *corpus* total del texto se divide en seis núcleos interconectados (figura 2).

■ Figura 2. Resultados del análisis de similitud



Fuente: elaboración propia.

Es interesante destacar que todos los núcleos giran en torno a dos principales y que se encuentran estrechamente vinculados: el que hace referencia al FE con una ocurrencia de 242 veces (color amarillo) y el que alude a la escuela con una ocurrencia de 334 veces (color verde). En el primero, se puede observar que el FE se construye desde la visión dicotómica positiva-negativa. Así, por una parte, se señalan elementos positivos como mejorar (ocurrencia de 18) y familia (ocurrencia de 38 veces) que pueden significar intentar superar el FE. Por otra parte, el FE se vincula a emociones negativas como el miedo (ocurrencia de 21) o la tristeza (ocurrencia de 112), lo que puede implicar que pese a los esfuerzos que se realicen, no se logra superar el FE.

Con base en los resultados del análisis de similitud, se aprecia que es la dimensión emocional negativa del FE la que predomina en la RS que los estudiantes de esta investigación construyeron de dicho fenómeno. En tal sentido, se han encontrado tres núcleos vinculados con el FE y que justifican la afirmación anterior: uno de color rojo que destaca las emociones negativas de tristeza, decepción (ocurrencia de 42), enojo (ocurrencia de 48) y fracasado (ocurrencia de 23). Otro, de color celeste, que hace referencia a aspectos relacionados con las materias como reprobar (ocurrencia de 96), pasado (ocurrencia de 42) o primer (ocurrencia de 22). Otro núcleo más de color morado que alude a reprobar, pero en actividades específicas de la escuela como pueden ser los exámenes (ocurrencia de 24) o las dificultades para el aprendizaje (ocurrencia de 28).

En lo que concierne al núcleo de color verde y que hace referencia a la escuela, sigue apareciendo la dicotomía positiva-negativa del FE, pero vinculada con ciertas causas y consecuencias (ocurrencia de 66) que son sus promotoras. Así, lo positivo se relaciona con las ganas (ocurrencia de 106), atención (ocurrencia de 67), aprender (ocurrencia de 28), padres (ocurrencia de 109) o carrera (ocurrencia de 41). Y lo negativo se asocia con aspectos como trabajar (ocurrencia de 61), dinero (ocurrencia de 33), flojera (ocurrencia de 20) o fracasar (ocurrencia de 95). Es decir, por una parte, parece que los estudiantes presentan ciertas condiciones que los coaccionan y limitan, generando FE (como puede ser la precariedad económica). Y, por otra parte, parece que estos estudiantes tienen ciertos motiva-

dores que los movilizan para evitar el FE (como el compromiso con sus padres). Sin embargo, es interesante destacar que, similar a los resultados citados en el párrafo anterior, prevalecen las condiciones negativas que promueven el FE.

Así, en el núcleo de color azul se puede observar que existen experiencias previas que han dado forma a las RS de corte emocional del FE en los estudiantes participantes, como reprobar en niveles educativos de la primaria o la secundaria, obtener calificaciones bajas e incluso elementos como la pandemia. Todo lo señalado puede ser un indicador de la incertidumbre y miedo que los estudiantes viven en su paso por el nivel medio superior y que promueven el FE.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación se enfocó en indagar acerca del contenido de la dimensión emocional presente en la RS del FE en jóvenes de EMS en Sinaloa. La evidencia aporta datos relevantes de la forma en que el estudiantado concibe el FE, así como las emociones y sentimientos asociados a las experiencias de fracaso en el contexto educativo.

El análisis jerárquico de clases permitió identificar dos discursos principales en la RS del FE. En el primer discurso, se hace referencia a prácticas que funcionan como motivadores (estudiar una carrera o ser alguien en la vida) para sortear las repercusiones (pérdida de privilegios familiares o tener mala reputación) relacionadas con los indicadores de este problema educativo. En este sentido, la no graduación escolar y la falta de obtención de título académico de nivel superior (Abiétar-López *et al.*, 2017; Antelm *et al.*, 2018; Escudero y Martínez, 2012) son dos de las principales consecuencias que objetivan el fracaso y, por lo tanto, pareciera que el estudiantado de EMS sinaloense, más que aprender y tener éxito en la escuela, busca aprobar para no vivir experiencias de fracaso (Zamudio *et al.*, 2021).

En el segundo discurso, el alumnado destaca las experiencias acumuladas durante su trayectoria escolar que permiten construir la noción de fracaso. En esta línea, el desempeño académico bajo fue ocasionado por dar prioridad a la socialización con amigos fuera del

ámbito educativo. Tal resultado concuerda con lo encontrado por Hernández-Ortiz *et al.* (2021), quienes identifican la construcción del fracaso escolar sobre todo desde el incumplimiento estudiantil, a partir del desempeño académico cuantificable (promedio) y a través de distintos tipos de mediciones y evaluaciones académicas (exámenes).

Por su parte, el análisis de similitud permitió profundizar en la dimensión emocional de la RS del FE. En éste se identificaron dos discursos principales, uno relacionado con el fracaso y otro que hace referencia a las actividades escolares. Es importante señalar que ambos discursos se construyen desde una perspectiva dicotómica positiva-negativa. Sin embargo, este resultado confirmó que la dimensión emocional negativa del FE es la que predomina entre el estudiantado sinaloense. En relación con los aspectos negativos, se encontró que la ansiedad, la decepción, el miedo, la tristeza y la vergüenza fueron las emociones y sentimientos que más experimentó el estudiantado durante sus actividades relacionadas con la escuela (dificultades de aprendizajes, estudiar, materias, exámenes). Este resultado coincide con lo reportado en otros trabajos, en los que se señala que la carga emocional negativa del alumnado se asocia con desempeño académico deficiente (Bravo *et al.*, 2015; Marín *et al.*, 2018) y la reprobación (Arroyo y Cofré, 2020; Reyes-Pérez *et al.*, 2020; Reyes-Pérez y Correa-Romero, 2019), aspectos que afectan la toma de decisiones vinculadas con lo académico como no entrar a clases por socializar con amigos.

En consecuencia, los resultados indican que las respuestas emocionales negativas que forman parte de la RS del FE se relacionan con: 1) experiencias directas del estudiantado como obtener bajas calificaciones, reprobación, falta de aprendizajes, no esforzarse, o bien, tener que recurrir al año, y 2) experiencias no directas o con probables consecuencias, por ejemplo, ser presionados por sus padres para trabajar, posibles conflictos familiares o dificultades económicas y laborales. Estas condiciones sociales y de precariedad económica constriñen las oportunidades del alumnado para superar la situación de fracaso, generando prácticas relacionadas con este fenómeno educativo que limitan las posibilidades de acceder a escenarios de logro educativo (Escudero y Martínez, 2012; Mazón y Álvarez, 2023; Sánchez y Dávila, 2022).

Con respecto a las respuestas emocionales positivas, éstas toman sentido al analizar las narrativas estudiantiles que señalan las situaciones de fracaso como experiencias que abren puertas a nuevos aprendizajes y al desarrollo personal; además, en otros casos, el alumnado se esfuerza por conectarse con emociones positivas como una estrategia de afrontamiento para lidiar con la experiencia negativa, o también, piensa que la experiencia de fracaso es pasajera y que puede superarla si mejora su desempeño académico. Las estrategias de afrontamiento identificadas fueron las distractoras, de evasión, asertivas, y orientadas a la solución del problema, lo cual generó sentimientos positivos en el estudiantado hacia las experiencias de fracaso como la reprobación (Reyes *et al.*, 2020; Rincón y Pulido, 2017). Estos elementos positivos (aprender, ganas, mejorar, carrera, compromiso y familia) funcionan como motivadores que son movilizados para evitar o superar el fracaso. No obstante, es importante destacar que las consecuencias de un afrontamiento emocional deficiente pueden llevar al estudiantado a experimentar otras consecuencias de fracaso, como bajo desempeño o abandono escolar (Zamudio y Malaga, 2021).

Los resultados de esta investigación señalan la relevancia de conocer el tipo de sentimientos y emociones que el estudiantado genera frente al FE, ya que estas respuestas emocionales funcionan como mediadores en la constitución de la RS del fracaso, lo cual puede facilitar o impedir procesos para adquirir conocimientos en el contexto educativo (Banchs, 1996). Además, las emociones no placenteras experimentadas durante las actividades académicas pueden provocar el aumento de conductas negativas que impactan en los resultados escolares y contribuyen a la configuración de trayectorias educativas de fracaso.

Indagar la dimensión emocional del fracaso escolar permitió dar cuenta de que las consecuencias de este fenómeno educativo incluyen más que problemas de rendimiento, familiares y sociales para los estudiantes. En este trabajo fue posible apreciar el factor emocional, es decir, la presencia de emociones y sentimientos que repercuten en la experiencia escolar del alumnado, o bien, en su comportamiento, atención y motivación, lo cual no siempre contribuye a superar la situación académica desfavorable en la que se encuentran. Este tipo de investigaciones invita a las autoridades educativas y al personal

académico a promover prácticas que tomen en cuenta la experiencia emocional del estudiante, no sólo por las repercusiones que tiene en su bienestar, sino también por su influencia en los procesos educativos.

Considerando la perspectiva de la TRS, este estudio muestra cómo el factor emocional constituye un componente que amplía la perspectiva sobre las RS de las personas y que, además, sugiere la idea de que parte de las emociones asociadas al FE se comparten y legitiman socialmente. De esta manera, se trata tanto de la experiencia emocional individual del alumnado, como del modo en que la sociedad promueve la presencia de ciertas emociones ante el fracaso escolar.

En este sentido se presenta un área de oportunidad para los investigadores interesados en profundizar en el FE. Es necesario conocer cómo las RS contribuyen a la aparición de respuestas emocionales ante el fracaso. Identificar las formas de pensamiento que promueven ciertos estados emocionales no adaptativos podría permitir el diseño de estrategias preventivas que fortalezcan o incidan positivamente en los estudiantes. Además, los hallazgos sugieren ahondar en los diversos factores que explican este fenómeno educativo, entre los que el factor emocional parece tener un papel importante en las RS de los jóvenes, lo cual se vincula con sus formas de pensar y de responder ante las situaciones escolares.

Por último, siguiendo la perspectiva de la TRS, sería relevante explorar cómo se configura la dimensión emocional del FE desde la aproximación estructural, así como investigar esta dimensión desde diferentes sujetos educativos (directivos, docentes y familiares), o bien, desde diversas aproximaciones teórico-metodológicas. Estudios en estas direcciones permitirán ampliar el marco de conocimiento relativo a la naturaleza de las emociones, de las representaciones sociales y las implicaciones de ambas en el contexto educativo.

## REFERENCIAS

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A., Marhuenda-Fluixá, F., y Salvá-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en ries-

- go. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Aguilar, E., Brandalise, M., y Silva, G. (2022). La utilización de Iramuteq en investigaciones educativas: Una perspectiva cualicuantitativa para el análisis de datos textuales. *Studies in Education Sciences*, 3(3), 1059-1069. <https://doi.org/10.54019/seyv3n3-004>
- Aguilar, Y., Valdez, J., González, N., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A., y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336.
- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de Educación*. Editorial Brujas.
- Antelm, A., Gil, A., Cacheiro, M., y Péres, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza y Teaching*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Arroyo, J., y Cofré, C. (2020). Experiencias de estudiantes en la carrera de enfermería que han reprobado una actividad curricular. *Cultura de los Cuidados*, 24(58), 79-88. <https://doi.org/10.14198/cuid.2020.58.08>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 1-15.
- Banchs, M. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: Invitación para una reflexión teórica. *Papers on Social Representations*, 5(2), 113-125.
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23(1), 103-113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>
- Broom, D. (1998). Welfare, Stress, and the Evolution of Feelings. En A. Møller, M. Milinski, y P. Slater (eds.), *Advances in the study of behavior*. Vol. 27 (pp. 371-403). Academic Press.
- Cerrato, J., y Palmonari, A. (2007). *Representaciones sociales y psicología social. Comportamientos, globalización y posmodernidad*. Promolibro.

- Colás-Bravo, M. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia Covid-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 319-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. Mejoredu.
- Cuevas, A. (2019). La superación de la concepción y práctica tradicional del rendimiento escolar desde la perspectiva del desarrollo en Vygotsky. *Revista AMAzônica*, 23(1), 384-393.
- Cuevas, J., y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: Producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 65-83.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE) (2024). *Encuesta de la calidad de la estadística educativa*. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Elizalde, M., y Reyes-Sosa, H. (2019). Representaciones sociales de la violencia en jóvenes ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 37(2), 451-472. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.004>
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar y exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema educativo? *Revista de Educación*, (7), 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Espinosa, I., y Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 47-70. <https://doi.org/10.35362/rie722100>
- Farah, A. (2011). Attitude and social representation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1593-1597. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.309>
- García-González, M., Ramírez-Gómez, B., y Navarro-Sandoval, C. (2021). Situaciones que originan emociones en estudiantes de matemáticas. *Bolema*, 35(69), 39-62. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a03>
- Gutiérrez, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 123-151.

- Gutiérrez, S., Arbesú, M., y Piña, J. (2014). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En O. Mireles, *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación* (pp. 19-51). Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Hernández-Ortiz, S., Precht, A., y Cudina, J. (2021). High School Failure, a Systematic Review in the Social Sciences. *Integration of Education*, 25(2), 214-225. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.214-225>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024). *Tasa de abandono escolares por entidad federativa según el nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion\\_Educacion\\_11\\_c6aa7c65-4d89-4eaf-972e-431727fc686d](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_11_c6aa7c65-4d89-4eaf-972e-431727fc686d)
- Johnson, J. L., Adkins, D., y Chauvin, S. (2020). A Review of the Quality Indicators of Rigor in Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1). <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M. de los Á., y Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: Conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83.
- Linnenbrink-Garcia, L., y Barger, M. (2014). Achievement Goals and Emotions. En R. Pekrun y Linnenbrink-Garcia (eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 142-160). Routledge.
- López-Cassá, E., y Bisquerra, R. (2023). Emociones epistémicas: Una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 35-60. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.58>
- Mafokosi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: Perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 171-194.
- Marín, Á., Borboa, B., y Bolsonia-Silva, A. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e reprovação escolar: Estudo de caso-controlado com adolescente. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(3), 283-298. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p299-313>.
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX(1-2), 11-38.
- Mazón, J., y Álvarez, I. (2023). Factores familiares implicados en el fracaso escolar en estudiantes de bachillerato: Un abordaje mixto. En A.

- Baltazar (ed.), *Intervenciones psicológicas: Estudios de caso y grupos* (pp. 107-126). UNAM.
- Molina, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ. *Researchgate*. [https://www.researchgate.net/publication/315696508\\_Tutorial\\_para\\_el\\_analisis\\_de\\_textos\\_con\\_el\\_software\\_IRAMUTEQ](https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ)
- Molina-Coloma, V., Reyes-Sosa, H., y Larrañaga-Eguilegor, M. (2015). La representación social de la inseguridad en jóvenes universitarios ecuatorianos: El caso Ambato. *Pensando Psicología*, 11(18), 85-95. <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1221>
- Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie? *Psychologie et Société*, 4(4), 7-27.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S., y Duveen, G. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J., y Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>
- Pantziara, M., y Philippou, G. (2011). Fear of Failure in Mathematics. What are the sources? En M. Pytlak, T. Rowland, y E. Swoboda (eds.), *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1269-1278). University of Rzeszów.
- Parra-Pérez, L., Valdés-Cuervo, Á., Urías-Murrieta, M., Addo, R., Cota-Valenzuela, L., y García-Vázquez, F. (2023). Development and psychometric evidence of the Academic Engagement Scale (USAES) in Mexican college students. *PLoS ONE*, 18(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288012>
- Reyes, V., Alcázar-Olán, R., Collazo, A., y De la Roca, J. (2020). La relación entre las emociones y las estrategias de afrontamiento ante la reprobación en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 23(44), 1-20. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3659>
- Reyes-Pérez, V., y Correa-Romero, F. (2019). Emociones y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios que reprueban un examen por primera vez. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 59-66.

- Reyes-Pérez, V., Muñoz-López, D., y Alcaráz-Olán, R. (2020). Emociones y estrategias de afrontamiento cuando los estudiantes universitarios aprueban. *Nova Scientia*, 12(25), 1-23. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2344>
- Reyes-Sosa, H., Zamudio, P., Álvarez-Montero, F., y Monje, C. (2024). EVOCATION e IRAMUTEQ 7: Análisis lexicográfico y de contenido en la Teoría de las Representaciones Sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 18(36). <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/12765>
- Rincón, N., y Pulido, A. (2017). *La reprobación escolar en grado sexto: Un estudio de caso desde la percepción de los estudiantes*. (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Colombia. <http://hdl.handle.net/1992/34393>
- Salvá-Mut, F., Oliver-Trobat, M., y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: Perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/doi:10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015). Social representations: A revolutionary paradigm? En G. Sammur, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.
- Sánchez, E., y Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(2), 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Shuman, V., y Scherer, K. (2014). Concepts and Structures of Emotions. En R. Pekrun y Linnenbrink-Garcia (eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 13-35). Routledge.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Wagner, W., Hayes, N., y Flores, F. (2011). *El discurso de los cotidiano y el sentido común. La teoría de las Representaciones Sociales*. Anthropos Editorial.
- Zamudio, P. (2021). El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(Esp.), 65-90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.447>

- Zamudio, P., Larrañaga, M., y López, F. (2021). La representación social del éxito escolar en jóvenes sinaloenses. Elementos hegemónicos vs prácticas concretas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e15.3724>
- Zamudio, P., y Malaga, S. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(e1391), 1-18. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1391](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1391)