




# Representaciones sociales y fracaso escolar: discursos, contenidos e imágenes durante la COVID-19

## *Social representation and school failure: discourses, contents and images during COVID-19*

Edgar Martín Osorio Sepúlveda<sup>1</sup> ; Hiram Reyes-Sosa<sup>2\*</sup> ;  
Pedro Zamudio-Elizalde<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>IER Pbro. Antonio José Cadavid, SEDUCA, Colombia;

<sup>2</sup>Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila, México;

<sup>3</sup>Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

\**Autor de correspondencia:* [hiram.reyes@uadec.edu.mx](mailto:hiram.reyes@uadec.edu.mx)

### RESUMEN

El fracaso escolar y las representaciones sociales adquirieron una relevancia particular durante la COVID-19 debido a la implementación acelerada de la enseñanza remota de emergencia. Este estudio tiene como objetivo analizar las representaciones sociales del fracaso escolar construidas por estudiantes de educación media en un contexto rural colombiano durante la pandemia. Se empleó un diseño cualitativo con una muestra por cuotas de 100 estudiantes entre 12 y 18 años. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario de asociación libre de palabras y se analizaron con el software IRAMUTEQ a través de clasificación jerárquica descendente y análisis de similitud. Los resultados muestran que el fracaso escolar se asocia principalmente con la desmotivación, la falta de apoyo familiar, las dificultades de adaptación a la educación virtual y los problemas de conectividad a internet. Asimismo, se evidencia que las experiencias emocionales negativas, como el estrés y la frustración, son centrales en estas representaciones, reforzando la percepción de la virtualidad como obstáculo para el logro académico. Se concluye que el fracaso escolar en la enseñanza remota de emergencia está determinado principalmente por factores contextuales y relacionales, más que por deficiencias individuales, lo que subraya la necesidad de políticas educativas orientadas a la equidad digital y al apoyo socioemocional.

**Palabras Clave:** Representaciones sociales; Fracaso escolar; Enseñanza remota de emergencia; Desigualdad educativa; Brecha digital; Motivación estudiantil; Investigación cualitativa

## **ABSTRACT**

School failure and social representations gained renewed relevance during COVID-19 due to the rapid implementation of emergency remote teaching. This study aims to analyze the social representations of school failure constructed by high school students in a rural educational context in Colombia during the pandemic. A qualitative design was employed with a quota sample of 100 students aged 12 to 18 years. Data were collected with a free word association questionnaire and analyzed using IRAMUTEQ through descending hierarchical classification and similarity analysis. Findings indicate that school failure is primarily associated with demotivation, lack of family support, difficulties in adapting to virtual learning, and limited internet connectivity. The results also reveal that negative emotional experiences, such as stress and frustration, are central to students' representations, reinforcing the perception of virtual education as a barrier to academic success. The study concludes that school failure during emergency remote teaching is shaped predominantly by contextual and relational factors rather than individual deficiencies, highlighting the need for educational policies that address digital inequality and socio-emotional support in virtual learning environments.

**Keywords:** Social Representations; School Failure; Emergency Remote Teaching; Educational Inequality; Digital Divide; Student Motivation; Qualitative Research

## **INTRODUCCIÓN**

El fracaso escolar es una problemática que históricamente ha afectado al ámbito educativo. La literatura científica producida en torno al fracaso escolar agrupa múltiples significados que lo construyen como un objeto abstracto presente en contextos y situaciones heterogéneas (Carmona-Legaz & Sánchez-Martín, 2024). En el ámbito académico, la principal manifestación de fracaso se relaciona con el incumplimiento de los objetivos escolares, lo cual se traduce en bajo rendimiento académico o en calificaciones no aprobatorias (Hernández-Ortiz et al., 2021); unido al fracaso escolar, aparecen otras prácticas escolares como el ausentismo escolar, el cual puede ser provocado por dificultades en el aprendizaje, problemas familiares, desmotivación o problemas de salud (Cornejo, 2024); las reiteradas ausencias del estudiante en la escuela lo colocan en situación de riesgo de abandono escolar, el cual puede ser temporal o definitivo (Plasencia-Díaz, 2020). En este sentido, el fracaso escolar se construye como desencuentros constantes entre sujetos educativos y la institución

educativa, donde los principales responsables del fracaso son el estudiantado y la familia que viven en contextos sociales vulnerables (Diez-Elola, 2021; Fernández, 2017).

Un fenómeno que tuvo un impacto significativo y promovió mayores niveles de fracaso escolar fue la COVID-19. Algunos autores han evidenciado en sus estudios las formas de afectación de la COVID-19 en el ámbito educativo, como, por ejemplo, desmotivación, estrés, carencia de apoyo familiar, deserción, repitencia o no contar con herramientas tecnológicas (Castellanos, 2022; Molina et al., 2022; Zamudio y Málaga, 2021). Así también, la COVID-19 evidenció la brecha en cuanto a equidad educativa, ya que no todos los estudiantes contaban con recursos adecuados (equipo de cómputo o conexión a internet) o un adecuado acompañamiento familiar (Lloyd, 2020; Ochoa-Alcántar et al., 2021). Así, en la actualidad y después de la pandemia se hizo relevante hablar del fracaso escolar durante la denominada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (Area-Moreira, 2021).

La ERE puede ser comprendida como el cambio temporal que se ha vivido en el desarrollo de la enseñanza, esta última, mediada por la COVID-19 (Hodges et al., 2021). Este tipo de enseñanza se caracteriza por el uso total de una educación a distancia. Además, es caracterizada por el uso intensivo y provisional de tecnologías de la información y comunicación (Area-Moreira, 2021; García-Arieto, 2020). Sin embargo, diversas investigaciones han demostrado que no todas las instituciones contaban con la infraestructura para solventar dicha situación (López y Contreras, 2022; Miranda, 2018; Pardo y Cobo, 2020). Además, se ha encontrado la dificultad de los docentes para el uso de las tecnologías (Portillo-Beresaluze et al., 2022). Así también, se ha encontrado la falta de acceso y medios propios por parte de los estudiantes para solventar las dificultades educativas que implicó la ERE (Portillo et al., 2020). Por tal razón, el presente estudio tiene su interés en conocer las experiencias y las formas de apropiación que los estudiantes construyeron del fracaso escolar durante la COVID-19. Para ello, se ha planteado un acercamiento a la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS).

Las Representaciones Sociales (RS) poseen una estructuración significativa, que está supeditada a la situación del entorno social (Jovchelovitch, 2006). Además, las RS incluyen la pertenencia del individuo a un grupo y su participación en la cultura. De esta manera, todas las creencias colectivas son construidas por los sujetos en su habla y en su acción cotidiana en la que un sujeto está inmerso, teniendo en cuenta también el contexto histórico, ideológico y cultural, donde sus integrantes pueden apropiarse de los conocimientos elaborados de manera colectiva (Castorina, 2017).

La TRS permite acceder a los discursos que la sociedad tiene sobre un objeto de relevancia social, en este caso del fracaso escolar durante la COVID-19 (Moscovici & Duveen, 2000). Algunas investigaciones relacionadas con el fracaso escolar y las RS han demostrado la utilidad de esta perspectiva teórica en el estudio de dicho fenómeno. Salinas (2022) encontró que el fracaso escolar se ha relacionado con el choque entre el estudiante y

la institución educativa hecho que se vio reflejado durante la pandemia (Antelm-Lanzat et al., 2018) demostraron que el fracaso escolar se ha asociado con causas sociales, económicas y educativas. Butti (2018) encontró que el fracaso escolar tiene una base en la inseguridad e incertidumbre del estudiante asociado a cuestiones de inteligencia-confianza. Por su parte, López-Vicente et al., (2016) reportaron que las causas del fracaso escolar se han asociado con la relación de estudiantes con los docentes, además, de los procesos de evaluación utilizados por los profesores. En suma, esta investigación pretende conocer las RS que los estudiantes construyeron del fracaso escolar durante la COVID-19. Así, en un primer momento se busca identificar los distintos contenidos que los jóvenes tiene sobre el fracaso escolar a través de una clasificación jerárquico descendente. En un segundo momento, se pretende conocer la relación entre los diferentes contenidos a través de un análisis de similitud.

## MÉTODO

### *Participantes*

Un estudio de tipo cualitativo con una muestra por cuotas de 100 participantes (igualados en sexo 50 hombres y 50 mujeres) con un rango de edad de 12 a 18 años de la Institución Rural del Corregimiento Bellavista, Colombia, participaron en esta investigación. Cabe mencionar que todos los participantes eran estudiantes de educación básica secundaria y educación media de diferentes grados: sexto a noveno (básica secundaria), décimo y undécimo (educación media)<sup>1</sup>. En relación con el grado en el que se encontraba inscrito el estudiantado: 17 jóvenes pertenecían al grado undécimo; 14 al grado décimo; 20 al grado noveno; 15 al grado octavo; 21 al grado séptimo y 13 al grado sexto. En cuanto al tema de accesibilidad a internet: 12 tenían conexión desde casa, 28 con plan de datos móviles, 42 se conectaban de manera ocasional con datos móviles y 18 no tenían ningún tipo de conexión a internet.

### *Instrumentos*

Se utilizó un cuestionario de asociación libre de palabras. Este instrumento permite conocer las asociaciones realizadas por los participantes frente a un fenómeno (Guimelli y Rouquette, 2004). Así, de acuerdo con Rateau y Lo Monaco (2013) el cuestionario de asociación libre de palabras permite disminuir la dificultad o los límites de la expresión discursiva, aunado a ello, tiene la particularidad de ser espontáneo y menos controlado, lo que posibilita acceder

---

1 El sistema educativo colombiano está organizado de acuerdo a subsistemas o niveles, como lo son educación inicial, educación preescolar, educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior (Gobierno de Colombia, 2018).

a la parte semántica de la representación del objeto que se investiga. En este sentido, el cuestionario se dividió en dos apartados. En el primer apartado, se les solicitó a los participantes escribir las cinco ideas que le vinieran a la mente cuando escuchan la frase: *A qué causas o factores sociales durante la COVID-19 atribuyes el fracaso escolar*. En el segundo apartado, se les solicitó a los participantes que jerarquizaran y justificaran sus respuestas en el orden de mayor a menor importancia.

### ***Procedimiento***

El cuestionario en su versión final se aplicó a través de la plataforma Google Forms y se envió a los participantes a través de correo electrónico. Es importante destacar que previo a la aplicación del cuestionario se solicitó permiso a los directivos de la institución. Posteriormente, en horas lectivas (virtuales) se realizó una presentación de los objetivos de la investigación a los estudiantes y se les invitó a participar. Así, y a los estudiantes que aceptaron se les presentó un formato de consentimiento informado en donde se explicaba que todas sus respuestas eran completamente anónimas y los resultados del estudio serían utilizados solo con fines académicos.

### ***Análisis de datos***

Para el análisis de los datos se optó por trabajar con el software IRAMUTEQ 7 (Interfaz R para análisis multidimensionales de textos y cuestionarios). Este es un software libre que permite realizar análisis multidimensionales de textos de distinta naturaleza, por ejemplo, entrevistas, cuestionarios de preguntas abiertas o textos de política educativa. Asimismo, el software IRAMUTEQ 7 realiza diferentes tipos de análisis. Para esta investigación se optó por utilizar el análisis de clasificación jerárquica descendiente (algoritmo de clúster) que permitió obtener patrones y segmentos (categorías) discursivos (Elizalde y Reyes-Sosa, 2019). Usando este análisis, que sigue un formato de análisis jerárquico descendiente, el analista obtiene una serie de clases e indicios estadísticos en forma de palabras típicas y segmentos de texto típicos (Molina-Neira, 2017). Específicamente, el software identifica las palabras y segmentos de texto con los valores más altos de Chi cuadrada, es decir, aquellas palabras y segmentos textuales que mejor identifican cada clase o idea que los participantes mencionan repetidamente.

Por otra parte, se utilizó el análisis de similitud que permite conocer las relaciones entre los elementos de las categorías (Greenacre, 2010). Este análisis identifica la coocurrencia entre palabras de acuerdo a sus conexiones en el texto, ayudando a conocer la estructura del contenido del corpus de texto gracias a su visualización de forma gráfica, lo cual ilustra el contenido de la representación social del objeto estudiado y su organización interna, sus partes en común y sus especificidades.

## RESULTADOS

### *Características del cuerpo de palabras*

En esta sección se presentan los resultados del análisis del cuestionario de asociación libre de palabras acerca de las causas o los factores sociales relacionados con el fracaso escolar durante la COVID-19. En la tabla 1 se puede observar que el cuerpo total de palabra fue de 3760. Además, se debe de señalar que los índices arrojados por IRAMUTEQ 7 permiten confirmar que el contenido analizado es estable para los posteriores análisis (50.56 % de las formas, 8.35 de las ocurrencias y 314 hápax).

**Tabla 1.**  
*Características del cuerpo de palabras sobre fracaso escolar.*

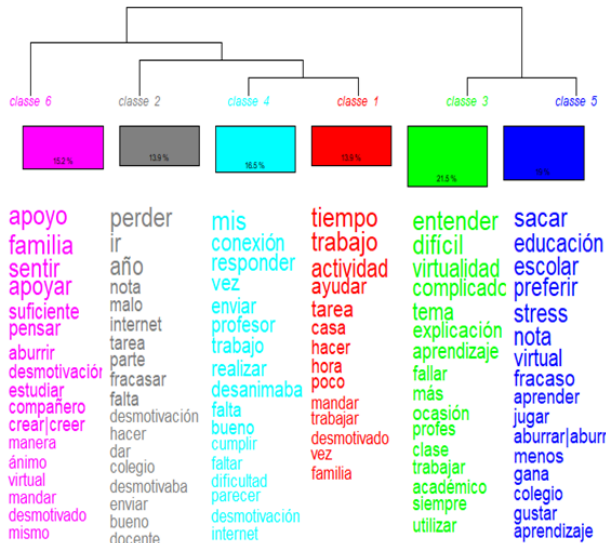
Número de textos	100
Número de ocurrencias	3760
Número de formas	621
Número de hápax	314 (50.56% de formas – 8.35% de ocurrencias)

### *Clasificación jerárquica descendente*

El análisis de clasificación jerárquica descendente arrojó seis clústeres o clases (Figura 1) que se dividen en dos agrupaciones discursivas principales. Así, en la primera agrupación, de izquierda a derecha, se identifican tres subdimensiones: a) la primera compuesta por el clúster 6; b) la segunda compuesta por el clúster 2, y; c) la tercera compuesta por los clústeres 1 y 4. Es importante destacar que esta agrupación de clústeres presenta dos discursos transversales, como lo son la desmotivación por lo educativo durante la pandemia, así como la dificultad de conexión a internet. No obstante, los discursos de los clústeres reflejan la experiencia particular que vivió cada estudiante. La segunda agrupación, por su parte, solo tiene una subdimensión que está compuesta por dos clústeres (3 y 5). Esta agrupación alude a la complejidad de la transición de la educación presencial a la virtual, la cual es asimilada como promotora del fracaso. A continuación, se presentan los resultados para cada una de las agrupaciones y/o clústeres.

**Figura 1.**

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



En la primera agrupación, el clúster 6 (15.2%) integra la primera subdimensión, en la cual se observa un conjunto de palabras que hace referencia al rol que desempeñaron los integrantes del núcleo familiar durante la enseñanza remota de emergencia producto de la COVID-19. Este discurso pone en evidencia la ausencia de apoyo que experimentó el alumnado, mismo que los llevó a sentirse aburridos o desmotivados por aprender los contenidos académicos propuestos por el profesorado a través de medios virtuales. Las palabras que definen este clúster son: *apoyo* ( $\chi^2 = 32.84$ ;  $p = .000$ ), *familia* ( $\chi^2 = 31.84$ ;  $p = .000$ ), *sentir* ( $\chi^2 = 29.65$ ;  $p = .000$ ), *suficiente* ( $\chi^2 = 14.24$ ;  $p = .000$ ), *aburrir* ( $\chi^2 = 8.32$ ;  $p = .000$ ), *desmotivación* ( $\chi^2 = 5.47$ ;  $p = .000$ ).

- *Me sentía muy solo en la casa estudiando. Apoyo, porque no me sentí muy apoyado por mi familia<sup>2</sup>.*
- *No me ayudan en la casa en la educación virtual. No he tenido apoyo de mi familia por eso fracaso en la escuela.*

2 IRAMUTEQ 7 tiene la función denominada concordancia (en todos los segmentos) que permite observar todo el discurso de los participantes. Así, el programa construye una lista de los segmentos de textos característicos de cada clase (que son clasificados en base a chí cuadra y a la relación de las palabras principales).

- *Mi familia no me apoya. Porque no he tenido el suficiente apoyo de mi familia en este estudio virtual.*
- *Creo que no tuve el suficiente apoyo de la familia. Porque pienso que mi familia no me colaboraba lo suficiente.*
- *Falta de apoyo porque mi familia no me pudo apoyar no me dio un buen internet. Apoyo, no me sentí lo suficientemente apoyada por mi institución y familia para este proceso virtual. Soledad porque me sentía muy sola en las actividades virtuales.*

En lo que respecta a la segunda subdimensión (clase 2), el conjunto de palabras y su relación intra clase permiten identificar la preocupación del estudiantado por perder el año escolar debido a una deficiente conexión de internet. Así, el factor de la mala conectividad como impedimento para el éxito escolar en ambientes virtuales, aparece como contradictoria, porque, aunque haya voluntad de estudiar, si no se tiene una buena conectividad a internet se presentan emociones negativas tales como la angustia y la desmotivación que afectan el rendimiento académico a partir de la obtención de malas notas. Las palabras características y que están representadas en el clúster 2 (13.9 %) son: *perder* ( $\chi^2 = 33.0$ ;  $p = .000$ ), *malo* ( $\chi^2 = 6.51$ ;  $p = .000$ ), *internet* ( $\chi^2 = 6.05$ ;  $p = .000$ ), *fracasar* ( $\chi^2 = 33.0$ ;  $p = .000$ ), *falta* ( $\chi^2 = 3.73$ ;  $p = .000$ ).

- *La conexión a internet no era la mejor y eso me desanimaba para ingresar a las clases.*
- *Internet malo, porque en ocasiones no funcionaba y eso me desmotivaba. Perder el año por falta de tener una buena conexión a internet.*
- *Sin celular ni computador, porque no tengo celular ni un computador y lo poco que he podido hacer es en una Tablet que me prestó el colegio y me parece muy mala.*
- *La conexión a internet a veces es muy mala y eso me desmotivaba y aburría.*
- *Porque la conexión a internet no era la mejor no entendía muy bien las clases porque el internet fallaba muchas veces.*
- *Falta de internet, porque a veces tenía que viajar mucho para que un compañerito me diera datos y ver las tareas.*

Por otra parte, la tercera subdimensión, integrada por los clústeres 1 y 4, dadas las palabras principales que se destacan, puede identificarse la construcción del fracaso escolar desde dos aproximaciones. Por un lado (clúster 4), durante la clausura temporal del espacio físico escolar, los alumnos padecieron constantemente emociones negativas como la desmotivación, la cual parece estar asociada a causas extrínsecas que ocasiona no tener las condiciones idóneas para llevar la educación virtual. Por otro lado, se destaca que entre los culpables de la desmotivación se encuentra (clúster 1): la dificultad y el tiempo para cumplir con las actividades, la deficiente comunicación entre maestros y estudiantes o el problema para el envío de las actividades. Las palabras ubicadas en el clúster 4 (16.5%) refuerzan las anteriores afirmaciones: *conexión* ( $\chi^2 = 15.82$ ;  $p = .000$ ), *responder* ( $\chi^2 = 15.68$ ;  $p = .000$ ),

*profesor* ( $\chi^2 = 10.83$ ;  $p = .000$ ), *trabajo* ( $\chi^2 = 10.08$ ;  $p = .000$ ), *desanimaba* ( $\chi^2 = 10.5$ ;  $p = .000$ ), *dificultad* ( $\chi^2 = 2.15$ ;  $p = .000$ ). Las palabras del clúster 1 son: *tiempo* ( $\chi^2 = 23.35$ ;  $p = .000$ ), *tarea* ( $\chi^2 = 10.5$ ;  $p = .000$ ).

- *Estudiar virtualmente me desmotivaba porque me parecía que los trabajos eran más difíciles.*
- *Comunicación mala, la conexión a internet no era la mejor y eso me desanimaba para ingresar a las clases.*
- *Desmotivación, porque estudiar virtualmente me desanimaba mucho.*
- *Pereza y desánimo, porque me desanimaba, mucho porque mis profesores no respondían a mis trabajos.*
- *Falta de compromiso porque a veces me daba pereza enviar mis trabajos por falta de herramientas.*
- *Los profesores no respondían, esto a mí me desanimaba para seguir estudiando virtualmente.*

La segunda agrupación, está integrada por los clústeres 3 (21.5%) y 5 (19%) de la parte derecha del dendrograma (Figura 1). En esta agrupación destacan dos discursos, el primero (clúster 3), se relaciona con la dificultad para el logro de los aprendizajes esperados por el alumnado; el segundo (clúster 5), destaca diversos tipos de emociones negativas como estrés, aburrimiento y disgusto, mismas que concretan el discurso de la desmotivación señalado anteriormente. En este sentido, puede observarse la concordancia de expresiones que conllevan a interpretar que la virtualidad es un agente promotor de fracaso escolar en pandemia. Las palabras que integran el clúster 3 son: *entender* ( $\chi^2 = 23.92$ ;  $p = .000$ ), *difícil* ( $\chi^2 = 23.68$ ;  $p = .000$ ), *virtualidad* ( $\chi^2 = 19.47$ ;  $p = .000$ ), *complicado* ( $\chi^2 = 15.37$ ;  $p = .000$ ), *explicación* ( $\chi^2 = 13.42$ ;  $p = .000$ ), *fallar* ( $\chi^2 = 7.14$ ;  $p = .000$ ), entre otras. Por su parte, las palabras del clúster 5 son: *estrés* ( $\chi^2 = 12.92$ ;  $p = .000$ ) o *fracaso* ( $\chi^2 = 8.59$   $p = .000$ ).

- *Más complicado para aprender porque este medio virtual se hace más difícil para entender las actividades.*
- *Era más difícil, porque este estudio virtual sin buena conexión a Internet es muy complicado de entender.*
- *Poco aprendizaje con esto de la virtualidad, porque no tenía computador ni buen equipo celular.*
- *Aburrimiento, porque a veces me estresa mucho estudiar virtual. Me produce mucho estrés no poder aprender por la mala conexión.*

En suma, se puede interpretar que el fracaso en ambientes virtuales se ha presentado debido al cambio abrupto de una educación cimentada en la presencialidad a una virtual y



*familiar*, así como las emociones y sentimientos negativos relacionados con *desmotivación*, *pereza*, *(des) ánimo*, *estrés*, entre otros.

En segundo lugar, el discurso acerca de la palabra *profesor* coexiste con *internet* y *malo*. Este discurso se focaliza en las tareas propias del profesorado, entre ellas sobresalen *trabajo*, *actividad*, *explicar*, entre otras. En dichas palabras se enmarcan algunos de los principales obstáculos que enfrentó el estudiantado, como lo son la *mala conexión a internet* y la carencia del *computador* o *celular* habilitado con tecnología que permita cumplir con las actividades escolares en el *tiempo* predeterminado por el profesorado. En conjunto, ambos discursos refuerzan las causas de fracaso escolar en el análisis de clasificación jerárquica descendente.

## CONCLUSIONES

El presente estudio permite comprender y problematizar las causas que pueden promover el fracaso escolar en un contexto virtual, por ejemplo, en el caso de la pandemia. Así, esta investigación permite aportar en dos sentidos teóricos. El primero, en el debate en RS que implica que ciertas situaciones o hechos generan las representaciones y da forma a las prácticas cotidianas y contrariamente, las prácticas que los individuos generan frente a ciertas situaciones o hechos dan forma a las RS (Abric, 2001). El segundo, a problematizar los estudios que se realizan sobre el fracaso escolar, ya que se suele presentar una tendencia a atribuir que el rendimiento académico de un estudiante se relaciona en mayor medida con cuestiones individuales (Zamudio, 2018).

Uno de los principales hallazgos de esta investigación fue identificar que el fracaso escolar fue construido en términos de prácticas lo que dio forma a sus RS. Así, a través de objetos como el internet (deficiente conexión o mala conectividad) los estudiantes señalaron como su rendimiento académico se vio afectado por los problemas de comunicación con sus docentes, los problemas para la realización y entregas de sus deberes e incluso problemas para comprender los contenidos revisados durante las clases en modalidad virtual (Antelm-Lanzat et al., 2018; Area-Moreira, 2021; García-Arieto, 2020). Otro hallazgo que va en línea con lo señalado y que se relaciona con los estudios del fracaso escolar, es que las limitaciones que presentó la práctica del rendimiento escolar generó una RS de corte emocional (negativa) caracterizada por la desmotivación y la angustia, lo que permite comprender la falta de apoyo que los estudiantes señalaron por la percepción de la falta de apoyo por parte de familiares (Butti, 2018). El análisis de similitud permite confirmar y ampliar la explicación de los hallazgos señalados. Así, es interesante encontrar que nuevamente aparecen los problemas de conectividad vinculados con el profesor, la virtualidad, el estudiar o el hacer (labores escolares). Todos estos últimos factores que se vieron afectados por un objeto como lo es internet (problemas de conectividad) y generan prácticas que afectaron y mermaron el rendimiento académico en tiempos de pandemia.

Por último, y como se ha señalado al inicio de este apartado, estos resultados se pueden ponderar a los sistemas educativos virtuales. Así, y si bien es verdad, la COVID-19 ha promovido un cambio en la enseñanza por el establecimiento de una modalidad remota de aprendizaje (Hodges et al., 2021; López y Contreras, 2022; Miranda, 2018). También es cierto, que es necesario que las instituciones tomen en consideración las características y dificultades que los estudiantes pueden tener al llevar una educación en la virtualidad (Portillo-Beresaluce et al., 2022; Portillo et al., 2020). De esta manera, se puede argumentar que las causas del fracaso escolar en modalidad virtual no obedecen solo a factores intrapersonales (por ejemplo, dificultades de aprendizaje o baja autoestima). Así, y en base a los resultados de este estudio se ha evidenciado que son los factores extrínsecos tales como, los problemas de conectividad, las relaciones inter personales (la relación estudiante-docente o la relación con el núcleo familiar) e inclusive el desconocimiento por el uso de las plataformas digitales para el desarrollo de los cursos (tanto de estudiantes como de docentes) son los promotores de casusas individuales del fracaso escolar (por ejemplo, la promoción de emociones negativas como la desmotivación y angustia) (López y Contreras, 2022; Lloyd, 2020; Miranda, 2018; Ochoa-Alcántar et al., 2021; Portillo-Beresaluce et al., 2022). En este sentido, queda pendiente repensar lo que entendemos por fracaso escolar y profundizar en el análisis del concepto de desafiliación escolar, el cual no se limita a explicaciones de carácter individual, sino que abarca otros aspectos no menos importantes, como lo son la falta de sentido y las dificultades que enfrentan los jóvenes para adaptarse a la cultura educativa (Mejoredu, 2020). Es precisamente en este último aspecto, el de las dificultades del alumnado, donde se enfatizó la desafiliación por falta de atención y seguimiento emocional durante la educación remota de emergencia. Por ello, es de suma importancia ahondar en el análisis de la dimensión emocional, pues las emociones influyen en los trayectos escolares futuros (Espinosa y Pons, 2020), así como en las historias escolares que construye el estudiantado.

## REFERENCIAS

- Antelm-Lanzat, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L., y Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 36(1), 129–149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en Educación Superior. *Propuesta Educativa* 2(56), 57-70.
- Carmona-Legaz, A., & Sánchez-Martín, J. (2024). El Fracaso Escolar en la Educación Secundaria: Un estudio cualitativo sobre sus definiciones manifestaciones y

- estrategias de intervención desde la perspectiva docente. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-669>
- Castellanos, A. (2022). Efectos de la educación de la emergencia sanitaria por covid 19: Deserción escolar, afectación del logro educativo y de la salud de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3598-3619. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2863](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2863)
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020). La desafiliación escolar en la educación media superior. *Educación en movimiento*, 8.
- Cornejo, D. (2024). El ausentismo escolar en escuelas rurales de educación primaria. *Revista de Formación Estratégica*, 7(1), 153-17.
- Diez-Elola, M. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 323-340. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.21>
- Elizalde, M. y Reyes-Sosa, H. (2019). Representaciones sociales de violencia em jóvenes ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 37(2), 451-472.
- Espinosa, I., y Pons, L. (2020). Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, (30), 84-107. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2683>
- Fernández, M. (2017). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Cadernos de Pesquisa: Pensamiento Educativo*, 22(30), 267-288.
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gómez, S., Valencia-Arías, A., Saldarriaga Ríos, J.G., Vélez, R.M., y Soto, J.O. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 24(3), 628-642. <https://doi.org/10.36390/telos243.11>
- Greenacre, M. (2010). Correspondence analysis of raw data. *Ecology*, 91(4), 958-963. <https://doi.org/10.1890/09-0239.1>
- Gobierno de Colombia. (2018). *Sistemas educativos del mundo. Capítulo Colombia*.
- Guimelli, C. y Rouquette, M.L. (2004). Etude la relation d'antonymie entre deux objets de représentation sociales: la sécurité vs l'insécurité des biens et des personnes. *Psychologie & Société*, 4(1), 71-87.

- Hernández-Ortiz, S., Precht, A., & 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>
- Hodges, C.B., Moore, S.L., Lockee, B.B., Aaron, M., y Jewett, A. (2021). An Instructional Design Process for Emergency Remote Teaching. In: Burgos D., Tlili A., Tabacco A. (Eds.). *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 37-51). Lecture Notes in Educational Technology: Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_3)
- Jovchelovitch, S. (2006). *Knowledge in context*. London: Routledge.
- López, M. y Contreras, A. (2022). El impacto de la pandemia por covid-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1141>
- López-Vicente, P., Cussó-Parcerisas, I., Rodríguez-García, E., y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(2), 97–114. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.006>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Eds.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: Brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 40(161), 32-52. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58564>
- Molina-Neira J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq*. [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)
- Moscovici, S. y Duveen, G. (2000). *Social Representation. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ochoa-Alcántar, J. M., García-López, R. I., y Cuevas-Salazar, O. (2021). Enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de Coronavirus. *Pädi Boletín Científico De Ciencias Básicas E Ingenierías Del ICBI*, 9, 36-41. <https://doi.org/10.29057/icbi.v9iEspecial.7489>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

- Plasencia-Díaz, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 449-464. Recuperado a partir de: <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125>
- Portillo-Beresaluce, J., Romero, A., y Tejada, E. (2022). Competencia Digital Docente en el País Vasco durante la pandemia del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.57>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(589). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Rateau, P. y Lo Monaco. G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Zamudio, P. (2018). *Pensamiento social sobre éxito y fracaso en el bachillerato universitario* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)].
- Zamudio, P. y Malaga, S. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(1391), 1-18.

Recibido: 19-06-2025

Accepted: 20-04-2026