

EL ÉXITO/FRACASO ESCOLAR: UNA EVIDENCIA EMPÍRICA¹

Ermelinda da Conceição Raimundo Oliveira² (ermelindaol@ipg.pt)

Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Tecnologia e Gestão

António Joaquim Pires Lourenço² (antoniolourenco@ipg.pt)

Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Tecnologia e Gestão

Maria Manuela dos Santos Natário² (m.natario@ipg.pt)

Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Tecnologia e Gestão

RESUMEN

En la última mitad del siglo XX, los países occidentales verificaron una creciente democratización de la enseñanza, conduciendo a un profundo debate sobre la igualdad de oportunidades y a un nuevo reto en los sistemas de enseñanza. Sin embargo, tal hecho ha conducido a las primeras revelaciones sobre el éxito/fracaso escolar. Al nivel de la enseñanza superior, esta "masificación" planteó cuestiones similares. Así, después de una fase de crecimiento exponencial, cada vez más es decisivo el debate sobre el éxito/fracaso escolar, con vista a construir marcos teórico-conceptuales capaces de orientar prácticas científicas y pedagógicas cada vez más eficientes y eficaces. Con este trabajo se pretende contribuir a dicho debate, específicamente se busca un mejor conocimiento de la situación actual en las instituciones de enseñanza y de los deseos de los alumnos, para hacer frente a los nuevos retos resultantes de una rápida evolución de las actuales sociedades. En concreto, los autores analizaron la realidad de la *Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico da Guarda* (Portugal), basándose en encuestas realizadas a los alumnos de las distintas titulaciones de dicha institución de enseñanza superior.

¹ La traducción de este trabajo ha sido hecha por Guadalupe Arias Mendez.

² Morada: Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, 50-6300-559 Guarda, Portugal
Tel. +351 271220120

1 - Introducción

En la última mitad del siglo XX, los países occidentales verificaron una creciente democratización de la enseñanza, conduciendo a un debate profundo sobre la igualdad de oportunidades y a un nuevo desafío en los sistemas de enseñanza. En este contexto, muchos fueron aquéllos que confundieron la expansión de la escolaridad y la ampliación de la base social de selección de los alumnos con el papel de la escuela como agente de progreso y de democratización. Tal hecho llevó a las primeras revelaciones sobre el fracaso escolar.

Con este trabajo, se pretende contribuir a dicho debate, específicamente se busca un mejor conocimiento de la situación actual en las instituciones de enseñanza y de los deseos de los alumnos, para hacer frente a los nuevos retos resultantes de una rápida evolución de las actuales sociedades. En concreto, los autores analizaron la realidad de la *Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico da Guarda* (Portugal), basándose en encuestas realizadas a los alumnos de las distintas titulaciones de dicha institución de enseñanza superior. Comenzamos por presentar una breve revisión bibliográfica relativa al éxito y fracaso en las instituciones de enseñanza, particularmente de enseñanza superior y posteriormente se realiza el análisis empírico a la referida escuela.

2 - Una Abordaje al Fracaso Escolar

El fenómeno del fracaso escolar es relativamente reciente, pues sólo a partir de los años sesenta del siglo XX fue cuando surgieron sus primeras manifestaciones. En el tiempo en que la enseñanza era un privilegio sólo para algunos, según Almeida y Ramos (1992) y Nunes (2006), se encaraba el fracaso como señal de exigencia y que podría hasta ser visto como marca de calidad de un sistema, de una escuela o de un profesor. Sin embargo, en un espacio de tiempo relativamente corto esta realidad se invirtió, fruto del derecho a la educación generalizada asumida por los diversos gobiernos y la consecuente democratización de la enseñanza, originando así una enorme expansión escolar traducida en una masificación de la enseñanza.

Esta creciente democratización de la enseñanza condujo a un debate profundo sobre la igualdad de oportunidades y a un nuevo desafío en los sistemas de enseñanza. En este contexto, muchos fueron aquéllos que confundieron la expansión de la escolaridad y la ampliación de la base social de selección de los alumnos con el papel de la escuela como agente de progreso y

de democratización. Con la “universalización y democratización de la educación escolar a través del acceso generalizado a la escuela, del carácter compulsivo de la frecuencia escolar y del establecimiento de un período de escolaridad obligatoria” (Gomes, 1987, p.36), la escuela recibió un público heterogéneo tanto a nivel social, como cultural y económico.

Fue entonces que se comenzó a hablar en dificultades de aprendizaje y en fracaso escolar. Como se puede suponer, el fenómeno del fracaso escolar acompaña así al surgimiento del fenómeno de la masificación de la escuela. Si inicialmente este problema comenzó a ser discutido a nivel de la enseñanza básica, rápidamente se expandió a la enseñanza superior, con la consecuente atribución de responsabilidades a los alumnos y a los profesores de los niveles anteriores.

A medida que este problema fue creciendo, comenzó a exigirse que las instituciones de enseñanza, por razones económicas y de equidad, encontrasen soluciones para garantizar el éxito escolar de todos sus alumnos. Lo que hasta entonces era atribuido al foro individual, se volvió súbitamente un problema insostenible desde el punto de vista social, institucional y nacional, de tal modo que el fracaso escolar pasó a ser asumido como un fracaso de toda la comunidad escolar. El sistema no era capaz de motivar, retener y hacer con que los alumnos tuviesen éxito. De este modo, el desafío se volvió tremendo, ya que todos los casos individuales acabaron por transformarse en problemas sociales.

“El fracaso escolar se vuelve un problema social cuando un determinado nivel de calificaciones, necesario para participar en la vida social y, en particular, en la vida profesional, no es alcanzado en el período de tiempo establecido” (Correia, 2003, p.14) y según V. Isambert-Jamati (in Hassenforder, 1990), el fracaso del alumno resulta del hecho de él no adquirir los nuevos conocimientos y los nuevos saber-hacer, conforme los programas previamente establecidos por la institución. Es la institución que define lo que es éxito o fracaso.

El fracaso escolar es un concepto muy relativo siendo por eso difícil definir, siendo también difícil identificar sus causas. Según Correia (2003) es posible identificar tres corrientes teóricas explicativas del fracaso escolar: Teoría de las “dotes” individuales, Teoría del *handicap* socio-cultural y Teoría socio-institucional.

A - Teoría de las “Dotes” Individuales

Según esta teoría, el fracaso escolar de los alumnos reside en los propios alumnos, la escuela se mantiene “neutra”. “La inteligencia es vista como una “dote” natural, como algo

innato y hereditario y el hecho de un alumno tener un pobre aprovechamiento escolar, se debía solamente a su falta de capacidad y/o inteligencia” (Benavente, 1980, p.10). Así, según esta teoría, podremos concluir que el fracaso escolar es un síntoma de la inadaptación del alumno, la manifestación de un *handicap* individual.

B - Teoría del *Handicap* Socio-Cultural

Con la referida masificación de la enseñanza, aliada a la investigación desarrollada en las áreas de la psicología genética, de la sociología de la educación y de la psicología, llevó a considerar que el creciente fracaso escolar no fuese apenas atribuido a causas individuales de los alumnos, sino sí considerar este problema de una forma social, una vez que su distribución varía de acuerdo con el origen social de los alumnos. Así, a distinta proveniencia social del alumno asociada a diferentes niveles socio-culturales, provocan diferencias entre ellos y condicionan su desempeño escolar. De este modo, en esta teoría, tal como en la anterior, la responsabilidad del fracaso escolar es imputada a los alumnos.

C - Teoría Socio-Institucional

A partir del momento en que el fracaso escolar se volvió un fenómeno masivo, socialmente selectivo y acumulativo, no puede ser ignorada la responsabilidad de las instituciones de enseñanza en su explicación. De este modo, esta teoría procura considerar la dimensión social e institucional del fracaso escolar. Siendo así, “el fracaso escolar es al final un fenómeno relacional que implica factores de naturaleza política, cultural, institucional, socio-pedagógica y psicopedagógica; tiene que ver con las relaciones que la escuela establece con los alumnos que vienen de medios más alejados del saber letrado, tiene que ver con la dificultad que la escuela (basada en una igualdad formal y en una supuesta neutralidad) tiene en relacionarse con los alumnos social y culturalmente diversos” (Benavente, 1988, p.24).

3 - Causas y Factores del Fracaso Escolar

Basándonos en la teoría socio-institucional y en el hecho del fracaso escolar poseer una naturaleza polifacética y subjetiva, en Correia (2003) y en Nunes (2006), podremos afirmar que éste se debe a múltiples causas y a diversos factores que van desde las características de los alumnos y de los profesores, pasando por las metodologías de enseñanza, por los contenidos curriculares, por la filosofía de enseñanza y cultura de referencia hasta a los factores institucionales.

Características de los Alumnos

Relativamente a los alumnos, podemos apuntar como factores más relevantes los que tienen que ver con la transición del estudiante de secundaria a la enseñanza superior a varios niveles:

- i) a nivel psicosocial, en que las variables más influyentes son la pérdida de las raíces familiares y sociales, los sentimientos de emancipación y liberación y el conflicto de valores entre los varios registros de vida;
- ii) a nivel metodológico, se destaca el absentismo escolar, la aceptación del suspenso como norma, la dispersión por demasiadas actividades y el desajuste relativamente a los métodos de estudio;
- iii) a nivel de integración institucional, sobresale el miedo a las “novatadas escolares”, el haber entrado en una titulación en primera opción pero forzado por intereses familiares, o no haber sido colocado en la titulación que deseaba (lo que lleva a la desmotivación de los alumnos y, a veces, al abandono de la enseñanza);
- iv) a nivel de las condiciones familiares, profesionales y socio-económicas, se evidencian los problemas personales, las dificultades económicas, la condición de trabajador-estudiante y el conflicto de valores.

Características de los Profesores

Según Sprinthall (1993), las características del profesor, sus actitudes ante el aprendizaje, los alumnos y ante sí mismo, afectan de forma directa/indirecta a los alumnos y a su nivel de aprendizaje. En lo que concierne a los factores de fracaso escolar relacionados con el profesor, pueden agruparse en dos grupos de naturaleza distinta:

- i) los que se refieren a su preparación para la función de enseñanza, donde se incluyen el distanciamiento en relación a los alumnos, la pobre competencia científica y pedagógica, la cultura de eliminación de los menos capaces, el desajuste entre enseñanza y evaluación y el pobre despiste de los desajustes y dificultades;
- ii) los de naturaleza estatutaria, se destacan aquí la dispersión por demasiadas actividades y la poca valorización de las actividades pedagógicas para efectos de progresión en la carrera profesional.

Metodologías de Enseñanza

Según Bordenave y Pereira (1989), el recurso a clases expositivas, con baja participación de los alumnos, bien como el reducido número de clases prácticas, son muchas

veces apuntados como mecanismos que provocan el desinterés y el cansancio en el aprendizaje. Las metodologías de enseñanza aplicadas en el aula están influenciadas por las teorías de aprendizaje que se practican, por los métodos y modelos de enseñanza, por los métodos individuales, por la planificación de clases, por el estudio de las necesidades y de las limitaciones de los alumnos, por la disciplina de los alumnos y por la forma de cuestionar y de evaluar.

Contenidos Curriculares

Según Bordenave y Pereira (1989), las críticas más frecuentes a los currículos se refieren: a la excesiva cobertura o amplitud del contenido, que obligan al aumento de la carga horaria; a la falta de integración entre los programas de las diversas asignaturas, llevando a la duplicación de asuntos y a errores de secuencia cronológica; a la ausencia de un sistema de currículo flexible y de créditos que impide la libre opción del alumno y la realización de búsquedas; a los programas de la titulación mal planeados y al ineficaz mecanismo de evaluación. Los contenidos y las estructuras curriculares de las asignaturas, los conceptos básicos de la materia a enseñar, la secuencia de la materia, las prioridades en la selección de contenidos son también factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, relativamente a los principales factores de fracaso escolar relativos a los contenidos curriculares, se destacan los siguientes:

- i) el desajuste entre niveles de enseñanza, que tanto puede originar dificultades difíciles de superar por ausencia de bases como frustración y desmotivación por repeticiones de materias;
- ii) la insuficiencia o poca calidad de recursos didácticos, lo que puede conducir a la ausencia de medios que permitan al estudiante una buena adaptación a la enseñanza superior y a sus métodos de enseñanza;
- iii) la rigidez curricular, la desarticulación de contenidos, la deficiente integración entre los componentes teóricos y prácticos, el excesivo tiempo dedicado a la evaluación escrita en detrimento del tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje y la mala organización de horarios y de la época de evaluación.

Factores Institucionales

El fracaso escolar en la enseñanza superior puede también ser el resultado de la mala posesión de los pocos recursos económicos atribuidos a cada institución. Las instituciones de enseñanza superior cada vez más se deparan con problemas de financiamiento, lo que

conduce a la existencia de deficientes recursos humanos y materiales y también a la deficiente coparticipación de los alumnos. La reducción de la eficacia, de la economía y de la eficiencia de las instituciones se traduce en una disminución de la calidad y en la promoción de diferencias de desempeño entre los alumnos. Según Tavares y Santiago (2001), como factores de fracaso institucionales pueden ser apuntados los siguientes:

- i) las condiciones físicas e instrumentales que engloban la falta de espacios de estudio, la falta de equipamientos u otros instrumentos de trabajo y las malas condiciones de los laboratorios;
- ii) las condiciones organizacionales que implican grupos demasiado grandes, descoordinación de servicios y órganos de gestión, inadecuado funcionamiento de los órganos pedagógicos a los cuales añadimos también los órganos científicos (directivos);
- iii) la mala integración institucional de los estudiantes, sobre todo la escasa clarificación de las reglas, deberes y derechos, las deficientes condiciones de asesoramiento, la mala clarificación de lo que se espera de ellos y la poca capacidad de recuperación de los menos capaces.

Según Cruz (1999), a estos factores podremos, todavía, añadir las condiciones físicas inadecuadas (escasa ventilación, falta de luminosidad, exceso de ruido, etc.) y la falta de medios y de materiales adecuados en las aulas tanto a nivel del mobiliario como del material didáctico. A nivel institucional, otro factor a considerar en la cuestión del fracaso se coloca del lado de la oferta, sobre todo en relación a las condiciones de acceso a la enseñanza superior. Con el exceso de oferta de titulaciones y de instituciones de enseñanza superior unida a la disminución de alumnos candidatos, las instituciones han venido a depararse con un déficit de alumnos para poder funcionar dichas titulaciones, lo que ha provocado una tendencia para bajar los "criterios de entrada". También la cultura organizacional y el ambiente escolar son situaciones que no pueden ser descuidadas.

Podemos, entonces, concluir que son varios los factores que influyen en el desempeño del alumno en términos de éxito o fracaso escolar y que estos están relacionados y en interacción entre sí no debiendo, por eso, ser considerados de forma individual e independiente.

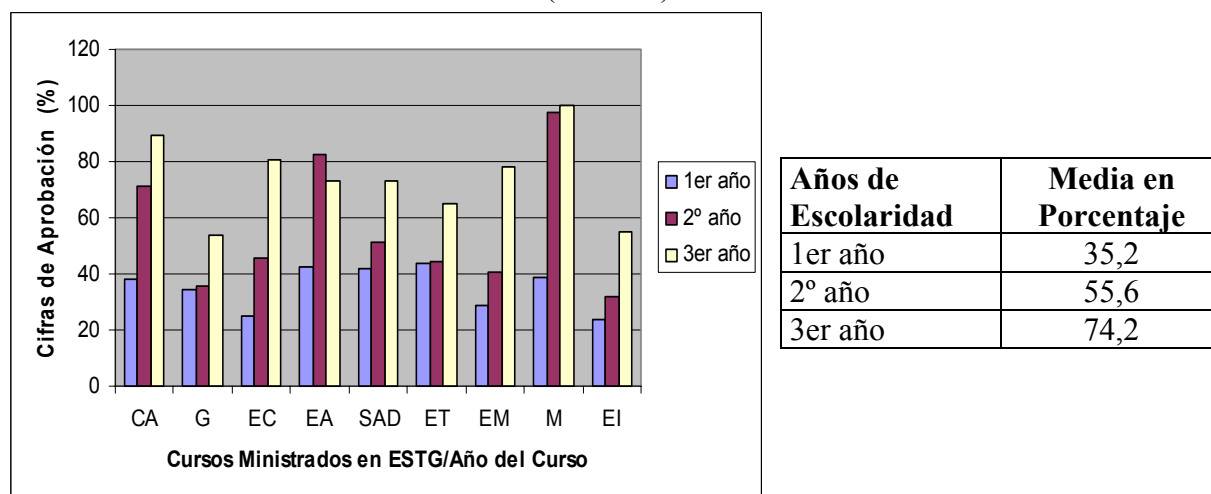
4 - Estudio de Caso: *ESTG-IPGuarda*

La *Escola Superior de Tecnologia e Gestão* integrada en el *Instituto Politécnico da Guarda (ESTG-IPGuarda)* es una institución de enseñanza superior globalmente orientada al cumplimiento de los objetivos de la enseñanza superior politécnica en la región donde se insiere (artículo 1.º de la Ley n.º 54/90, de 5 de setiembre).

La metodología utilizada para este estudio de caso consiste en el análisis documental y en el tratamiento estadístico de datos recogidos con base en una lista de estadísticas de los resultados de la evaluación de los alumnos y en dos tipos de encuestas efectuadas a los alumnos por el *Gabinete de Avaliação e Qualidade* de la *ESTG* (GAQ-ESTG). Una de las encuestas fue realizada en el acto de la 1ª matrícula en la *ESTG* y la otra a los alumnos que habitualmente frecuentan las clases para apreciación general del funcionamiento de las asignaturas, ambas para todas las titulaciones impartidas en la *ESTG*, en el 2º semestre del año lectivo de 2004/2005. El universo está formado por 118 respuestas de la 1ª encuesta y 1966 respuestas de la 2ª encuesta.

Para analizar el éxito y fracaso escolar en la *ESTG*, apenas se consideraron los resultados de la evaluación a los alumnos y no la cifra de abandono escolar. Así, relativamente a las estadísticas de los resultados de la evaluación a los alumnos, podemos constatar que, en media, la cifra de fracaso en todas las titulaciones analizadas es elevada, principalmente a nivel de los dos primeros años, siendo extremadamente preocupante en el primer año. Sin embargo a lo largo del trayecto académico este fracaso se reduce significativamente.

Figura 1: Media Total de las Cifras de Aprobación de los alumnos, por titulación y año lectivo (2004/05)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos GAQ-ESTG

4.1 - Caracterización Socio-Económica de los Alumnos

De los alumnos que frecuentaron por la 1ª vez las titulaciones de la *ESTG*, 49,6% de ellos eran del sexo masculino y 50,4% del sexo femenino. Estos alumnos son provenientes de diferentes Distritos (Regiones) (17 dentro de los 18 Distritos existentes), fundamentalmente del Distrito de Guarda con cerca de 33%, siguiéndose Castelo Branco (17,8%) y Viseu (9,3%), lo que está directamente relacionado con el criterio de entrada en la *ESTG* que es el de la preferencia regional (Cuadro 1).

Cuadro 1: Distritos y concejos (comarcas) y de Residencia Habitual

Distritos de Portugal	%	Concejos del Distrito de Guarda	%
Aveiro	7,63	Almeida	5,6
Beja	0,85	Celorico da Beira	2,8
Braga	3,39	Fornos de Algodres	5,6
Bragança	2,54	Guarda	52,8
Castelo Branco	17,80	Pinhel	5,6
Coimbra	3,39	Sabugal	13,9
Évora	1,69	Seia	8,3
Guarda	33,05	Trancoso	2,8
Leiria	1,69	V. N. Foz Côa	2,8
Lisboa	1,69	Total	100,0
Portalegre	2,54		
Porto	3,39		
Santarém	5,08		
Viana do Castelo	2,54		
Vila Real	3,39		
Viseu	9,32		
Total	100		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos GAQ-ESTG

El Distrito de Guarda, con una superficie total de 5 540 km², está constituido por catorce concejos. De los 33% dos candidatos a la *ESTG* del Distrito de Guarda, apenas 52% de ellos tienen residencia habitual en el Concejo de Guarda (Cuadro 1). Así, se verifica una pérdida de los lazos familiares, ya que la gran mayoría de los alumnos de las diversas titulaciones tiene necesidad de salir de su residencia habitual para poder frecuentar su titulación (Cuadro 2).

Cuadro 2: Residencia Habitual de los Estudiantes de la *ESTG*

Residencia Habitual	(%)
Casa de los padres	19,83
Residencia de estudiantes	11,21
Habitación alquilada	46,55
Casa alquilada con compañeros	11,21
Residencia propia	7,76
Otra	3,45
Total	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos GAQ-ESTG

A nivel de las condiciones familiares, destáquese que apenas cerca de 7% de los padres y cerca de 9% de las madres de los alumnos poseen calificaciones de grado medio y/o superior y que apenas cerca de 10% de los inquiridos pertenecen a agregados familiares con un nivel de ingresos mensuales igual o superiores a 1500 € (Cuadro 3). Estos resultados nos llevan a concluir que las condiciones profesionales y socio-económicas del agregado familiar son condicionantes de relevancia del desempeño escolar de los alumnos de la *ESTG*.

Cuadro 3: Caracterización del Agregado Familiar

Nivel de escolaridad	Padre (%)	Madre (%)	Nivel de Ingresos	%
< 4 ^a clase	8,1	8,7	< 750 €/mes	48,57
4 ^a clase	44,1	45,2	750 € a 1500 €/mes	40,95
6 ^o año	16,2	16,5	1500 € a 2500€/mes	6,67
9 ^o año	9,0	9,6	> 2500 €/mes	3,81
11 ^o año	4,5	4,3	Total	100,00
12 ^o año	10,8	7,0		
Titulación grado medio	0,9	3,5		
Titulación grado superior	6,3	5,2		
Total	100	100		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos GAQ-ESTG

4.2 - Perfil de los Alumnos

De los diversos factores y múltiples causas anteriormente referidos para la explicación del fracaso escolar, se destacan el absentismo escolar y número de horas por semana que el alumno dedica al estudio de las materias impartidas. En la *ESTG* se verifica un enorme absentismo escolar, sobre todo en el 1er año de la titulación y simultáneamente un reducido número de horas dedicadas al estudio. Cerca de 60% de los alumnos dedica menos de 2 horas semanales al estudio (Cuadro 4).

Cuadro 4: Nivel de Asiduidad y de Horas Medias de Estudio

Asiduidad	Año de la titulación en que se encuentra matriculado			Horas Medias de Estudio	Año de la titulación en que se encuentra matriculado		
	1er	2°	3er		1er	2°	3er
< 25%	11,0	5,6	6,3	< 1 h	29,2	26,0	24,4
26-50%	13,3	9,1	8,1	1 a 2 h	33,5	35,5	28,7
51-74%	28,7	22,3	25,8	3 a 4 h	24,0	27,5	31,0
> 75%	47,0	63,0	59,8	5 a 9 h	11,7	9,7	13,1
Total	100	100	100	> 10 h	1,6	1,2	2,9
				Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos GAQ-ESTG

4.3 - *Apreciación General del Funcionamiento de las Asignaturas*

Las causas del fracaso escolar no pueden ser atribuidas apenas al alumno. Las instituciones de enseñanza, bien como los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza practicadas por los docentes también asumen una cuota de responsabilidad en esa explicación. En este caso particular, de acuerdo con los resultados de las encuestas efectuadas a los alumnos, podemos concluir que en términos de funcionamiento global de las asignaturas (FuncDis-12), de la adecuación de la asignatura a la titulación (Adeqdi-4), del interés por los temas en las diferentes asignaturas (IntTeDis-3), de la coordinación entre clases teóricas y teórico-prácticas (AdeqCoor-6), del acceso a elementos de estudio y bibliografía (FacBi-7) y de las reglas de evaluación y funcionamiento de la asignatura (Deat-8), estos factores no se mostraron como siendo explicativos del desempeño de los alumnos. En una escala de 1 a 9 (donde 1 corresponde a ninguno y 9 a muy alto/elevado), en media, los alumnos se encuentran razonablemente satisfechos, atribuyendo una puntuación de cerca de 6 a estos indicadores (Cuadro 5).

Es en la articulación de los contenidos de las asignaturas con los conocimientos anteriormente adquiridos (ArtDis-5) y en la dificultad de la asignatura (DifDis-10) que los alumnos se consideran menos satisfechos, atribuyendo, en media, una puntuación de cerca de 5 y 4,5 respectivamente (en la escala de 1 a 9).

Cuadro 5: Funcionamiento General de las Asignaturas

	Año del curso en que esta matriculado?								
	1er			2º			3er		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
IntTeDis-3	6,2	566,0	1,9	6,4	657,0	1,8	6,4	739,0	1,7
Adeqdi-4	6,3	564,0	2,1	6,7	655,0	1,9	6,7	738,0	2,0
ArtDis-5	4,9	565,0	2,6	5,3	653,0	2,2	5,6	739,0	2,1
AdeqCoor-6	6,0	344,0	2,1	6,3	411,0	2,0	6,0	537,0	2,0
FacBi-7	6,0	562,0	2,1	6,1	657,0	2,0	6,2	738,0	2,0
Deat-8	6,6	564,0	1,8	6,6	655,0	1,7	6,4	734,0	1,9
DifDis-10	4,6	565,0	2,3	4,6	649,0	2,0	4,6	737,0	2,1
ContDisc-11	6,3	560,0	2,2	6,4	655,0	2,0	6,7	737,0	1,9
FuncDis-12	6,2	562,0	1,9	6,3	652,0	1,8	6,1	732,0	1,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos GAQ-ESTG

De una forma general, según la opinión de los alumnos, la capacidad de los docentes para motivar y estimular su interés y empeño por las materias impartidas se encuentra por encima de la media (en la escala de 1 a 9) (Cuadro 6), sin revelarse este un factor explicativo de su fracaso escolar.

Cuadro 6: Capacidad para Motivar a los Alumnos

Año de la titulación en que se encuentra matriculado	Media
1er año	5,9
2º año	5,9
3er año	5,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos GAQ-ESTG

5 - Consideraciones Finales

Del análisis teórico a los factores de éxito y fracaso escolar podemos concluir que son varios los que influyen en el desempeño del alumno y que estos están relacionados y en interacción entre sí, no debiendo, por eso, ser considerados de forma individual e independiente.

Del abanico de las hipótesis avanzadas para la explicación del fracaso escolar, en el caso particular de la *ESTG-IPGuarda*, las más relevantes tienen que ver con el origen social de los alumnos, con el grado de absentismo de los mismos, con el número de horas dedicadas al estudio, con la articulación de los contenidos de las asignaturas con los conocimientos adquiridos, bien como con el grado de dificultad de las asignaturas.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida; E.P.; Ramos, F. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, 1ª Ed.
- Benavente, A. (1988). “Da construção do Sucesso Escolar. Equacionar a Questão e Debater Estratégias” en *Seara Nova*, N.º 18, pp. 23-27.
- Benavente, A.; Correia, A.P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa, IED, pp. 7-23.
- Bordenave, Juan Diaz; Pereira, Adair Martins (1989). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. Brasil, Vozes, 11ª Edição.
- Correia, Tânia Sofia (2003). “O Insucesso Escolar no Ensino Superior, Estudo de Caso: os Alunos de Licenciatura que se Dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico”, *Tese de Licenciatura em Sociologia*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Cruz, Vítor (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- Gomes, Carlos Alberto (1987). “A Interação Selectiva na Escola de Massas” en *Sociologia - Problemas e Práticas*. Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, N.º 3, pp. 35-49.
- Hassenforder, Jean (org) (1990). *Sociologie de L’Education: Dix ans de Recherches*. Paris, L’Harmattan.
- Humbert, B. Pierre (dir.) (1992). *L’Echec à L’École: Echec de L’École?*. Geneve, Delachaux e Niestlé.
- Nunes, Madalena Jesus Cunha (2006). *(In)Sucesso Escolar no Ensino Superior: Variáveis Biopsicossociais*. Politécnica - Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Tavares, José; Santiago, Rui A. (2001). *Ensino Superior (In)Sucesso Académico*. Porto, Porto Editora.

