

Fracaso escolar a la luz de la teoría bioecológica del desarrollo humano

Vivência da reprovação escolar à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Considerations about school failure according to the bioecological theory of human development

[Marcos da Silva Pacheco](#)  [Edinete Maria Rosa](#)  [Paula Mello Pacheco](#) 

Destacados

Los alumnos se culpan a sí mismos por fracasar, creyendo que se debía a una falta de interés.

El fracaso escolar tuvo repercusiones negativas que se resignificaron a través de cambios de comportamiento.

Los profesores, aunque críticos con el fracaso, no renunciaron a este recurso por considerarlo justo.

Resumen

El fracaso escolar vivido por alumnos de una escuela pública fue estudiado a partir de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, por medio de entrevistas a 10 adolescentes y siete profesores, evaluadas con análisis de contenido, con el objetivo de comprender los impactos del fracaso escolar en el desarrollo de los alumnos de enseñanza media. Los resultados mostraron que, aunque los profesores no entendían ni estaban de acuerdo con el fracaso, no lo abandonaban porque creían que era una cuestión de justicia y una oportunidad para madurar. Los alumnos asumieron la responsabilidad del fracaso, que les había causado daños como retrasos, distanciamiento de los amigos y desavenencias con los padres, lo que les llevó a establecer Procesos Próximos Inversos durante el fracaso. También atribuyeron el fracaso a las características personales de Fortaleza e Ingenio, creyendo que habían fracasado por falta de interés o incapacidad intelectual. Sin embargo, los alumnos resignificaron el fracaso como una segunda oportunidad para aprender y madurar.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Fracaso escolar. Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano. Vida escolar.

Recibido: 23.09.2024
Aceptado: 24.06.2025
Publicado: 11.07.2025
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202555590>

| Introducción

El fenómeno del fracaso escolar puede entenderse como una manifestación de factores conocidos en la literatura como fracaso escolar, que involucra eventos que conducen al fracaso, distorsión edad/grado y evasión escolar. Aunque parezca individualizado, este proceso no es generado sólo por el alumno, es un escenario construido y mantenido por un sistema escolar inmerso en la lógica capitalista de producción (Almeida et al., 2008; Asbahr & Lopes, 2006; Freitas & Santos, 2023).

Las consecuencias del fracaso recaen sobre los alumnos, que tienen que lidiar con el estigma del "alumno que no quiere nada", "vago", "desatento", "hiperactivo", entre una larga lista de etiquetas, clasificaciones y diagnósticos (Osti & Brenelli, 2013; Pacheco et al., 2020). La culpa del fracaso proviene tanto de los profesores como de los propios alumnos, que se consideran incapaces y, por tanto, merecedores del fracaso. Los padres, a su vez, culpan a sus hijos por fracasar en la escuela, y los profesores culpan a las familias por el bajo rendimiento de sus hijos, alegando que deberían involucrarse más en las cuestiones escolares (Asbahr & Lopes, 2006; Gil, 2021; Lima & Souza, 2020).

Un estudio sobre alumnos repetidores en el estado de São Paulo mostró que de los 20 alumnos entrevistados, el 80% creía que eran vistos como desatentos, desinteresados e incapaces por sus profesores, y que les gustaría ser más valorados. Los alumnos se calificaban a sí mismos como malos por no poder realizar las actividades y por ser criticados por sus profesores (Osti & Brenelli, 2013). Silva (2020) analizó las características socioeconómicas y culturales, así como los boletines de notas de los alumnos de la Escola de Aplicação/UFPa y señaló que las causas del fracaso escolar se debían en gran medida a la falta de capital cultural como consecuencia de un entorno familiar desfavorable. Además, las presiones causadas por las políticas gubernamentales que buscaban resultados de las escuelas, casi invariablemente numéricos, resultaron en la presión para aprobar, independientemente de cómo el estudiante realmente aprendió (Pacheco et al., 2018).

El fracaso puede tener una serie de efectos perjudiciales en la vida académica, como el abandono escolar y el aumento de la inversión pública al hacer que los estudiantes permanezcan más tiempo en la escuela. Aunque no conozcamos exactamente los beneficios, si es que los hay, sigue siendo un recurso que tanto padres como profesores defienden como herramienta legítima en el proceso educativo, y puede funcionar como mecanismo favorecedor del aprendizaje, pero también como mecanismo coercitivo y justiciero (Almeida & Alves, 2021; Sá, 2018, Trezzi & Chagas, 2023).

Las concepciones que los profesores crean de los alumnos están presentes en los más variados discursos, que a menudo se caracterizan por teorías psicológicas que, o bien han sido superadas por visiones más modernas, o bien son malinterpretadas. En cualquier caso, estas teorías permanecen en el pensamiento

de los profesores cuando juzgan a los alumnos, por ejemplo, como inmaduros y, por lo tanto, incapaces de aprender determinadas materias (Asbahr & Nascimento, 2013). También, según Paulo Freire, educar requiere saber escuchar a los alumnos, porque es en la escucha que se aprende a hablar con ellos, y no posicionarse como el poseedor de la verdad, porque escuchando al alumno, el profesor puede transformar su discurso y ser capaz de establecer diálogos eficaces (Freire, 2015).

En un estudio realizado por Sá (2018), cuyo objetivo era conocer qué pensaban los alumnos de bachillerato sobre el fracaso escolar, se comprobó que los alumnos interiorizaban el sentimiento de culpa por el fracaso, repercutiendo en el entorno familiar y retrasando planes y sueños. La familia experimentaba la misma frustración y juntos lloraban la pérdida de un año. Como resultado, declararon sentimientos de tristeza, desánimo, vergüenza, miedo, decepción, frustración y ganas de dejar la escuela. Por otro lado, también afirmaron haber ganado resiliencia y la posibilidad de madurar y superarse.

Los efectos del fracaso en el desarrollo de los jóvenes adolescentes pueden verse a la luz de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (BETHD). En esta teoría contextualista, el desarrollo humano se define como un fenómeno de cambios y continuidades en las características biopsicosociales de los seres humanos a lo largo de su vida, así como en las de las generaciones anteriores y posteriores de individuos en desarrollo a través de interacciones denominadas por Bronfenbrenner y Evans (2000) Procesos Proximales.

El TBDH está anclado en un modelo denominado PPCT, que son las iniciales de los elementos: Proceso Próximo, Persona, Contexto y Tiempo, pilares del desarrollo y esenciales para su comprensión, además de ser inseparables en su producción. Los Procesos Proximales se refieren a las interacciones a niveles graduales y progresivos con personas, objetos y símbolos de su entorno inmediato durante un largo período de tiempo, de forma regular (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Los Procesos Proximales pueden producir efectos de aumento de la competencia, que se produce cuando el sujeto en desarrollo se encuentra en un entorno favorable, y se caracteriza por la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades. Por otro lado, en contextos desfavorables, los Procesos Próximos pueden producir efectos disfuncionales, relacionados con los más diversos tipos de problemas escolares, y con cuestiones como el fracaso escolar (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Los procesos proximales también pueden ser inversos, lo que puede tener efectos negativos en el desarrollo. Cuando estos procesos inversos se dan en entornos favorables, pueden producir menos competencia. En entornos desfavorables, como las relaciones conflictivas, estos Procesos Proximales Inversos pueden producir mayores niveles de disfunción (Merçon-Vargas et al., 2020).

Las características de la persona se dividen en Demanda (edad, sexo, color de piel y aspecto físico) (Bronfenbrenner & Morris, 2006), Recurso (experiencias,

habilidades, etc.) que le permiten participar en Procesos Próximos, y Fortaleza, que es la capacidad manifiesta de la persona para establecer o evitar Procesos Próximos. La curiosidad, el interés y la capacidad de respuesta son favorables, mientras que la impulsividad, la apatía y la falta de atención son inhibidores de los Procesos Próximos (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

El entorno en el que se produce el desarrollo inmediato se denomina Microsistema, que puede ser el hogar, el aula de la escuela, el trabajo o cualquier lugar en el que el sujeto en desarrollo invierta gran parte de su tiempo. La combinación de estos Microsistemas se denomina Mesosistema. El Exosistema es el entorno externo al sujeto, como el trabajo de los padres, que aunque no forma parte del Mesosistema del individuo, influye indirectamente en su desarrollo (Bronfenbrenner, 1994).

Por último, el Macrosistema se ocupa de la integración de todos los entornos, considerando el contexto político y social en el que se desarrollan las personas. Así, las cuestiones sociales o la economía local o global son fenómenos que influyen en el desarrollo y, por tanto, deben tenerse en cuenta en los análisis (Bronfenbrenner, 1994).

El tiempo puede entenderse como microtiempo (el momento en el que se están produciendo los Procesos Proximales, en pequeñas acciones y sus intervalos). El mesotiempo es el tiempo necesario para que uno de los Próximos Procesos se manifieste en un cambio de desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2006). El macrotiempo, comprende largos periodos e incluso generaciones, lo que permite una comprensión sociohistórica de los acontecimientos.

Varios estudios recientes se han realizado utilizando TBDH en contextos escolares, así como una vasta literatura que relaciona esta teoría con temas como la violencia (Begui et al., 2025), el deporte (Brandão et al., 2025), el desarrollo social (Santos et al., 2025), el autismo (Mello et al., 2023), entre otros. Así, es evidente la importancia de esta teoría contextualista para la comprensión del desarrollo humano en diferentes contextos.

La escolarización ocupa mucho tiempo en la vida de los adolescentes, que establecen relaciones en la escuela de acuerdo con sus características personales y el contexto. Aunque el fracaso escolar tenga un papel correctivo, con el objetivo de dar a los alumnos una nueva oportunidad de aprender, a menudo tiene efectos aún más deletéreos. De esta forma, este estudio pretende investigar la vivencia del fracaso según los alumnos fracasados y sus profesores, utilizando el marco teórico-metodológico del TBDH en todas sus etapas, buscando una mejor comprensión de las creencias de los profesores y de las percepciones de los alumnos sobre este evento. Desde esta perspectiva, el TBDH fue fundamental para comprender cómo el contexto social y las características personales fueron relevantes para producir características de desarrollo a través del establecimiento de Procesos Próximos en el Tiempo.

| Método

En este trabajo se realizó un estudio longitudinal y cualitativo considerando el TBDH en su forma más madura. El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria pública situada en un barrio de clase media de la ciudad de Vila Velha, caracterizada por altas puntuaciones en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) en comparación con otras escuelas de la red. Como recomienda Bronfenbrenner, para la obtención de datos se utilizó el Modo Descubrimiento, en el que las características de la persona, o aspectos del desarrollo, no se dieron *a priori*, y sólo a través de las entrevistas fue posible averiguar qué aspectos del desarrollo se vieron alterados por el fracaso y la experiencia del mismo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Espírito Santo, a través de la Plataforma Brasil, base de datos nacional y unificada para el registro de investigaciones que involucran seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número de Documento: 2.899.480).

Fueron entrevistados diez alumnos, seis varones y cuatro mujeres de entre 17 y 19 años, inscriptos en el segundo año de la escuela secundaria y que repiten el año en 2019. Siete de sus profesores fueron entrevistados, cuatro mujeres y tres hombres dentro del microsistema escolar. Los alumnos reprobados fueron entrevistados en dos momentos diferentes, uno al inicio del ciclo lectivo y el otro al finalizar el año. Durante el año se entrevistó a los profesores: tres profesores de matemáticas que impartían cuatro clases semanales, un profesor de portugués que también impartía cuatro clases semanales, un profesor de historia que impartía dos clases, un profesor de química que impartía dos horas y un profesor de inglés que impartía una hora semanal. Las entrevistas duraron una media de 50 minutos.

Profesores y alumnos respondieron a preguntas abiertas sobre el fracaso, su importancia, sus consecuencias y el papel de las personas relacionadas con la vida escolar, como amigos, profesores y familiares. También se les preguntó sobre la relación profesor-alumno y su importancia para el proceso educativo. Los hitos evolutivos analizados fueron los cambios de actitud respecto al comportamiento en clase (desorden, prestar más atención a los profesores, estudiar para los exámenes y asistir a más clases a lo largo del curso). La valoración de sí mismos se analizó en función de sus diversos comportamientos dentro y fuera de la escuela, su adaptación a la idea de suspender y el desarrollo de las relaciones con profesores y compañeros.

Las entrevistas se transcribieron y luego se analizaron mediante análisis de contenido para extraer unidades de registro de valor semántico. Posteriormente, estas unidades de registro se organizaron en categorías que surgieron de las respuestas sin determinar previamente qué categorías se considerarían, procedimiento acorde con la modalidad de descubrimiento (Bardin, 2011; Bronfenbrenner y Morris, 2006). Las respuestas obtenidas y analizadas se compararon entre el momento inicial y el final del fracaso por parte de los alumnos y sus respuestas se compararon con las de los profesores. Para preservar la

identidad de los participantes, se utilizaron nombres ficticios, empezando por la letra A para los alumnos y P para los profesores, considerando el género de los participantes para cada discurso transcrito.

| Resultados

El análisis de las razones que llevaron a los alumnos a fracasar muestra que, según los alumnos, las características de Persona fueron fundamentales para su fracaso. Características de Fuerza como falta de interés, falta de atención, falta de esfuerzo, falta de concentración, pereza y falta de seriedad, así como características de Recurso como dificultad para seguir el contenido y falta de capacidad para aprender fueron señaladas por los alumnos como razones para haber fracasado.

Los Procesos Próximos Inversos establecidos entre los alumnos y sus padres también contribuyeron a que fracasaran. Se informó que la relación con los padres dificultaba la vida escolar, ya que el microsistema del hogar estaba marcado por muchas peleas y dificultades relacionadas con la separación de los padres. Además, los alumnos se quejaron de la falta de relación con los profesores a lo largo del año, promoviendo Procesos Próximos Inversos.

Los alumnos relataron un contexto caracterizado por dificultades en el mesosistema casa-escuela. En relación al hogar, señalaron dificultades financieras y peleas con sus padres como problemas que favorecían el fracaso. En la escuela, plantearon problemas de relación con los profesores, ya que se sentían "excluidos". Los problemas mencionados al principio de la experiencia del fracaso se mantuvieron a lo largo del curso, ya que al final del mismo seguían creyendo que se debía principalmente a la falta de interés y capacidad para aprender y dedicarse a la escuela.

La percepción de los profesores sobre el fracaso de sus alumnos era que se debía a problemas en el microsistema familiar y a características de Fortaleza y Recursos desfavorables para el aprendizaje. En relación con las características de Fuerza, mencionaron la falta de atención en clase, la falta de hábitos de lectura y el comportamiento inadecuado. En relación con las características de Recursos, se mencionó la falta de arraigo de los alumnos y la falta de estímulo y exigencia de los padres. Los profesores se dieron cuenta de que el mesosistema hogar-escuela dificultaba el aprendizaje debido a la falta de estímulo de los padres y al hecho de que la escuela era demasiado permisiva y aprobaba a los alumnos débiles, por lo que no estaban preparados para cursos más avanzados. Las declaraciones de los alumnos y los profesores se han destacado en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Lo que dicen los alumnos y los profesores sobre las razones del fracaso escolar

Alumnos	Profesores
"No pude aprender" (Alessandro)	"Se pasan la noche en las redes sociales" (Paula) Portugués
"La asignatura iba demasiado rápido y no podía seguir el ritmo" (Alessandro)	"Cuando vienes a estudiar por la mañana, tu cerebro quiere dormir. Y entonces lo hace, baja la cabeza y se duerme" (Paula) Portugués
"Ella repasaba las cosas y yo no entendía nada, nada, nada" (Amanda)	"La interpretación es una dificultad" (Pedro) Historia
"Realmente no me esforcé" (Amanda)	"Dificultad para hacer un análisis social, político, económico y religioso" (Pedro) Historia
"Hice el examen de recuperación. No estudié y no tuve éxito" (Amanda)	"No estudió y se hace una bola de nieve" (Priscila) Matemáticas
"Es que no entendía la asignatura" (Augusto)	"Creen que se hacen un favor aprendiendo los contenidos" (Patrícia) Matemáticas
"No le pregunté al profesor porque él me tenía que dar el tema y yo tenía que entenderlo por mí mismo" (Augusto)	"Primero porque no tienen el hábito de leer" (Patrícia) Matemáticas
"Ah, hermano, soy tonto, es debilidad, creo que es más debilidad" (Arturo)	
"Estudiaba, pero cuando llega el examen y no puedo hacerlo" (Alicia)	

Fuente: elaboración propia.

Procesos proximales en las relaciones profesor-alumno

La mayoría de los alumnos valoró positivamente la calidad de sus profesores y la relación que tenían con ellos. Destacaron las buenas características de Persona, como las de Recurso, al decir que los profesores estaban bien formados y tenían amplios conocimientos de la materia. Mencionaron características de Fuerza, como el hecho de que eran exigentes, amables, pacientes y accesibles incluso cuando se trataba de asuntos no académicos, como en la siguiente afirmación: "Como que si necesitas algo que no es académico, te dan apoyo" (Alfredo).

Estas características personales podrían facilitar el establecimiento de Procesos Próximos favorables al desarrollo y al aprendizaje. Sin embargo, cuando se les preguntó por sus alumnos, los profesores se mostraron muy insatisfechos con las características de Fortaleza y Recursos de sus alumnos. Esta discrepancia indica que las interacciones entre profesores y alumnos producían Procesos Próximos Inversos que no favorecían el aprendizaje, a pesar de que las relaciones eran consideradas positivas por ambos.

En relación a las características de Fuerza, los profesores destacaron bajo rendimiento, comportamiento inadecuado, falta de hábitos de lectura, responsabilidad y compromiso por parte de los alumnos. En cuanto a las características de Recurso, los profesores creían que los alumnos no tenían un

origen o un entorno familiar que favoreciera una educación adecuada, lo que justificaba su indiferencia ante el bajo rendimiento y la baja calidad en términos de interés y notas de los alumnos. Por otra parte, aunque los veían de forma negativa, pensaban que la relación establecida con ellos era positiva. Muchos decían que eran cercanos a los alumnos, de modo que podían relacionarse con ellos fuera de la escuela, yendo al cine, dándoles consejos y permitiéndoles participar en sus redes sociales. Por otro lado, a algunos profesores les resultaba indiferente el hecho de que estuvieran en el centro para explicar la asignatura, y que el hecho de que cayeran bien a los alumnos no suponía ninguna diferencia, como puede verse en la siguiente afirmación: "Si le caigo bien al alumno le va a ayudar a él, me va a ayudara mi, va a aprender mejor seguro, pero no me importa mucho" (Patrícia).

| Evaluación de la experiencia de fracaso

La experiencia del fracaso escolar provocó cambios en las relaciones establecidas con los compañeros de clase, ya que los alumnos pasaron a frecuentar una nueva aula con alumnos desconocidos para ellos y perdieron el contacto con los compañeros que habían pasado al curso siguiente. La pérdida de socialización dentro de este microsistema se reflejó en otros, ya que los alumnos que suspendieron perdieron el contacto con sus amigos y dejaron de acudir a los mismos lugares. Algunos alumnos perdieron las prácticas profesionales, poniendo fin a su experiencia en el microsistema laboral.

Algunas de las características de la persona relacionadas con la Fuerza cambiaron desde el momento en que se les comunicó que habían suspendido hasta el momento de la primera entrevista, como una mayor perseverancia y una mayor seriedad a la hora de afrontar los problemas. Aunque los alumnos consideraron el fracaso como un retraso en sus planes y una fuente de arrepentimiento, algunos resignificaron la experiencia como una oportunidad para corregir comportamientos y producir madurez, especialmente para futuras elecciones.

En cuanto a la interacción con los profesores después de suspender, algunos alumnos afirmaron que siguió siendo amistosa y que empezaron a hacer más preguntas cuando tenían dudas, cosa que no hacían el año anterior. La percepción de los profesores sobre la relación entre los alumnos suspensos y los demás alumnos de la clase fue que, aunque pasaron por una fase en la que fueron estigmatizados, muy pronto fueron aceptados por la clase. Se hacían bromas sobre el fracaso, pero nada impedía que se llevaran bien.

La experiencia del fracaso y el establecimiento de Procesos Próximos, especialmente con profesores y compañeros, a lo largo del Mesotempo produjeron características de desarrollo observadas en el segundo momento de la recogida. Los alumnos tenían buenas expectativas en relación con la aprobación y decían tener más dedicación y tomarse más en serio los estudios.

La mayoría de los alumnos seguía sintiendo negativamente el hecho de suspender, y comentarios como "nunca es bueno suspender", "es un año de tu vida que pierdes", aparecieron en varias entrevistas, con la excepción de un alumno que dijo

que suspender merecía la pena. Hubo un intento de resignificar el fracaso, con afirmaciones de que había sido una experiencia de aprendizaje, que habían hecho nuevos amigos y que habían podido replantearse sus planes. Para algunos alumnos, había sido un año de aprendizaje y, de haber aprobado, habrían llegado a tercero con muchas dudas y habrían suspendido finalmente. Al final del curso, los alumnos que habían suspendido seguían reconociendo que habían perdido buenos amigos, pero afirmaban haber conocido a otros nuevos y haber entablado amistades sólidas.

Aunque los alumnos contaban historias sobre los efectos muy negativos de suspender, los profesores parecían saber poco de ellos. A menudo restaron importancia al problema diciendo que a los alumnos les importaban poco las consecuencias de suspender y que no notaban ninguna diferencia en su comportamiento. Decían que tenía poca repercusión en sus vidas y que el fracaso era un castigo por su falta de esfuerzo en el estudio, que les servía para madurar como estudiantes y como personas. También creían que el fracaso era una forma de "cribar a la clientela", y que debía cumplir esta función a partir de la alfabetización. Otros profesores decían que el fracaso debía servir para que el alumno "se diera cuenta", pero que no cumpliría ese papel porque era un hecho frustrante, y que debía tener la función de hacer que el alumno mejorara y creciera y viera que tenía que estudiar, pero no creían que realmente funcionara, porque la mayoría, según ellos, no cambiaba con el fracaso. Decían que los alumnos tenían muchas oportunidades, y que el fracaso debía existir como herramienta de amenaza para hacerles saber que si no hacían lo prescrito, podían sufrir las consecuencias. Existía la creencia de que el fracaso era un mal necesario, resultado de la inmadurez y la falta de interés del alumno.

Se observó que los profesores interpretaban el fracaso como una advertencia y una segunda oportunidad para los alumnos que no eran capaces de pasar al curso siguiente. Otro punto de vista sobre el fracaso era que había una cuestión numérica de por medio, y que debería haber cuestiones más subjetivas, y que actualmente lo que hacía que un alumno fracasara era la falta de madurez, responsabilidad y compromiso, y que en algunos casos tendría un efecto positivo para que los alumnos "despertaran". Cabe destacar que, aunque produjeron discursos que contenían puntos positivos sobre el suspenso, existía la idea de que no mejoraba el rendimiento de los alumnos. La valoración de los alumnos sobre la experiencia de suspender y la opinión de los profesores se resumieron en sus discursos resaltados en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Comentarios de alumnos y profesores sobre la experiencia de suspender.

Alumnos	Profesores
"Estoy estudiando más, porque antes no estudiaba nada" (André)	"Los que suspendían siempre encontraban alumnos revoltosos y con poco interés por aprender" (Pedro) Historia
"Los de tercero y yo allí con un montón de mocosos en mi clase" (Arthur)	"Antes, estar en una clase con gente más joven les hacía sentir vergüenza, pero hoy en día no
"Mi abuela apenas me miró a la cara	

<i>después de suspender"</i> (Andrea)	<i>es así"</i> (Paula) Portugués
<i>"Hombre, dije: voy a ponerme al día, y lo hice"</i> (Antônio)	<i>"Hay alumnos que parece que quieren estar en cualquier otro sitio menos aquí, no hay más remedio, tienen que suspender"</i> (Priscila) Matemáticas
<i>"Mi amiga, me animó mucho a estudiar, sabes, y por ella no quiero parar en secundaria"</i> (Amanda)	<i>"El colegio se ha vuelto muy permisivo y casi ningún alumno suspende. Sólo suspenden los que no quieren nada"</i> (Paulo) Química
<i>"El alumno que suele ser retenido es el que juega, al que le falta madurez"</i> (Alice)	<i>"Le dejé suspender y el otro año tenía 60. No hubo diferencia. Y suspender no funcionó"</i> (Pedro) Historia

Fuente: elaboración propia.

| Ganar competencia y reducir la disfunción durante el fracaso escolar

Experimentar el fracaso tuvo diversos impactos en las características biopsicosociales de los alumnos, que relataron nuevas actitudes frente a los estudios, como dedicarse más, confiar más en sí mismos, prestar más atención en clase y asumir más responsabilidades. Dijeron que veían el fracaso como un reto y una experiencia de aprendizaje.

También como avances en su desarrollo, los estudiantes se fijaron como objetivos no quejarse de sus asignaturas y esforzarse por mejorar su rendimiento, evitando distracciones y conversaciones durante la clase, como en la siguiente afirmación: "Voy a estudiar más. En vez de decir que no me gusta la asignatura, voy a intentarlo" (Andrea). En el segundo momento de la recogida de datos, algunos alumnos afirmaron que el fracaso les había provocado cambios, como empezar a estudiar más, estar más atentos y hacer menos desorden en clase. Aunque para algunos el fracaso había sido inútil, se percibía una sensación de madurez. Por último, los alumnos hablaron de su gran pesar por llegar tarde, pues ya podrían estar en la universidad, o trabajando como profesionales, como se puede ilustrar en la siguiente afirmación: "Ya podría estar en la universidad, haciendo prácticas y todavía estoy en el colegio viendo pasar a mis amigos" (Alfredo).

Los profesores percibían a los repetidores como personas a las que no les importaba suspender, que no pensaban en el futuro ni en obtener un título. También dijeron que la participación de los alumnos de era mínima, aunque observaron algunas excepciones. Hablaron de su indiferencia ante el fracaso, de la falta de familia y de que no tenían sueños, y que como no tenían interés en aprender sería difícil ayudarles, como dijo Patrícia: "No les importa, no sé. Creo que es falta de familia, falta de sueños".

| Discusión

Este estudio investigó la experiencia de fracaso escolar de alumnos de segundo año de enseñanza media de una escuela pública de Espírito Santo, Brasil. Se utilizó la TBDH como soporte descriptivo, teniendo en cuenta el microsistema escolar en un macrosistema de jóvenes de clase baja. En este estudio, fue posible conocer las opiniones y los cambios de comportamiento de los adolescentes que fracasaron en la escuela en 2019, así como de sus profesores.

Los motivos de fracaso alegados por los alumnos se debieron todos a dificultades personales, como incapacidad intelectual, irresponsabilidad, pereza y falta de interés, lo que mostró que los alumnos asumieron la responsabilidad por el proceso de fracaso, ya que los profesores y los padres la transfieren a los alumnos, como se muestra en estudios de alumnos que experimentan el fracaso y son responsabilizados por este (Asbahr & Lopes, 2006; Osti & Brenelli, 2013). Las dificultades reportadas por los estudiantes para justificar el fracaso según el TBDH estaban relacionadas con las características personales de Fuerza y Recurso, que tratan sobre la capacidad de establecer o evitar procesos proximales (Bronfenbrenner & Evans, 2000, Bronfenbrenner, 1994). Aunque estas características, cuyas posibles consecuencias son evitar estos procesos, pueden de hecho formar parte del contexto escolar, una cuestión importante a plantear es por qué existen y quién las ha producido, ya que el contexto escolar debería favorecer otras características de Fortaleza y no sólo aceptarlas como justificación de las dificultades escolares.

La escuela, entendida en el TBDH como un Microsistema, cuando ve las dificultades escolares como inherentes al alumno, acaba distanciándose de ellas y no prestando la ayuda necesaria para tratar cuestiones de Fortaleza como la motivación y el interés. También parece desatender otras cuestiones relativas al contexto del alumno, como los problemas enfrentados en casa, otro microsistema, relatado por los alumnos como atravesado por problemas financieros y diversas cuestiones familiares, como también afirman Almeida y colegas (2008) que mostraron que aunque el fracaso tenga diversas causas, los alumnos sólo atribuyeron la falta de esfuerzo como causa.

Al ser preguntados sobre los motivos de haber fracasado, los alumnos presentaron diversas situaciones contextuales como vida financiera desfavorable, consumo de drogas y relaciones familiares problemáticas, además de cuestiones relativas a las características personales de Fuerza, lo que culminó en dificultad para establecer Procesos Próximos, ya que el alumno estableció poca identificación con la asignatura y escasa interacción con los profesores. Los conflictos establecidos entre los alumnos y sus padres y profesores produjeron Procesos Proximales Inversos que contribuyeron al fracaso escolar, cuestiones también identificadas por Merçon-Vargas et al. (2020) y Freire (2015).

Cuando los profesores analizaban las causas del fracaso, solían utilizar justificaciones contextuales, considerando que el microsistema del hogar era deficiente, que los padres tenían poca educación y estaban poco involucrados en

el proceso escolar, elementos también discutidos por Vergas (2020). No creían que los alumnos mejoraran como consecuencia de la reprobación, aunque no la abandonarían porque la veían como una forma de coerción y justicia en detrimento de los que habían estudiado y, por lo tanto, no podían ser tratados de la misma manera que los que no se habían dedicado. Una justificación habitual que daban los profesores era la falta de base. Creían que como los alumnos no suspendían debido a un sistema escolar permisivo, llegarían a las notas finales sin la capacidad de interpretar y contextualizar la información. Además, faltaban contenidos esenciales para la comprensión de la asignatura que no podían remediarse de ninguna manera. En consecuencia, la carencia de Recursos, una de las características personales tratadas en la teoría, sería un factor de fracaso y de dificultad para establecer Procesos Próximos que pudieran dar lugar al aprendizaje. Según Bronfenbrenner y Morris (1998), los Procesos Próximos efectivos necesitan la influencia de ambos individuos implicados y no pueden provenir de una sola persona en la interacción. Las dificultades económicas en algunos hogares produjeron una brecha entre los estudiantes, sin embargo, este problema de ninguna manera se pensó como un problema de la escuela, sino como algo que debía resolver el estudiante, quien probablemente no tendría éxito en este proceso precisamente por no contar con el apoyo necesario en la escuela, ya que la institución no estaba enfocada en los estudiantes con dificultades, sino en valorar a aquellos que tenían un mejor desempeño para que aportaran resultados a la escuela como también lo mencionan Pacheco et al. (2018). Los profesores aparentemente se limitaban a reproducir las asignaturas en una lógica basada en contenidos y siempre preocupados por las metas, el cumplimiento de los programas, los concursos y la lógica capitalista de operar en la educación, que mide los resultados con base en los contenidos impartidos y los resultados obtenidos en los exámenes de admisión a la universidad.

Cuando se les preguntó por las consecuencias del fracaso escolar, los alumnos mostraron pesar. Lamentaron la pérdida de amigos que pasaron al curso siguiente, la pérdida de unas prácticas, dificultades con sus familias, castigos y sentimientos negativos. De este modo, el TBDH mostró cambios importantes en las características biopsicosociales de los alumnos suspensos. Hubo un cambio significativo en su Mesosistema, marcado por el distanciamiento de los amigos en la escuela y los conflictos en casa. También cambiaron otros Microsistemas, como la retirada obligatoria de las prácticas remuneradas y la pérdida de libertad para ir a lugares debido a los castigos impuestos por sus padres. Estos factores provocaron cambios en las características personales, especialmente en la Fuerza (Bronfenbrenner & Morris, 2006), que pueden ser negativos, como los ya mencionados, pero también positivos, como el aumento de la perseverancia, la dedicación, la seriedad y la asistencia.

Según los profesores, la escuela desempeñaba el papel de darles varias oportunidades para aprobar y creían que habían cumplido su papel de enseñar la asignatura, y que sería el papel de los alumnos en sus familias cumplir con sus obligaciones escolares. La idea de culpa era tan fuerte que cuando preguntamos a los alumnos por las razones de su fracaso, todos lo atribuyeron a motivos personales. Dijeron que no se dedicaron lo suficiente, que no prestaron atención,

que faltaron demasiado, que jugaron demasiado y que no entendieron la asignatura como debían, datos similares a los encontrados por Asbahr y Lopes (2006).

En opinión de los profesores, el fracaso no tendría muchas consecuencias para los alumnos, por lo que no les importaría suspender. Creían que la mayoría de sus alumnos no tendrían éxito académico ni profesional, y que un bajo rendimiento académico se traduciría en un bajo rendimiento profesional, en trabajos mal pagados o, como dijo un profesor, en "subempleo". Esta discrepancia entre el informe de los alumnos y la opinión de los profesores mostraba que había habido un fallo importante en el diálogo, que Paulo Freire considera fundamental para el acercamiento del profesor al alumno, el conocimiento de su realidad y una forma de trabajar contenidos significativos que formen parte de su contexto vital (Freire, 2015).

Es interesante observar que cuando se preguntó a los alumnos sobre sus profesores, la gran mayoría destacó sus cualidades, citó una buena formación y, en general, dijo que les gustaban sus profesores. En opinión de los alumnos, los profesores tenían características personales favorables para establecer Procesos Próximos, como características de Recursos (buena formación y conocimiento de la materia) y características de Fortaleza (disposición para enseñar y responder preguntas). Curiosamente, cuando se preguntó a los profesores su opinión sobre los alumnos, se mostraron muy insatisfechos, afirmando que los alumnos eran inmaduros, no estaban preparados y les faltaba base, pero al mismo tiempo dijeron que tenían una buena relación con ellos.

La discrepancia entre la opinión de un grupo y la del otro sugiere que debe de haber una gran dificultad para establecer Procesos Próximos, ya que las interacciones no se hicieron más complejas y profundas con el tiempo, y no pasaron de ser relaciones insignificantes, a pesar de que tuvieron lugar durante un largo periodo. Debido a que no había suficientes Procesos Próximos, se observaron pocos cambios en el desarrollo. A pesar de que los profesores pasaban cuatro sesiones semanales de 50 minutos con los alumnos, no parecía haber una cercanía significativa con ellos. Es poco probable que los alumnos que han desarrollado características de Fortaleza que han provocado una reducción en el establecimiento de Procesos Próximos muestren otro tipo de actitud sin que la escuela y los profesores intenten ayudarles, como también destacan Bronfenbrenner y Morris (2006).

Al asumir que los comportamientos y actitudes negativas (características de la Fuerza) serían un impedimento para el aprendizaje, y al considerar que estas características dependían exclusivamente del alumno, sin que su participación pudiera producir ningún cambio, los profesores acabaron considerando el fracaso como la mejor alternativa. La posibilidad de reprobar al alumno, en muchos casos, era vista como un triunfo en la mano del profesor, como un mecanismo de amenaza (Almeida & Alves, 2021; Sá, 2018; Gil, 2021). La falta de creencia en la capacidad del alumno para aprender (por parte de los profesores) y en la

capacidad del profesor para enseñar (por parte de los alumnos) era, sin duda, un factor que dificultaba el acercamiento.

El factor Tiempo, uno de los pilares del modelo PPCT, fue muy importante en el proceso de fracaso, ya que lo que los alumnos relataron haber vivido al enterarse del fracaso fue un escenario más negativo, tanto en la forma en que lo afrontaron como en la forma en que sus familias lidiaron con la noticia. Con el paso del tiempo, primero en la entrevista a los cuatro meses del fracaso y después a final de curso, los alumnos manifestaron que estaban afrontando mejor el fracaso, teniendo una relación más positiva con sus familias, haciendo nuevas amistades con sus compañeros y reconociendo que el fracaso les había ayudado a retener contenidos y a madurar. El periodo durante el cual experimentaron el fracaso puede entenderse dentro del marco del TBDH como Mesotempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), ya que se establecieron Procesos Proximales entre compañeros y familiares, haciendo que las impresiones de haber fracasado tuvieran una carga más positiva al final del curso. Las ganancias de desarrollo adquiridas a través del establecimiento de Procesos Próximos a lo largo del Micro y Mesotempo fueron señaladas por los alumnos, especialmente al final de la experiencia de reprobar. Dijeron que estudiaban más, se dedicaban más, tenían más confianza en sí mismos, prestaban más atención, se entretenían menos y hablaban menos en clase.

Una función destacada tanto por los alumnos como por los profesores en relación con el fracaso fue precisamente algo que hay que tener en cuenta a la hora de analizar las ganancias de desarrollo de un fracaso, que es la idea de madurar. Para muchos de los profesores que participaron en la investigación, uno de los problemas de los alumnos era la falta de madurez, y que la repetición del curso podría servir para que se produjera esa madurez que falta para que el alumno se adapte a la realidad escolar y se someta a las normas y rituales de la escuela para aprobar. Los alumnos, del mismo modo, acabaron asumiendo la idea de que no aprendían porque eran inmaduros, y que repetir curso les aportaba la madurez que necesitaban para aprobar definitivamente. Según Asbarh y Nascimento (2013), existía la creencia de que cuando los alumnos no conseguían aprender determinados contenidos era porque no eran maduros, y que lo único que tenían que hacer era esperar a ser maduros para poder finalmente aprender. Esta idea fue fuertemente refutada por los autores que afirmaron que el desarrollo del alumno dependía de la intervención docente, y no que debíamos simplemente esperar a que el adolescente madurase, sino que era precisamente la intervención del profesor la que promovería este desarrollo interpretado por los profesores como madurez (Almeida et al., 2008; Asbahr & Orban, 2006; Lima & Souza, 2020).

| Conclusión

En este estudio, fue posible verificar a la luz del TBDH que el fracaso escolar resultó ser un evento complejo que tuvo una serie de consecuencias para el alumno, aunque estas consecuencias no fueron percibidas de la misma forma por los profesores. En opinión de los alumnos, había muchas razones para suspender,

pero en general era culpa suya. La escuela, en opinión de los profesores, y los propios profesores compartían la misma opinión, asumiendo que hacían lo que podían y cualquier fracaso se debía exclusivamente al comportamiento, a menudo inmaduro, de los alumnos, indicando que sus características personales no eran propicias para un desarrollo adecuado, especialmente las de Fuerza y Recurso, por lo que el contexto tenía poca influencia, en opinión de los profesores, para cambiar el comportamiento inmaduro de los alumnos.

Los alumnos veían la experiencia de fracasar como algo muy incómodo, porque se habían alterado varios contextos, especialmente el mesosistema hogar-escuela. Refirieron haber perdido amigos, libertad, tiempo y retrasos en sus planes de vida. Los profesores creían que el fracaso tenía poco impacto en la mayoría de los alumnos, lo que mostraba una distancia entre ellos que justificaba su desinterés por rescatar a los alumnos disidentes.

Aunque no había una idea clara del papel del fracaso, la comunidad escolar no renunciaba a él, ya que profesores, padres e incluso alumnos estaban a favor de su existencia, aunque diferían ampliamente sobre sus efectos en la vida de los estudiantes. La dirección de la escuela, según los profesores, ideó varias formas de minimizar los fracasos y acabó en el dilema de aprobar al alumno que no aprendía, dejando el problema para años futuros, o suspenderlo y tener calificaciones negativas. Independientemente de la decisión tomada, el perdedor era el alumno, que de una forma u otra no recibía atención especial y no aprendía el contenido. Una posible solución sería no utilizar el fracaso como herramienta, sino priorizar la enseñanza y el trabajo continuo de integrar a los alumnos con dificultades en el entorno de aprendizaje en lugar de limitarse a calificarlos. Futuros estudios que profundicen en el tema del fracaso, especialmente con el apoyo de teorías psicológicas y del desarrollo, serían importantes para una mejor comprensión de la cuestión, así como para dar mayor visibilidad al tema hasta el punto de pensar en nuevas formas de educar a lo largo de los años de vida académica. Una mayor investigación sobre las consecuencias del fracaso sería útil para reevaluar este tipo de procedimiento.

Referencias

- Almeida, F. A., & Alves, M. T. G. (2021). A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260006. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260006>
- Almeida, L. S., Miranda., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 169-176. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). "A culpa é sua". *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>
- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Begui, J.R., Souza A.L.D.M., Polita, N.B., Merino, M.F.G.L, Zani, A.V., Pimenta, R.A. (2025). Play Nicely Program in the prevention of violence against children: strengthening sustainable development. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 33:e4434. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.7320.4434>
- Brandão, R., Lopes Angelo, D., Mastrocola, A. P., Pallone Manzini, M. F., Hupfer, B., Villas Boas Junior, M.,Tutte Vallarino, V. (2024). Bioecology and sport: linking theory and practice. *Cogent Social Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2402831>
- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993 – 1023). Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 – 828). Wiley.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, G. R., & Santos, D. A. (2023). Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros. *Educação Em Foco*, 26(49). <https://doi.org/10.36704/eef.v26i49.6929>
- Gil, N. L. (2021). A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. *Sociologias*. 23(56), 184-209. <https://doi.org/10.1590/15174522-109753>
- Lima, T., & Souza, L.A. (2020). O fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *Colloquium Humanarum*. 17, 137–150. <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3486>
- Mello, S. C., Lima, C. B., Netto, N. B., Fernandes, J. C. M. (2023). The bioecology of autism: an analysis of reports on social issues that affect the development. *Educação em Revista*. 39:e39887. <https://doi.org/10.1590/0102-469839887t>

- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., Tudge, J. (2020). Processing proximal processes: what Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory and Review*, 2(3), 321-334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>
- Pacheco, M. S., Moreno, T. M., Pacheco, P. M. (2018) O quê e a quem se quer ensinar: análise das propostas pedagógicas, missões e valores das escolas com os melhores resultados no ENEM. *Interfaces da Educação*, 9(26), 270-290. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.3041>
- Pacheco, M. S., Moreno, T. M., Pacheco, P. M. (2020). Fracasso escolar versus sucesso presumido: a individualização da questão. *Cadernos da Pedagogia*, 14(30), 209-217. <http://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1298/548>
- Sá, I. R. M. R. (2018). O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar: vivências de alunos do ensino médio do IFPI/Campus Floriano. [Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho]. <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1764>
- Santos, A. A., Espíndola, M. I., Mello, C. B. (2025). Influência das variáveis socioambientais sobre as habilidades de leitura em crianças do ensino fundamental: uma perspectiva bioecológica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 30, e300038. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300038>
- Silva, V. (2020). Capital cultural familiar e (in)sucesso escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 156-175. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/37003>
- Trezzi, C., & Chagas B. M. T. (2023). Fracasso ou injustiça escolar? Das impossibilidades do aluno à compreensão do fenômeno. *Cadernos Do CEAS: Revista crítica De Humanidades*, 48(258), 70–85. <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2023.n258.p70-85>
- Vergas, V.A.S. (2020). Capital cultural familiar e o (in) sucesso escolar no Ensino Médio. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 156-175. <http://doi.org/10.20500/rce.v15i34.37003>

Sobre los autores

Marcos da Silva Pacheco

Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-4054-6203>

Doctor en Psicología por la Universidad Federal de Espírito Santo (2022). Doctor en Ciencias Morfológicas por la Universidad Federal de Río de Janeiro (2008). Profesor Asociado IV del Departamento de Morfología de la Universidad Federal de Espírito Santo. Correo electrónico: marcosbiologia@yahoo.com.br

Edinete Maria Rosa

Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-4279-8308>

Doctora en Psicología por la Universidad Federal de Espírito Santo (2003).
Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad Federal de
Espírito Santo. Correo electrónico: edinete@gmail.com

Paula Mello Pacheco

Universidade de São Paulo, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-2919-5054>

Doctora en Ciencias de la Rehabilitación por la Universidad de São Paulo (2025).
Correo electrónico: paulampacheco@yahoo.com.br

Contribución en la elaboración del texto: Autor 1 – Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Obtención de financiamiento, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Visualización, Escritura – borrador original, Escritura – revisión y edición; Autora 2 – Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Metodología, Administración de proyectos, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura – revisión y edición; Autora 3 – Curaduría de datos, Análisis formal, Metodología, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Escritura – revisión y edición.

Resumo

A reprovação vivenciada por alunos de uma escola pública foi estudada com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano mediante entrevistas com 10 adolescentes e sete professores avaliadas por meio da análise de conteúdo, objetivando conhecer os impactos da reprovação escolar no desenvolvimento de estudantes do Ensino Médio. Como resultados, observamos que os professores embora não compreendessem e concordassem com a reprovação, não abriam mão dela por acreditarem ser uma questão de justiça e oportunidade de amadurecimento. Os alunos assumiram a responsabilidade pela reprovação que trouxe prejuízos como atrasos, afastamento dos amigos e desentendimento com os pais, levando ao estabelecimento de Processos Proximais Inversos durante a reprovação. Ainda, atribuíram às características pessoais de Força e Recurso a reprovação, por acreditarem que ficaram reprovados por falta de interesse ou incapacidade intelectual. Os estudantes, contudo, enunciaram falas de ressignificação da reprovação como sendo uma segunda chance de aprender e de amadurecer.

Palavras-chave: Reprovação escolar. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Vida escolar.

Abstract

The experience of grade retention among students at a public school was studied based on the Bioecological Theory of Human Development, through interviews with ten adolescents and seven teachers. The data were analyzed using content analysis, with the objective of understanding the impacts of grade retention on the development of high school students. The results showed that although teachers did not fully understand or agree with grade retention, they still upheld it, believing it to be a matter of fairness and an opportunity for students to mature. The students took responsibility for their retention, which led to negative consequences such as

academic delays, separation from friends, and conflicts with parents, resulting in the establishment of Inverse Proximal Processes during the retention period. Furthermore, students attributed retention to personal characteristics categorized as Force and Resource, believing they had failed due to lack of interest or intellectual incapacity. Nevertheless, the students also expressed a reinterpretation of the experience, viewing grade retention as a second chance to learn and mature.

Keywords: School failure. Bioecological Theory of Human Development. School life.

Linhas Críticas | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referencia completa (APA): Pacheco, M. da S., Rosa, E. M., & Pacheco, P. M. (2025). Fracaso escolar a la luz de la teoría bioecológica del desarrollo humano. *Linhas Críticas*, 31, e55590. <https://doi.org/10.26512/lc31202555590>

Referencia completa (ABNT): PACHECO, M. da S.; ROSA, E. M.; PACHECO, P. M. Fracaso escolar a la luz de la teoría bioecológica del desarrollo humano. *Linhas Críticas*, 31, e55590, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202555590>

Enlace alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/55590>

Las opiniones e informaciones expresadas en este manuscrito son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las posiciones de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasília.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

