

EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA E. G. B. ¿FRACASO DEL NIÑO O FRACASO DE LA ESCUELA?

por HERMINIO DOMINGO PALOMARES
PROF. ADJUNTO INTERINO DE PSICOLOGIA
ESCUELA UNIV. DEL PROF. DE E. G. B.
PALMA DE MALLORCA

INTRODUCCION

Este trabajo forma parte de otro más amplio ("El Rendimiento escolar y clases sociales en Baleares"), llevado a cabo conjuntamente con mis alumnos de la asignatura optativa de sociología.

Los datos han sido extraídos de los "Erpas" de los alumnos de octavo curso de distintos centros estatales de E. G. B. pertenecientes tanto a zonas rurales como urbanas de todo el archipiélago.

El análisis e interpretación que hago de los datos hacen sólo referencia a una sola de las vertientes del complejo problema del rendimiento escolar, por ello no pretendo dar una explicación definitiva ni cerrada al problema que, como bien sabemos, requeriría un enfoque más amplio. Lo que sí desearía en todo caso es que el presente trabajo suscitara una detenida reflexión sobre este tema al que la Escuela Normal no es en modo alguno ajena.

BIBLIOGRAFIA

- STONES. *Psicología Educativa*. Edt. Magisterio Español.
KLAY. *Psicología de la Enseñanza*. Edt. Aguilar.
J. M. QUINTANA. *Sociología de la Educación*. Edt. Hispano Europea.
G. AVANZINI. *El fracaso escolar*. Edt. Herder.
J. HOLT. *El fracaso de la Escuela*. Edt. Alianza.
SIMMS Y SIMMS. *Socialización y rendimiento en la Educación*. Edt. Morata.
A. MONCADA. *Sociología de la Educación*. Edt. Cuadernos para el diálogo.
A. DE MIGUEL. *Estructura Social de España*. Edt. Tecnos.
P. W. MUSGRAVE. *Sociología de la Educación*. Edt. Herder.

PARTE PRIMERA

EVOLUCION DE LA MUESTRA GENERAL EN RELACION CON LAS CALIFICACIONES GLOBALES DE LOS SIETE PRIMEROS CURSOS DE E. G. B.

Si el total de individuos que componen la muestra general es ligeramente distinto en cada uno de los cuadros y gráficas, ello debe explicarse fundamentalmente por la falta de datos en los "ERPAS" de algunos sujetos de la muestra en algunos cursos. Ello no influirá de modo sensible en los datos globales, pues, la muestra general es básicamente la misma a lo largo de los siete cursos, a la vez que es lo suficientemente amplia como para no verse afectada de modo sustancial por este tipo de errores.

A la vista de los datos recogidos en los Cuadros uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete y sobre todo en sus Histogramas correspondientes (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7), se hace patente la gran diferencia, en cuanto a rendimiento escolar, que hay entre la primera etapa y la segunda etapa. El contraste es tan marcado, que el tema debería ser objeto de reflexiones y estudios específicos. En las figuras que arrojan los histogramas de la primera etapa, da la impresión que la muestra se reparte en estamentos o clases que se perpetúan, aunque se pueda observar un ligero trasvase a la zona del insuficiente, lógicamente desde la zona del suficiente; sin embargo las barras correspondientes al suficiente, bien, notable y sobresaliente sufren suavísimas alteraciones, lo que da a los histogramas ese aspecto de escalera que vemos a lo largo de la primera etapa. Sólo al final de la misma, en 4.º y 5.º cursos, es donde se produce un notable crecimiento de la zona del insuficiente, lo que viene a ser un anuncio de lo que ocurrirá en la segunda etapa.

En la segunda etapa se rompen definitivamente las barreras que separaban cada una de las zonas y con ello la figura estable que ofrecen los histogramas de la etapa anterior. Descienden visiblemente las correspondientes al suficiente, bien, notable y sobresaliente, para hinchar la del insuficiente, que llega en 7.º curso a tener concentrada más de la mitad de la población estudiada. Es de suponer que esta tendencia será aún más acentuada en 8.º curso, de cuyos datos carecemos.

El objetivo inicial de este trabajo no consistía en estudiar las diferencias entre estos dos ciclos escolares, sin embargo nos hemos encontrado, sin pretenderlo, con este grave problema que debería por sí solo abarcar toda una investigación. Por ello aquí sólo es posible esbozar, a modo de hipótesis, algunas reflexiones.

Amén de posibles interpretaciones psicologizantes, aquí los psicoanalistas verían una manifestación más de la llamada "fase de latencia", fase de calma de las pulsiones y por tanto propicia para el desarrollo de actividades y ocupaciones escolares, que coincidiría, "grosso modo", con

cidiría con la segunda etapa, fase en que reaparecen las pulsiones libidinales de forma violenta, habría que buscar las explicaciones en el seno mismo de la institución escolar y de la estructura educativa.

Lo más notable que diferencia a ambas etapas es el carácter globalizado de la primera frente al atomizado de la segunda. Sólo de aquí se desprenden varias conclusiones: a) el niño se ve obligado a pasar de un mundo de conocimientos mínimamente interrelacionados a otro completamente roto en pedazos, nada susceptibles, para su desarrollo intelectual de ser recompuestos; b) de una actividad escolar próxima a lo concreto se pasa bruscamente a otra desconectada de la realidad, es decir, de su realidad, repleta de conceptos abstractos; c) de un mundo en el que las relaciones con el maestro-a son estables y afectivamente ricas a otro en el que el niño cambia de un profesor a otro como de un área a otra. Ya no puede relacionarse con su maestro-a, sino con el profesor de Sociales, Lenguaje, etc. La relación con los maestros así como su actividad intelectual se ve mediatizada por cada área específica; d) como consecuencia del apartado anterior aumenta sensiblemente, en la segunda etapa, el nivel de exigencia, pues al multiplicarse los profesores también se multiplican los deberes, las evaluaciones, los criterios valorativos, etc.; e) resulta evidente que la máquina de la selección se acelera a medida que ascendemos en los ciclos escolares. Todo esto lejos de solucionarse con el tiempo parece que ocurre al revés, pues ¿cómo podría explicarse si no esa alarmante proporción del 54% de fracasos en 7.º curso? Es decir, la inadaptación escolar es infinitamente mayor al final de la E. G. B. que en sus primeros años. La institución escolar después de 7 cursos multiplica por 14 el número de los inadaptados. Evidentemente hay que decir que el llamado fracaso escolar es el fracaso de la propia escuela, del sistema educativo, y no del niño, éste sólo lo sufre. En el fondo, el problema en su mayor parte se debe a la rigidez de una institución que desconoce el verdadero mundo intelectual, afectivo y social del niño. Dado que una de las principales funciones de esta institución es la de seleccionar, a medida que avanzamos en los niveles educativos, su rigidez se hace aún mayor, y en consecuencia, deja fuera de sus límites a un número cada vez mayor de sujetos.

La función de nuestra escuela, centrada en la selección y en la instrucción, se acentúa en los niveles superiores. Hoy en día la escuela no es el mejor instrumento educativo, si por educación entendemos el proceso dinámico, rico en estimulaciones positivas, en el que el educando desarrolla sus potencialidades, dentro de un modelo suficientemente flexible como para dar cabida a todas las particularidades individuales (intelectuales, afectivas, socio-culturales). Educar, desarrollar, potenciar, y no: clasificar, seleccionar, una mera instrucción o transmisión de conocimientos y valores siempre relativos.

Según esta concepción y a la vista de los datos parece obvio concluir que nuestra escuela es una máquina esclerotizada, creadora de fracasos.

CALIFICACIONES GLOBALES	FRECUENCIAS	0/o
MUY DEFICIENTE	1	0,17
INSUFICIENTE	23	3,918
SUFICIENTE	260	44,29
BIEN	156	16,57
NOTABLE	106	18,05
SOBRESALIENTE	41	8,98
	N = 587	

CUADRO 1. Tabla de frecuencias y 0/o de las calificaciones globales obtenidas por 587 niños (-as) en 1.º E. G. B. Curso 1972-73.

Media Aritmética de la tabla anterior: $\bar{X} = 5,98$

CALIFICACIONES GLOBALES	FRECUENCIAS	0/o
MUY DEFICIENTE	1	0,16
INSUFICIENTE	28	4,72
SUFICIENTE	225	37,94
BIEN	165	27,82
NOTABLE	131	22,09
SOBRESALIENTE	43	7,25
	N = 593	

CUADRO 2. Tabla de frecuencias y 0/o de las calificaciones globales obtenidas por 593 niños (-as) en 2.º E. G. B. Curso 1973-74.

Media Aritmética de las calificaciones de la tabla anterior: $\bar{X} = 6,10$.

CALIFICACIONES GLOBALES	FRECUENCIAS	0/o
MUY DEFICIENTE	1	0,16
INSUFICIENTE	49	8,26
SUFICIENTE	227	38,27
BIEN	150	25,29
NOTABLE	121	20,40
SOBRESALIENTE	45	7,58
	N = 593	

CUADRO 3. Tabla de frecuencias y 0/o de las calificaciones globales obtenidas por 593 niños (-as) en 3.º E. G. B. Curso 1974-75.

Media Aritmética de las calificaciones del cuadro anterior: $\bar{X} = 6,01$.

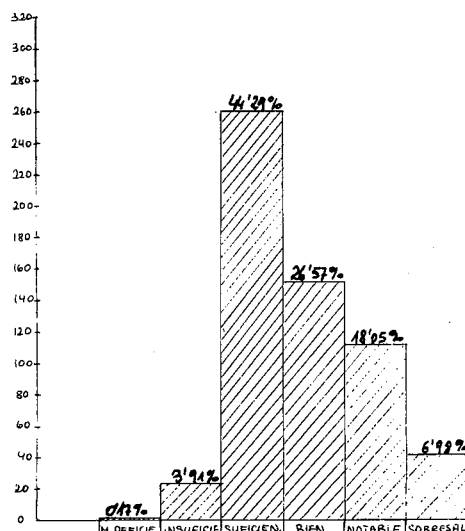


GRAFICO 1. Histograma de frecuencias de las calificaciones globales obtenidas por 587 niños (-as) en 1.º E. G. B. Curso 1972-73.

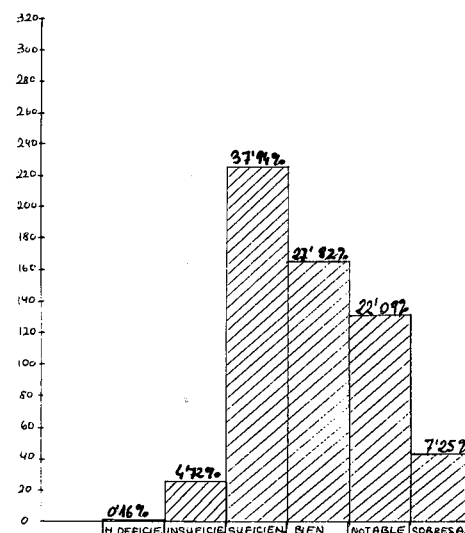


GRAFICO 2. Histograma de frecuencias de las calificaciones globales obtenidas por 593 niños (-as) en 2.º E. G. B. Curso 1973-74.

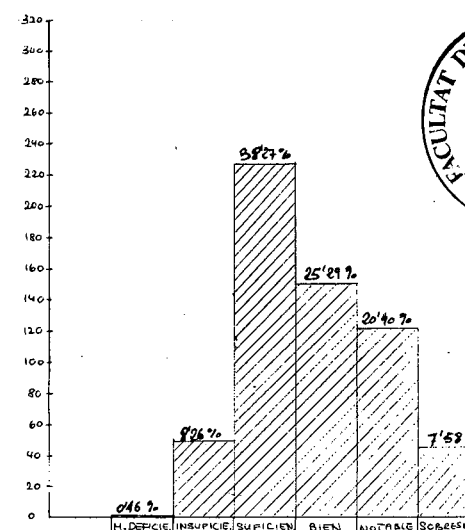


GRAFICO 3. Histograma de frecuencias de las calificaciones globales obtenidas por 593 niños (-as) en 3.º E. G. B. Curso 1974-75.



CALIFICACIONES GLOBALES	FRECUENCIAS	o/o
MUY DEFICIENTE	—	
INSUFICIENTE	106	17,54
SUFICIENTE	189	31,29
BIEN	143	23,67
NOTABLE	115	19,03
SOBRESALIENTE	52	8,60
	N = 604	

CUADRO 4. Tabla de frecuencias y o/o de las calificaciones globales obtenidas por 604 niños (-as) de 4.º E. G. B. Curso 1975-76.

Media Aritmética de las calificaciones del cuadro anterior:
 $\bar{X} = 5,93$.

CALIFICACIONES GLOBALES	FRECUENCIAS	o/o
MUY DEFICIENTE	1	0,16
INSUFICIENTE	143	24,23
SUFICIENTE	163	27,62
BIEN	119	20,16
NOTABLE	110	18,64
SOBRESALIENTE	55	9,32
	N = 590	

CUADRO 5. Tabla de frecuencias y o/o de las calificaciones globales obtenidas por 590 niños (-as) en 5.º E. G. B. Curso 1976-77.

Media Aritmética de las calificaciones del cuadro anterior:
 $\bar{X} = 5,84$.

CALIFICACIONES GLOBALES	FRECUENCIAS	o/o
MUY DEFICIENTE	—	
INSUFICIENTE	257	43,52
SUFICIENTE	119	20
BIEN	106	17,81
NOTABLE	87	14,62
SOBRESALIENTE	25	4,20
	N = 595	

CUADRO 6. Tabla de frecuencias y o/o de las calificaciones globales obtenidas por 595 niños (-as) en 6.º E. G. B. Curso 1977-78.

Media Aritmética de las calificaciones del cuadro 6:
 $\bar{X} = 5,29$.

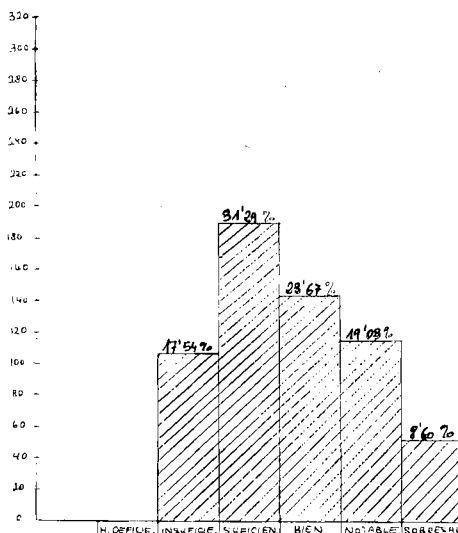


GRAFICO 4. Histograma de frecuencias de las calificaciones globales obtenidas por 604 niños (-as) en 4.º E. G. B. Curso 1975-76.

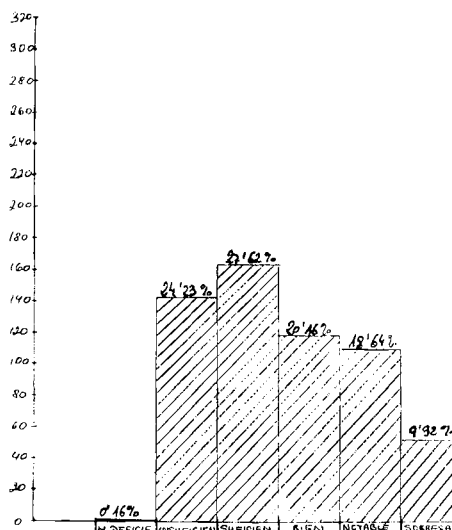


GRAFICO 5. Histograma de frecuencias de las calificaciones globales obtenidas por 590 niños (-as) en 5.º E. G. B. Curso 1976-77.

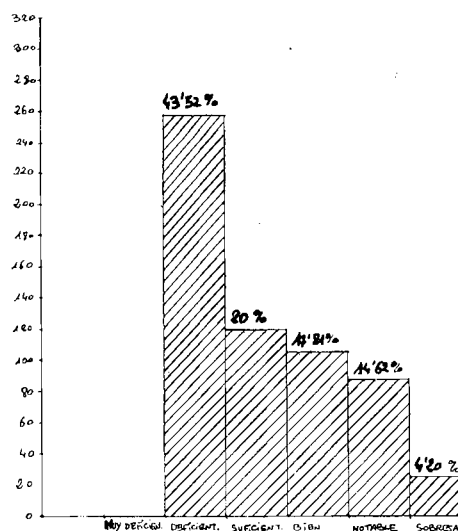


GRAFICO 6. Histograma de frecuencias de las calificaciones globales obtenidas por 595 niños (-as) en 6.º E. G. B. Curso 1977-78.

CALIFICACIONES GLOBALES	FRECUENCIAS	%
MUY DEFICIENTE	1	0,17
INSUFICIENTE	309	54,30
SUFICIENTE	68	11,95
BIEN	93	16,34
NOTABLE	78	13,70
SOBRESALIENTE	20	3,51
	N = 569	

CUADRO 7. Tabla de frecuencias y % de las calificaciones globales obtenidas por 569 niños (-as) en 7.º E. G. B. Curso 1978-79.

Media Aritmética de las calificaciones del cuadro 7:
 $\bar{X} = 5,11$.

PARTE SEGUNDA

RELACION ENTRE "FRACASO ESCOLAR" Y AREAS

Con todas las reservas que las matizaciones hechas al final del apartado anterior nos imponen, vamos a considerar como "fracaso escolar" aquel caso en que el sujeto obtiene la calificación global de insuficiente o de muy deficiente, sin tener en cuenta ni que áreas ni cuántas deba recuperar.

Al comparar los histogramas 8-9-10-11-12-13-14 se hacen evidentes varias consideraciones, algunas de las cuales guardan relación con lo dicho en la primera parte: a) aumento constante a lo largo de los 7 cursos de las barras correspondientes a las áreas de Matemáticas, Naturales, Verbal y Sociales, y un estancamiento de las barras correspondientes a las áreas de Plástica y Dinámica, sólo ligeramente roto al final del proceso; b) el carácter ascendente de las 4 barras (Matemáticas, Naturales, Verbal, Sociales) presenta dos aspectos importantes: 1) es muy débil en los cursos de la primera etapa, mientras que se acelera a partir del despegue que se inicia con la segunda etapa; 2) este proceso ascendente se efectúa dentro de los límites de un rígido esquema, lo que da a los 7 histogramas esa figura tan homogénea. En este esquema aparecen 3 pares de barras a 3 niveles distintos: en primer lugar tendríamos las 2 barras correspondientes a las áreas de plástica y dinámica, en el nivel más bajo, y por su casi total estancamiento se distancian cada vez más de las otras barras, siempre en progresión ascendente; en un segundo nivel aparecen las barras correspondientes a las áreas de Sociales y Naturales; y por último, por encima siempre del nivel anterior, aparece el tercer nivel, constituido por las áreas de Matemáticas y Verbal. Es decir, dos áreas en

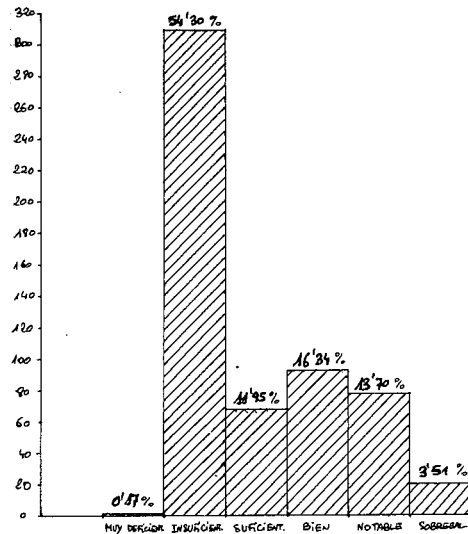


GRAFICO 7. Histograma de frecuencias de las calificaciones globales obtenidas por 569 niños (-as) en 7.º E. G. B. Curso 1978-79.

las que los niños -as apenas encuentran dificultad (Plástica - Dinámica), otras dos en las que encuentran una considerable dificultad, siempre en línea ascendente (Sociales - Naturales), y dos en que encuentran una dificultad máxima (Matemáticas -, Verbal).

La clave que nos puede dar a explicar este esquema parece muy evidente: el aumento de las dificultades se sitúa en la línea que va de lo concreto a lo abstracto, de la actividad basada en la propia experiencia sensomotora (Plástica - Dinámica), pasando por la actividad basada en las relaciones del medio físico - biológico o humano (naturales - Sociales) a la actividad basado exclusivamente en el manejo de conceptos puros (Matemáticas - Verbal). A medida que el niño se ve forzado a adoptar esquemas cognostivos alejados del mundo físico, encuentra mayores escollos a la hora de dar una respuesta ajustada a las exigencias de la escuela.

No voy a hacer una crítica referida al plan de estudios, lo que sin duda sería interesante, pero exigiría igualmente un planteamiento apropiado. Más que al qué me voy a referir al cómo el niño llega a adquirir ciertos conocimientos. Pues a pesar de todo pienso que la realidad, desde la perspectiva humana, y no tenemos otra, es matemática y es simbólica, entre otras cosas, lo que quiere decir que la escuela debe ayudar al niño en su aproximación a esta realidad. Es necesario llegar a poseer una cierta cantidad de conceptos abstractos para poder vivir en el seno de un medio que es esencialmente cultural; y sobre todo es necesario adquirir la capacidad de conceptualizar, afín de poder mantener el "equilibrio dinámico", en lenguaje de Pavlov, o de una acertada "reestructuración", en lenguaje de Piaget.

Uno de los objetivos de la escuela es el de ayudar al niño a desarrollar esta capacidad conceptualizadora, que no es otra cosa, en esencia, que eso que básicamente

llamamos inteligencia. A la vista de los datos la escuela falla en su intento.

Un concepto es una abstracción que parte de los objetos, situaciones o acontecimientos, de los atributos que esos fenómenos tienen en común. Según esta definición, para llegar a poseer un concepto hay que recorrer un largo camino que parte del objeto mismo y sus diversas manifestaciones.

Lo que al parecer ocurre en nuestra escuela es que se presentan al niño los conceptos matemáticos, lingüísticos, etc., ya depurados, completamente desprovistos de relación con los objetos a los que hacen referencia. Se procede de modo acabado como si las mentes de quienes tienen que trabajar con dichos elementos estuvieran también acabadas. Se trata de una violencia, pues, va contra el proceder intelectual propio del niño, como Piaget y otros han demostrado ampliamente. No es extraño, pues, que el niño fracase al verse presionado a manejar palabras carentes de significación, que a lo sumo llegan a registrar de forma memorística, según el procedimiento del aprendizaje mecánico tal como lo hacen los animales inferiores, tan rígido, que sólo sirve en una situación concreta. No hay ninguna diferencia entre la respuesta que da un niño al efectuar una multiplicación según el procedimiento de la tabla "cantada" (aunque sea en su versión "moderna") y lo que hace el papagayo cuando recita unos signos (semejantes a palabras) carentes de toda significación para él. "Así utilizando un aprendizaje mecánico (dice Stones a propósito del aprendizaje de las matemáticas, pero que igualmente podemos decir del resto de las disciplinas), el niño puede llegar a superar la etapa exigida del cálculo aritmético y obtener la respuesta correcta sin comprender el proceso mediante el cual se ha alcanzado. Así, por ejemplo, cuando tenga que dividir un entero por un quebrado "se pone éste al revés y se multiplica", porque así lo ha dicho el profesor. El niño se limita a dar una respuesta a una situación estimulante, que está virtualmente desprovista de cualquier experiencia relacionada con las propiedades de los quebrados. En lugar de aprender en una situación impregnada de significado, aprende hechos aislados que no puede trasponer a otras situaciones". (Stones, pág. 138). Así en nuestra escuela el niño debe aprender de memoria, ya que de otro modo no le es posible, un sinnúmero de fórmulas, listas, fechas, definiciones, etc., no sólo alejadas de su mundo sino de todo apoyo concreto del que partieron originariamente. La escuela no sólo no apoya al niño en la adquisición de mayores y más completos significados, sino que bloquea el desarrollo de su capacidad de crear esquemas cognoscitivos, lo que es aún más grave.

Una de las características de los esquemas cognoscitivos adquiridos según el procedimiento del aprendizaje mecánico (asociación E-R por simple sucesión temporal y no por su relación causa-efecto propia del aprendizaje significativo) es la de que son útiles sólo en unas situaciones estereotipadas y se muestran inservibles en otras aparentemente distintas, a la vez que incapaces de reestructurarse

ante situaciones nuevas. Así, por ejemplo, muchos niños que aprenden a resolver un problema de matemáticas según las instrucciones y tácticas dadas por un maestro se muestran incapaces de resolver el mismo problema planteado en términos diferentes por otro maestro. Del mismo modo que un animal cualquiera al que se le ha enseñado a asociar una determinada figura geométrica con la aparición del alimento, se muestra totalmente incapaz de seguir respondiendo de modo adecuado si cambiamos esta figura por otra. Los trabajos de Piaget han demostrado a muchos maestros cuán fácilmente pueden aprender los niños la expresión verbal de cualquier cosa sin captar los conceptos subyacentes. En tales casos el niño parece comprender cuando en realidad permanece en la ignorancia. Esto es lo que ocurre siguiendo el procedimiento del aprendizaje mecánico. El recurrir a este tipo de aprendizaje es, entre otras, consecuencia del proceder, que yo llamaría "contranatural", con el que se presentan a los escolares los conceptos abstractos. Es decir, al no seguirse el proceso "natural", que cada niño vive en su progresiva comprensión de la realidad, éste no llega a poseer verdaderamente los significados de los conceptos con los que se ve obligado a trabajar, en consecuencia se recurre a ese otro tipo de aprendizaje con el que aparentemente se consigue la respuesta adecuada, utilizando signos carentes de todo contenido semántico, que son los pseudoconceptos, al tiempo que, como ya me referí antes, se desvía al niño del desarrollo de su capacidad generalizadora.

La siguiente anécdota, por su proximidad y elocuencia, ilustrará a la perfección cuanto he querido decir. Con frecuencia un alumno de C. O. U., vecino de casa acude para consultarme cuestiones relacionadas con su asignatura de francés. Dos días después del fallido golpe de estado en España me pidió que le corrigiera una redacción sobre el tema de la "libertad" que debía entregar al profesor en breve. En unas pocas líneas trataba de explicar el concepto de libertad refiriéndolo a las consecuencias que la revolución francesa tuvo sobre Europa. Una vez realizado lo que inicialmente me pedía me planteó la siguiente pregunta: "¿Qué más puedo decir sobre este tema?" Yo, un poco perplejo, le aconsejé que lo relacionara con el intento de golpe de estado. Mi perplejidad llegó al extremo al oírle decir: "Y eso ¿qué tiene que ver con la libertad?". Esta pequeña anécdota refleja hasta que punto es grande el abismo que separa la escuela de la realidad. Este alumno se veía incapaz de generalizar el concepto de libertad a otros campos de significación que no fueran los reducidos a los límites de la escuela. En efecto, ante la urgencia de tener que teorizar sobre este concepto, no encuentra otros puntos de referencia más que los recogidos en los libros de texto, de historia en este caso, y los relacionados a su vez con las expectativas del profesor. Salirse de ahí resulta imposible. El concepto de libertad de este modo se queda en algo tan abstracto y lejano que se verá obligado a recurrir al procedimiento del aprendizaje mecánico (la memorización) cada vez que se vea urgido a responder a una cuestión de esta índole.