

IMPLICACION DEL PROFESOR EN EL FRACASO ESCOLAR

por SANTIAGO MOLINA GARCÍA y
ENRIQUE GARCÍA PASCUAL

1. INTRODUCCIÓN

Los datos sobre los que vamos a apoyar nuestra crítica y posterior alternativa a nivel de modelos para la modificación de ciertas conductas docentes en el interior del aula y a lo largo de sus estrategias didácticas forman parte de una modesta investigación sobre el fracaso escolar en la E.G.B., en la que estamos trabajando desde hace varios años.

Dicho trabajo (que, indudablemente, no pretende ser exhaustivo) posee dos fases a efectos metodológicos:

La primera es puramente descriptiva, siendo los dos objetivos de la misma la cuantificación de la magnitud del fracaso escolar en la E.G.B. y la verificación de que, al igual que en otros países de características socio-económicas y políticas semejantes al nuestro, en la ciudad de Zaragoza (y suponemos que en todo el país) la incidencia del mismo es absolutamente selectiva: son los alumnos procedentes de las clases menos favorecidas económica, laboral y culturalmente hablando, quienes fracasan en proporciones muy superiores a los de las clases más favorecidas.

En la segunda, de tipo explicativo, pretendemos comprobar el peso que poseen las «performances» lingüísticas de los alumnos (variable de entrada) y las interacciones profesor-alumnos (variable de proceso) en la varianza del rendimiento académico (variable de salida) expresado a través de las calificaciones escolares.

Dado que el propósito de nuestra comunicación no es la exposición pormenorizada de ese trabajo, no vamos a detenernos aquí y ahora en la descripción de la metodología seguida y de los resultados obtenidos. Entre otras razones, porque aún estamos en la fase del tratamiento estadístico de los datos.

2. OBJETIVOS PERSEGUIDOS

En primer lugar, mostrar que el modo de interactuar el profesor con los alumnos de bajo rendimiento, en el interior del aula y a lo largo de su labor didáctica cotidiana, puede explicarse de forma lógica analizando las actitudes del profesorado con respecto al fracaso escolar.

En segundo lugar, someter a discusión un modelo de investigación operativa, susceptible de permitir una modificación sustancial de esas actitudes y, como consecuencia, del modo de interaccionar el profesor con los alumnos de más bajo rendimiento escolar.

Para el logro de tales objetivos nos valdremos de forma casi exclusiva de una serie de datos obtenidos y elaborados por nosotros mismos, aunque contrastados con alguna que otra investigación procedente de autores de reconocida solvencia internacional en el ámbito de los saberes psicopedagógicos.

3. INTERACCIONES PROFESOR-ALUMNOS

Sobre una muestra de 30 profesores de E.G.B. de Zaragoza capital, elegidos todos ellos al azar, 23 se prestaron voluntariamente a la observación de su labor docente ordinaria, durante dos sesiones de aproximadamente 30 minutos de duración. Por tanto, disponemos de 46 observaciones, equivalentes a unas 23 horas de actuación didáctica.

La estrategia metodológica fue ésta: las observaciones fueron realizadas por 30 colaboradores (alumnos del curso 3.º de la Esc. Univ. del Prof. de Zaragoza), entrenados previamente durante 3 meses en la técnica de observación que se iba a utilizar. Para la observación se empleó la «parrilla» elaborada por el Dr. Escudero Muñoz (véase Anexo 1) (1), utilizando la unidad de tiempo (5 segundos) en lugar de la unidad de función.

Cada clase era observada por 3 colaboradores, uno de los cuales era alumno en prácticas en el aula donde se realizaba la observación, y los otros dos, igualmente, realizaban prácticas en el mismo centro.

La conducta del profesor era observada atendiendo a su direccionalidad hacia el grupo de alumnos de alto rendimiento (grupo superior) y a los de bajo rendimiento (grupo inferior).

La dicotomización de estos dos grupos fue determinada eligiendo el 21 % de los alumnos de nivel más elevado y más bajo, respectivamente, ya que este porcentaje era el promedio que obteníamos en nuestros estudios previos sobre el fracaso escolar en la E.G.B. y, al mismo tiempo, porque nos permitía una discriminación clara de aquellos casos en que el origen de su alto o bajo rendimiento podía deberse a razones extrañas (centro o profesor de alto grado de exigencia, factores emocionales circunstanciales, etc.).

Teniendo en cuenta el espacio y el tiempo de que disponemos, únicamente vamos a señalar los resultados obtenidos en aquellas conductas docentes que consideramos más significativas de los objetivos perseguidos.

3.1 *Solicitud*

En esta conducta se incluye la realización de preguntas de distinto nivel de complejidad hechas por el profesor.

— al grupo superior.....	28.83 %
— al grupo inferior.....	15.54 %

3.2. *Reacción positiva*

En esta categoría se incluyen conductas, tanto de naturaleza básicamente afectiva (alabanzas) como de naturaleza prioritariamente cognitiva (decir no, razonándolo, redirigir preguntas con pista, etc.).

— al grupo superior.....	38.31 %
— al grupo inferior.....	19.66 %

3.3. *Reacción negativa*

Al igual que en la categoría anterior se incluyen conductas de carácter afectivo (críticas y reacciones estereotipadas), como de carácter cognitivo (decir no sin razonar, redirigir preguntas sin dar pista, etc.).

— al grupo superior.....	34.83 %
— al grupo inferior.....	16.83 %

3.4. *Participación de los alumnos a instancia del profesor*

Esta categoría se refiere a la conducta de los alumnos cuando son requeridos por el profesor.

— al grupo superior.....	35.32 %
— al grupo inferior.....	20.27 %

Nota: Los porcentajes expresados en las cuatro categorías lo son con respecto al total de frecuencias aparecidas en cada categoría a lo largo de las 46 sesiones observadas.

Como puede comprobarse, el denominador común que poseen los datos ofrecidos anteriormente es el de que los profesores se preocupan escasamente del grupo de alumnos de bajo rendimiento, pues no sólo interactúan más y de forma positiva con el grupo superior, sino que incluso olvidan al grupo inferior, también, a la hora de impartir refuerzos negativos.

Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Laharderne (2) y Good (3). Y es que, como dice Postic, el profesor nunca designa al azar a los alumnos que deben responder, de entre los que piden la palabra. De forma inconsciente, elige a aquellos cuyas respuestas piensa que coinciden con los objetivos por él perseguidos, reforzando así, por el carácter selectivo de sus solicitaciones, el *status* escolar de los alumnos, al sobrevalorar a aquellos que han adquirido un elevado *status* formal y, en cambio, desdeñar a los que pasan por serias dificultades (4).

4. ACTITUDES DE LOS PROFESORES CON RESPECTO AL FRACASO ESCOLAR

Los datos que ofrecemos a continuación proceden de las respuestas dadas por una serie de profesores de E.G.B. a un cuestionario enviado por nosotros a todos los Colegios Nacionales Públicos de Zaragoza capital y provincia con 16 unidades o más. El número total de cuestionarios enviados fue de 900 y el de recibidos 316 (35.11 %). No obstante, al tener que desechar algunos por no haberse atendido en sus respuestas a los ítems de dicho cuestionario, el número real quedó reducido a 289 para la primera cuestión y a 286 para la segunda.

Según puede comprobarse en el Anexo 2, el cuestionario constaba de 2 preguntas, teniendo que ordenar los profesores de mayor a menor importancia los ítems que integraban cada cuestión (15 para la primera y 11 para la segunda), según estimara cada profesor el peso relativo de cada ítem en el fracaso escolar.

4.1. *Etiología del fracaso escolar*

A) Variables de mayor peso

<i>posición</i>	%
1. ^a Promoción automática de un curso a otro	66.78
2. ^a Bajo nivel de inteligencia de los alumnos	64.36
3. ^a Excesivo número de alumnos por aula	55.02

B) Variables de menor peso

<i>posición</i>	%
1. ^a Escasa interacción entre los alumnos en clase	72.32
2. ^a Escasa preparación de los profesores en técnicas didácticas	69.20
3. ^a Escasa interacción entre el profesor y los alumnos	64.36

4.2. *Soluciones que aportan para reducir el fracaso escolar*

A) De mayor eficacia

<i>posición</i>	%
1. ^a Introducir a los alumnos de bajo rendimiento en aulas de educación especial	73.78
2. ^a Repetición del curso	63.64
3. ^a Existencia de un psicólogo en el Colegio	51.05

B) De menor eficacia

<i>posición</i>	<i>%</i>
1. ^a Mandar deberes para casa	85.66
2. ^a Clases particulares	63.99
3. ^a Clases de recuperación en el Colegio	54.20

Nota: Únicamente se han consignado las variables que obtuvieron una unanimidad superior al 50 %, bien sea en los primeros lugares, bien en los últimos.

A la vista de estos datos se desprende que los profesores no consideran el fracaso escolar como una responsabilidad propia. Así se observa que las variables más influyentes y más eficaces son todas exteriores al profesorado, dependiendo la responsabilidad de las mismas de los poderes políticos y administrativos, de los alumnos, o de las familias. En cambio, aquellas variables relacionadas directa o indirectamente con la responsabilidad del profesor son las que se sitúan como las menos influyentes en la génesis del fracaso escolar o en la solución del mismo.

Merece la pena destacar que esos datos coinciden de forma casi perfecta con los obtenidos por Blaley (5), quien en una encuesta semejante obtuvo que el 73 % de los profesores encuestados coincidían en afirmar que la responsabilidad del fracaso escolar recaía en las familias o en los propios alumnos. Y es lógico que ocurra así ya que el profesor, en tanto que miembro activo de una sociedad en la que la ideología dominante con respecto al rendimiento escolar es «la mitología de los dones» (6) y el influjo del entorno familiar, participa de dicha ideología tanto a nivel de actitudes como de su comportamiento docente.

5. APUNTES PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE INVESTIGACIÓN OPERATIVA

Si, tal y como hemos podido comprobar, los profesores no se sienten implicados en la problemática del fracaso escolar a nivel de actitudes (y por tanto de valores ideológicos), ni tampoco a nivel del comportamiento docente concreto (escasamente actúan con los alumnos de bajo rendimiento), muy difícil será la modificación de tales valores ideológicos y de los comportamientos que generan, basándose exclusivamente en modelos conductistas (microenseñanza, minicursos, P/CBTE, etc.), seguidos por múltiples autores, consistentes en el entrenamiento del profesorado en determinadas competencias o grandes conductas (skills) de las que se le informa, las pone en práctica y se evalúa su comportamiento, auxiliándose para dicha valoración, en algunos casos, con la utilización del CCTV.

A la vista de los datos aportados, nos inclinamos a pensar que para modificar el comportamiento docente en el sentido de una mejora de la calidad de la enseñanza (sobre todo con respecto al grupo de alumnos de rendimiento más bajo) será condición indispensable la modificación previa de las representaciones mentales que el profesor posee de ese grupo y también las de dicho grupo con respecto al

profesor. O dicho con otras palabras, previamente será necesario que el profesor y los alumnos de bajo nivel «se conecten en la misma onda», pudiendo así interactuar de forma positiva. Como dice Gilly, lo importante es que en la secuencia relacional del momento las representaciones recíprocas del otro (de sus motivaciones, necesidades, actitudes, intenciones, etc.) sean adecuadas (7). Adecuación que, indudablemente, requiere:

a) Que tanto los docentes como los alumnos tengan la voluntad efectiva de cooperar en la realización de un objetivo común claramente definido y aceptado por ambas partes.

b) Que los aspectos del otro representados (atributos, actitudes, intenciones, preferencias, etc.) sean pertinentes al objeto y objetivos perseguidos y a las exigencias requeridas por el ejercicio de los roles respectivos en la situación institucional de que se trate (en este caso, la relación educativa).

c) Que tanto el profesor como los alumnos tengan libertad para poder realizar las modificaciones de comportamiento inducidas por su percepción del otro. Lo cual, a su vez, requiere que la relación educativa se inserte en un marco escolar determinado, muy difícil de modificar dadas las cortapisas institucionales que en este caso suelen darse.

d) Que las modificaciones operadas no alteren, sino que por el contrario mantengan o refuercen los lazos de colaboración en el seno del grupo o de la dñada movilizadora por la acción del grupo.

En definitiva, aunque sólo sea como una mera hipótesis de trabajo, nos atreveríamos a presentar como modelo alternativo el «método para mejorar el comportamiento del profesor» de Gage (8) siendo sus fases más significativas éstas:

1.^a Aplicación de un pretest al finalizar el primer trimestre del año escolar en el que se recogen estos cuatro tipos de datos: descripción por parte de los alumnos de su profesor actual mediante el señalamiento de una serie de rasgos que se les ofrecen en un cuestionario (percepción social del profesor); descripción por parte de los alumnos de su profesor ideal a través del mismo procedimiento que en el caso anterior (percepción social del profesor ideal); descripción del propio profesor acerca de sus rasgos más significativos (percepción de sí); descripción por parte de los profesores de la manera en que ellos creen ser percibidos por sus alumnos (imagen social refleja).

2.^o Información de retorno a los profesores del grupo experimental acerca de las estimaciones de sus alumnos sobre cada uno de los 12 descriptores insertos en el cuestionario aplicado como pretest. Por el contrario, al grupo de control no se ofrece ninguna información de retorno.

3.^a Finalmente, al concluir el año escolar, a los sujetos de las dos categorías (profesores y alumnos de los dos grupos) se les pasa un postest, a través del mismo procedimiento que al principio del curso.

La comprobación de la posible influencia de la información de retorno puede efectuarse a través de un análisis de covarianza, con el fin de eliminar los efectos de las posibles diferencias iniciales de estimación entre los dos grupos.

A N E X O 1

1. ORGANIZACIÓN

Ordena:	GS	GM
	GI	GT
Estimula:	GS	GM
	GI	GT
Trbj. momen.:	GS	GM
	GI	GT

2. ESTRUCTURACIÓN

Enlace anterior		
Formula objetivos		
Esquematiza contenidos		
Señala transición		
Resaltar conceptos		
Síntesis final		

3. SOLICITACIÓN

Nivel alto:	GS	GM
	GI	GT
Nivel medio:	GS	GM
	GI	GT
Nivel bajo:	GS	GM
	GI	GT
Tiempo espera:	GS	GM
	GI	GT

4. REACCIÓN

Alabanza:	GS	GM
	GI	GT
No razonado:	GS	GM
	GI	GT
Resaltar R. correctas:	GS	GM
	GI	GT
Redirigir con pistas:	GS	GM
	GI	GT
Solución tras R. inc.:	GS	GM
	GI	GT

F-B negativo:	GS	GM
	GI	GT
F-B neutro:	GS	GM
	GI	GT
No, sin razonar:	GS	GM
	GI	GT
Redirigir sin pistas:	GS	GM
	GI	GT
Redirigir s. esperar:	GS	GM
	GI	GT
F-B extremo:	GS	GM
	GI	GT
5. EXPOSICIÓN		
Explica		
Ejemplos		
6. ASIGNACIÓN DE TRABAJO		
Individual:	GS	GM
	GI	GT
Grupal		
Tipo de agrupamiento:		
— homogéneo		
— heterogéneo		
— aleatorio		
Desplazamiento del profesor:		
	GS	GM
	GI	Indefinido
CONDUCTA ALUMNOS		
I. PARTICIPACIÓN		
Intervención esp.:	GS	GM
	GI	GT
Intervención a ins- tancias del profes.:	GS	GM
	GI	GT
II. IMPLICACIÓN EN TAREA		
Implicados en tarea:	GS	GI
Desviación pasiva:	GS	GI
Desviación activa:	GS	GI

Otras anotaciones a juicio del observador:

A N E X O 2

CUESTIÓN PRIMERA

A continuación reseñamos una serie de factores determinantes del fracaso escolar de los alumnos, admitidos por la generalidad de los estudiosos del tema. Sin embargo, no todos influyen con la misma intensidad. Por ello deseamos que los ordene usted en función de la importancia que considere que cada uno tiene en el rendimiento del alumno.

Al factor que considere de mayor importancia deberá de ponerle el n.º 1 encima del guión que va a su izquierda; al que le siga en importancia según su criterio, el n.º 2; y así sucesivamente hasta llegar al n.º 15 que sería el menos importante.

- _____ bajo nivel de inteligencia del alumno.
- _____ bajo nivel cultural de los padres.
- _____ contenidos didácticos inadecuados.
- _____ desinterés de los padres hacia la escuela.
- _____ lenguaje demasiado elevado en los libros de texto.
- _____ pobreza de vocabulario por parte de los alumnos.
- _____ métodos didácticos no individualizados.
- _____ escasa interacción entre el profesor y los alumnos.
- _____ escasa interacción entre los alumnos en clase.
- _____ *inmadurez emocional* de los alumnos.
- _____ grados y niveles excesivamente rígidos.
- _____ escasa preparación de los profesores en técnicas didácticas personalizadas.
- _____ escasa relación entre la familia y la escuela.
- _____ excesivo número de alumnos en cada aula.
- _____ promoción automática de un curso a otro.

CUESTIÓN SEGUNDA

Soluciones para remediar el fracaso escolar de los alumnos existen muchas, pero no todas poseen la misma eficacia. Por eso a continuación reseñamos unas pocas con el fin de que tenga usted la amabilidad de ordenarlas según el grado de eficacia que le confiera a cada una.

Como en la cuestión anterior, a la solución que juzgue más eficaz debe de ponerle el n.º 1 a su izquierda; a la que le siga en importancia según su juicio, el n.º 2; y así sucesivamente hasta llegar a la n.º 11 que sería la menos eficaz.

- _____ existencia de un psicólogo en cada colegio.
- _____ enseñanza departamentalizada.
- _____ clases particulares para los alumnos de bajo rendimiento.

- _____ aulas especiales para los alumnos de bajo rendimiento.
- _____ trabajo en equipo por parte de los profesores.
- _____ equipos de apoyo a los profesores con personal especializado.
- _____ clases de recuperación en el propio Colegio después del horario escolar.
- _____ deberes para hacer en casa.
- _____ desaparición de los niveles por cursos.
- _____ charlas de orientación a los padres y madres.
- _____ repetición de curso cuando el alumno no supere unos niveles mínimos.

DR. SANTIAGO MOLINA GARCÍA
 ENRIQUE GARCÍA PASCUAL
Profesores de Pedagogía
 Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.
 ZARAGOZA

BIBLIOGRAFIA

1. ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *El fracaso escolar: hacia un modelo de análisis*. Papeles del Departamento de Didáctica, n.º 3. Universidad de Valencia (documento policopiado).
2. LAHARDERNE, H. M.: «Adaptation to School Settings: a study of childrens attitudes and classroom behavior». Tesis Doctoral. Univ. de Chicago, 1967 (en POSTIC, 1979).
3. GOOD, T. L.: «Which Pupils do Teachers call on?». *Elementary School Journal*, 1970, January, p. 190-198.
4. POSTIC, M.: *La relation éducative*. P.U.F., París, 1979; pág. 117.
5. BLAELY, G. de: *Public and Parochial Elementary Teachers Examine Role Conflict Between Parents and Teachers*. Grand Rapids Michigan; Center for Educational Studies, 1971.
6. BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La reproduction*. Minuit, París, 1970.
7. GILLY, M.: *Maître-élève. Roles institutionnels et représentations*. P.U.F., París, 1980.
8. GAGE, N. L.: «A method for improving teacher behavior». *J. of Teach. Ed.*, 1963, 14, 261-266.