

Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar

Santiago Molina García

Correspondencia:

Santiago Molina García

Dep. Educación Especial
(Didáctica y Org. Escolar)
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7
Universidad de Zaragoza
50071 Zaragoza

E-mail: smolina@unizar.es

Recibido: 3-12-2002
Aceptado: 15-04-2003

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio empírico sobre las representaciones mentales del profesorado en relación con el fracaso escolar, llevado a cabo en Dublín, París y Zaragoza. Previamente se ofrecen una serie de reflexiones sobre el concepto de representaciones mentales y sobre la significación del fracaso escolar, las cuales tienen como misión encuadrar teóricamente los resultados de dicho estudio.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento del profesorado, Dificultades de aprendizaje, Causas, Soluciones.

Teachers' mental representations about school failure

ABSTRACT

This article shows the results of an empirical study on teacher's mental representations about school failure, carried out in Dublin, Paris and Zaragoza. Previously, some reflections on the theory of mental representations and school failure are also shown, which give a theoretical framework for the aforementioned results.

KEYWORDS: Teacher thinking, Learning difficulties, Causes, Solutions.

1.- Introducción

Los datos empíricos que se presentan en este artículo han sido obtenidos a partir de una investigación previa subvencionada por la Unión Europea (Programa Comenius FR. 26459), la cual fue realizada durante los años 1997-2000 (el estudio completo puede consultarse en Rault, Gash y Molina, 2001). No obstante, dichos datos son inéditos, ya que han surgido como consecuencia de un procedimiento de análisis no incluido en la memoria final del referido estudio.

El propósito principal de esa investigación era analizar la evolución del pensamiento y del comportamiento en el aula de tres grupos de profesoras de los primeros cursos de la enseñanza primaria, en el contexto de una investigación-acción en tres ciudades europeas (Dublín, París y Zaragoza), con respecto a los alumnos que, aun teniendo un potencial de aprendizaje acorde con sus capacidades, tienen problemas en el dominio de los objetivos y contenidos mínimos prescritos en los respectivos currículos oficiales de los tres países. Con el fin de tener certeza de que las actitudes de dichas profesoras con respecto al Fracaso Escolar, al inicio de la intervención pedagógica llevada a cabo, no eran diferentes a las típicas del profesorado ordinario, se realizó también una encuesta sobre dichas actitudes con un grupo más numeroso de profesorado. El estudio comparativo que se presenta aquí hace referencia exclusivamente a lo que respondió ese grupo más amplio de profesores.

2.- Marco Teórico

2.1.- Las representaciones mentales desde un punto de vista psicopedagógico

2.1.1.- Perspectiva psicológica

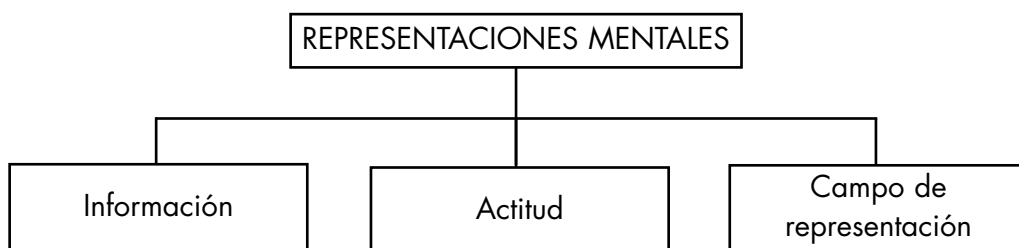
Las representaciones mentales son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólico-afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología (análisis de su génesis) como por la pedagogía (implicaciones para la práctica educativa). A título de meros ejemplos, a continuación ofrezco varias definiciones que, entiendo, pueden aclarar el ámbito analizado en la investigación que se presentará más adelante.

Bloch y Cols. (1996, 709) afirman que «Una representación mental es una entidad de naturaleza cognitiva que refleja, en el sistema mental de un individuo, una fracción del universo exterior a ese sistema». Como puede comprobarse, en esta concepción sólo se menciona el componente cognitivo, lo cual es coherente con el fuerte peso que en los últimos veinte años ha tenido la psicología cognitiva.

Moscovici (1976) entiende las representaciones mentales como el complejo mundo de creencias y de actitudes de una persona, las cuales son consecuencia de las impresiones grabadas en el subconsciente individual o colectivo a lo largo del ciclo vital. La relación de esta concepción con las teorías psicoanalíticas resulta meridianamente clara.

Gilly (1980, 30) sintetiza perfectamente esas dos orientaciones teóricas (la cognitiva y la afectiva), tal y como puede comprobarse en esta definición: «las representaciones mentales son un universo de opiniones o creencias organizadas alrededor de una significación central que incluye estos tres ámbitos: información (contenidos), actitud (valores) y campo representacional (ideación simbólica)». Como puede observarse, en esta concepción la génesis de las representaciones mentales es una consecuencia de las percepciones (aunque no siempre), de las experiencias anteriores, de las motivaciones, de las creencias ideológicas y del contexto sociocultural.

Arranz (2002, 4), tomando como referencia el punto de vista teórico de Gilly, sintetiza el complejo espectro de las representaciones mentales a través del siguiente gráfico:



Debido a su complejidad, las representaciones mentales no pueden ser analizadas de forma directa, sino mediante la generación de inferencias derivadas a partir de técnicas de análisis indirectas, tales como los cuestionarios y las entrevistas, en las que los sujetos tienen que atribuir a los ítems juicios de valor, bien sean de tipo cualitativo o cuantitativo (por ejemplo, a través de escalas tipo Lickert). Obviamente, el problema derivado del uso de estas técnicas es lo difícil que resulta diferenciar si las respuestas de los sujetos son representativas de su ideología auténtica y de sus posicionamientos prácticos, o bien si dichas respuestas representan los estereotipos sociales que en cada sociedad y momento histórico son interpretados como valores positivos. Por ello, los resultados de este tipo de estudios deben ser interpretados con mucha cautela.

2.1.2.- Perspectiva pedagógica

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, el estudio de las representaciones mentales del profesorado ha sido contextualizado dentro del denominado «paradigma del pensamiento del profesor», por entender que las representaciones mentales que los profesores tienen de sus alumnos (características, potencialidades, etc.), de las familias (estereotipos culturales), de las condiciones didácticas y organizativas de la escuela, de su función profesional y de su autoestima, determinan la calidad educativa.

Desde los primeros estudios de Schön (1983) y de Shulman (1989), dicho paradigma ha sido usado profusamente en el análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, aunque con diferentes orientaciones teóricas. Veamos unos breves ejemplos referidos a autores de nuestro país.

Marcelo (1987) hace más hincapié en el componente cognitivo, especialmente referido a las diferencias entre profesores noveles y expertos, al conocimiento práctico y al contenido didáctico de los contenidos de la enseñanza, con una intención de obtener leyes generales que posibiliten la elaboración de programas de formación aplicables en un amplio número de situaciones. En cambio, Angulo (1999) concede más importancia al estudio de la génesis y modificación del pensamiento del profesor desde una perspectiva puramente etnográfica y, por tanto, con escasa posibilidad de generalización de los resultados. Por último, Sola (1999) circunscribe el estudio del pensamiento del profesor al ámbito de las creencias, tanto objetivas como subjetivas, por entender que son las creencias de los profesores las que condicionan sus estilos docentes.

Desde dicha perspectiva, el referido paradigma del pensamiento del profesor podría ser sintetizado a través del siguiente esquema:



2.2.- Delimitación del significado del fracaso escolar

El Fracaso Escolar es un fenómeno endémico en los actuales sistemas educativos de los modernos países industrializados, a pesar del intento de la mayoría de los gobiernos de esos países, que o bien intentan ocultarlo suprimiendo dicha terminología de sus respectivas legislaciones, o bien intentan enmascararlo midiéndolo a través de criterios que ocultan la realidad del problema.

Si la magnitud del problema es bastante parecida, fenomenológicamente hablando, en la práctica totalidad de los países de economía capitalista avanzada, tal y como puede comprobarse en Molina (1999), a pesar de las diferencias en las legislaciones, en el gasto dedicado a la educación, o en las medidas que se adoptan para paliarlo, parece lícito comenzar planteándonos algunas cuestiones teóricas antes de presentar los datos empíricos, dado que éstas pueden aclarar algo la naturaleza del problema y, a la vez, contribuir a una más correcta interpretación de los resultados.

2.2.1.- Criterios para evaluar la magnitud del Fracaso Escolar

El Fracaso Escolar, debido al extraordinario conjunto de variables que inciden en el mismo, resulta difícil de definir, lo cual explica que cada gobierno intente apoyarse en las definiciones y criterios que le son más favorables para evaluarlo y, por tanto, para hacer públicas estadísticas apoyadas en datos que, sin ser falsos, enmascaran el problema. Por ejemplo, los gobiernos de nuestro país, independientemente de su signo político, toman como criterio los porcentajes de repetidores de curso en la enseñanza obligatoria cuando tienen que ofrecer informes ante organismos internacionales. Evidentemente, como la repetición de curso está muy limitada por ley, las cifras que ofrecen sólo indican una pequeñísima parte del problema.

A pesar de esa complejidad, yo creo que todos los expertos estarían de acuerdo en aceptar que para poder afirmar que un alumno fracasa escolarmente es necesario que existan estas dos constataciones de forma clara y precisa: que posea suficiente capacidad intelectual para alcanzar los objetivos mínimos fijados en el currículum oficial y que, sin embargo, no alcance dichos objetivos, bien por falta de motivación, bien porque existe una divergencia entre la cultura escolar y la cultura familiar, bien porque el sistema escolar no permite que cierto tipo de alumnos progresen adecuadamente según sus capacidades, bien por la falta de motivación social y profesional de una parte del profesorado.

Obviamente, los síntomas de esa serie de disfunciones etiológicas que acabo de mencionar son tremendamente variados como para poder explicitarlos aquí,

aunque sea de forma muy breve (a las lectoras y lectores interesados en conocer esos síntomas les puede ser de utilidad la lectura de Molina, 1997, a; y Molina y cols., 1998). Por ello me voy a limitar a comentar los dos criterios que he presentado en el párrafo anterior.

El conocimiento del dominio de los objetivos mínimos fijados por el currículum oficial para cada materia o ámbito curricular es bastante fácil de constatar e incluso de operativizar, como asimismo la evaluación de las capacidades intelectuales de los alumnos. Hoy existen pruebas muy bien validadas y fiables, absolutamente diferentes de las que miden el inútil y desgastado Cociente Intelectual, para evaluar dichas capacidades intelectuales. Igualmente, la evaluación del grado de dominio de dichos objetivos mínimos es fácilmente realizable por medio de las calificaciones que otorga el profesorado, o a través de pruebas estandarizadas para todos los alumnos de un ciclo y de un país o región (este tipo de evaluaciones nacionales se realiza con regularidad en bastantes países, y en el nuestro ya se han llevado a cabo varias a través del I.N.C.E.). Obviamente, también es posible evaluar el grado de satisfacción/insatisfacción del alumnado y del profesorado, o de la deserción escolar, bien sea temporal o definitiva.

Es decir, parece evidente que tomando en consideración toda esa serie de variables se puede evaluar la magnitud del problema que supone el Fracaso Escolar y, por tanto, también puede disponerse de datos comparables entre diferentes regiones y países. Si ello no se lleva a cabo es porque hay poderosos intereses políticos que lo impiden.

2.2.2.- Algunos mitos sobre el Fracaso Escolar

A) Referidos a las causas

Probablemente, el mito más frecuente sea la asunción de que los alumnos que fracasan escolarmente no poseen las capacidades mínimas para lograr los aprendizajes propios de un determinado ciclo o nivel escolar, bien sea en todas las materias, o simplemente en alguna de ellas.

Esa asunción teórica resulta absolutamente inaceptable cuando se constata que en la mayor parte de los países europeos, o incluso en los Estados Unidos, el porcentaje de alumnos que no logra dominar los objetivos mínimos al finalizar la escolaridad obligatoria se sitúa entre el 30 y el 40 por ciento, salvo en aquellos países que al finalizar la enseñanza primaria eliminan a los alumnos que ya poseen fracaso escolar, situándolos en ramas de escasa o nula relevancia social (el país donde se ofrece esa solución de forma más contundente es en Austria). O bien cuando las evaluaciones nacionales demuestran que un elevado

porcentaje no domina siquiera las habilidades mínimas para realizar una lectura comprensiva, una composición escrita con sentido, o la resolución de problemas matemáticos que exijan la concatenación de tres o más operaciones. De ser cierta dicha hipótesis tendríamos que aceptar que nos ha caído encima alguna maldición diabólica, capaz de convertir a casi la mitad de la población escolar en subnormales, o afecta de misteriosos daños y disfunciones cerebrales.

Otro de los mitos más comunes consiste en asegurar que la principal causa radica en que las familias pasan olímpicamente de sus hijos y, en consecuencia, les permiten todo lo que éstos piden con tal de que dejen tranquilos a los padres. Según los defensores de dicha argumentación, el indicador más claro de la veracidad de la misma es la escasa colaboración de las familias con la escuela, o el deseo de que los hijos pasen el mayor tiempo posible encerrados en la escuela.

La sorprendente contradicción de esa asunción es que nunca jamás han existido tantos medios institucionales para que colaboren las familias en las labores escolares como hoy en día (incluso yo me atrevería a decir para que controlen la escuela) y, sin embargo, los estudios demuestran que las tasas de fracaso escolar se mantienen constantes, tanto cuando no han existido esos medios de colaboración, como cuando existen (quienes quieran constatar empíricamente ese dato deberían comparar las cifras ofrecidas por Molina en la publicación de 1984 y en la de 1999).

Hay otro gran mito en relación con las causas del Fracaso Escolar, consistente en afirmar que la razón principal radica en el excesivo número de alumnos por aula. Sin embargo, las investigaciones demuestran que, dentro de ciertos umbrales (por ejemplo, entre 25 y 40 alumnos por aula), el que haya más o menos alumnos no influye para nada en las tasas de fracaso escolar. Es más, algún autor [CHERKAOUI, 1979] ha demostrado ampliamente que, dentro de los umbrales citados anteriormente, la ratio más favorable es la que se acerca al umbral máximo.

Cualquier persona que sea mínimamente neutral sabe perfectamente que esa asunción es totalmente falaz, pues nunca en la historia de la humanidad han existido ratios tan bajas como las que hoy se dan en los países de economías avanzadas y, paradójicamente, nunca han existido tasas de Fracaso Escolar tan elevadas como las actuales. Por favor, seamos honestos y admitamos que la lucha por el descenso del número de alumnos por aula es una reivindicación sindical justa socialmente hablando, pero que nada o poco tiene que ver con el tema del Fracaso Escolar.

Como pueden suponer las lectoras y lectores de este artículo, podría seguir comentando muchos más mitos en relación con las causas del Fracaso Escolar. Sin embargo, si así lo hiciera este trabajo adquiriría una extensión impropia.

B) Referidos a las soluciones

Probablemente, el mito más extendido consiste en creer que la mejor solución para evitar el Fracaso Escolar, e incluso para los alumnos que fracasan escolarmente, es la creación de circuitos curriculares y organizativos paralelos, bien sea a través de aulas especiales para estos alumnos, o bien de ramas y programas curriculares diversificados.

Evidentemente, cuando a los alumnos que ya han fracasado escolarmente no se les permite continuar en las mismas ramas curriculares que al resto de compañeros, el problema se suprime inmediatamente en las ramas mejor consideradas socialmente. En definitiva, esta solución consiste en poner en práctica aquel dicho popular de «muerto el perro se acabó la rabia». Sin embargo, aun admitiendo que dicha solución puede ser eficaz, no es menos cierto que implica una carga ideológica de muy difícil aceptación en las sociedades democráticas (no se olvide que tendría que ser puesta en práctica para más de un tercio de la población escolar en los últimos años de la enseñanza obligatoria). Llevada hasta sus últimas consecuencias esta solución, se podría defender la eliminación total del sistema escolar de esos alumnos y, de esa forma, haríamos bueno el dicho popular de «hubo una vez un pedagogo extraordinario: se llamó Herodes».

A la vista de los peligros sociales que tal solución entraña, los partidarios de la misma menos radicales defienden la existencia de Programas Curriculares Diversificados dentro de la misma aula, nivel y ciclo escolar. Esta solución, como todas las lectoras y lectores saben, está contemplada en la legislación escolar española, y en la de bastantes países europeos. Sin embargo, hay investigaciones que han demostrado que no ha contribuido a paliar el Fracaso Escolar y mucho menos a erradicarlo (véanse los datos suministrados por los quince autores que han analizado la situación europea, en Molina, 1999). Por otra parte, cuando se intenta aplicar esta medida aparecen problemas colaterales de muy difícil solución, ya que resulta muy complicado ponerse de acuerdo en cuestiones como éstas: hasta dónde puede llegar la diversificación curricular, quién o quiénes van a decidir los límites, cuáles serían los criterios más aceptables para determinar qué y cuánta diversificación curricular necesita un alumno concreto, etc., etc.

Otra solución mítica, que ha sido puesta en práctica en todos los países con sistemas escolares bastante avanzados, ha consistido en dotar a los colegios de expertos dedicados a diagnosticar el problema y a suministrar

apoyos psicopedagógicos individualizados a los alumnos que fracasan escolarmente, dentro de la escuela y en el horario escolar lectivo. Como acabo de decir, esta solución es la más común en todos los países europeos (Grecia podría ser una excepción) y, sin embargo, las estadísticas han demostrado una y otra vez que el problema no decrece aún en aquellos países donde existe una supersaturación de estos profesionales en los colegios, como puede ser el caso de los Estados Unidos y de Canadá (en Molina, 1997a, puede encontrarse un amplio espectro de datos estadísticos). Incluso hay algunos estudios que han demostrado que un elevado número de estos profesionales en los colegios, paradójicamente, puede producir efectos contrarios para los alumnos con problemas de aprendizaje [WARD y CENTER, 1991].

Como en el caso de las causas, también podría continuar presentando un catálogo más amplio de soluciones míticas. Pero por las mismas razones que expuse entonces, no creo que deba continuar.

2.2.3.- El dilema de las soluciones eficaces

A la vista de las ideas que he desarrollado hasta aquí, creo que no es nada difícil sospechar que yo definiendo que el grave problema del Fracaso Escolar no puede solucionarse sólo con medidas tecnocráticas más o menos semejantes a las que me he referido antes. Y ello es así porque entiendo que el Fracaso Escolar, tal y como se produce en la práctica, es el indicador más fiable para demostrar que los actuales sistemas educativos cumplen perfectamente la misión social que tienen encomendada. Y si cumplen los objetivos sociales previstos, lo lógico es que los que detentan el poder político no deseen poner las condiciones para que se produzca una transformación radical de dichos sistemas educativos.

Antes de continuar, permítaseme explicar por qué he afirmado que el Fracaso Escolar es el indicador más fiable para evaluar funcionamiento social de nuestros sistemas educativos, ya que esa afirmación puede resultar bastante chocante para algunos lectores.

Es bien sabido que el Fracaso Escolar recae fundamentalmente en los alumnos procedentes de familias de baja extracción social, económica y cultural. Igualmente es razonable suponer que la función principal de los sistemas escolares no es el logro de ciertos aprendizajes científicos por parte de los alumnos (especialmente, en los años que estamos viviendo, donde existen múltiples recursos informáticos y televisivos más baratos y eficaces que la clásica relación entre el profesor y sus alumnos), sino la introducción de los valores dominantes en las mentes y en los comportamientos de las jóvenes generaciones, con el fin de lograr la aceptación y la perpetuación de dichos valores.

Por otra parte, creo que todos somos conscientes de que los valores predominantes que hoy se intentan «vender» desde los círculos detentadores del poder ideológico y económico son los relacionados con el pensamiento único (exclusivamente apoyado en la idea neoliberal del poder supremo del libre mercado), con lo políticamente correcto, con la competitividad entendida como expresión máxima de la calidad de la producción (y, en consecuencia, de la educación), con el olvido de las sociedades del bienestar y con la aceptación acrítica de la provisionalidad de los puestos de trabajo.

Pues bien, a la vista de las ideas que acabo de exponer en los dos párrafos anteriores, entiendo que un sistema escolar que no expulsa del mismo a los alumnos que tienen problemas de adaptación a los valores de la cultura escolar dominante (los cuales son transmitidos a través de lo que se denomina el currículum oculto), sino que los mantiene «en la cuerda floja», haciéndoles creer que, a pesar de no disponer de las capacidades mínimas y de su falta de interés, el sistema es tan «paternalista y benefactor» que está dispuesto a proporcionarles todos los apoyos psicopedagógicos que necesiten, es el mejor medio para que cuando esos alumnos finalmente abandonen el sistema escolar sean honrados ciudadanos que deben aceptar los empleos de más baja consideración social, sin pensar demasiado y sin exigir derechos laborales que, según los ideólogos del nuevo orden social, son propios de los «anticuados estados del bienestar social y de las caducas ideologías socialistas».

Antes de continuar quiero dejar bien claro que no he intentado convencer a nadie con los argumentos que acabo de presentar. Únicamente he tratado de explicar por qué yo entiendo que el Fracaso Escolar, tal y como se manifiesta en la práctica, es el indicador más fiable para demostrar que los sistemas escolares están cumpliendo perfectamente su misión social. Precisamente porque la ideología neoliberal postmoderna es semejante en todos los países industrializados, es por lo que la problemática del Fracaso Escolar es similar en todos esos países.

¿Quiere ello decir que el Fracaso Escolar no tiene solución posible? Yo creo que sí existe la posibilidad de modificar esa grave situación, aunque no pienso que pueda producirse a través de la implantación de medidas tecnocráticas semejantes a las que presenté anteriormente, si bien hay que reconocer que algunas de ellas permiten paliar sus consecuencias cuando son aplicadas con rigor. La solución radical tiene que provenir, al menos desde mi punto de vista, de una conjunción de factores radicalmente alternativos de tipo ideológico, político, social, sindical y de tipo pedagógico. Sólo por medio de esa conjunción de factores será posible la aparición de un orden social nuevo y de una Escuela Popular, entendida en el sentido en que fue concebida por Celestin Freinet, por

Freire, y por tantos otros pedagogos críticos, al menos en su espíritu, aunque diseñada y organizada de acuerdo con las necesidades de la nueva «Sociedad de la Información y del Conocimiento» (un modelo de una «Escuela sin Fracaso» puede contemplarse en Molina, 1997,b).

Obviamente, alguien puede decir que, de acuerdo con la misión social que he asignado a la escuela, especialmente en los sistemas sociales de economía capitalista avanzada, la construcción de una escuela popular, liberadora e ideológicamente crítica puede ser otro mito, o cuando menos una utopía. Yo más bien diría que es una apuesta difícil y lenta, aunque no imposible. Afortunadamente, el sistema de democracia política liberal está basado formalmente en el respeto de los derechos fundamentales de la persona, lo cual permite la posibilidad real de aprovecharse de las contradicciones secundarias de dicho sistema para, desde las mismas, luchar en pro de otro modelo de escuela, inserto en un sistema social más colaborativo y, en definitiva, más humano.

Sin embargo, sea cual fuere la postura ideológica de cada cual con respecto a las mejores soluciones posibles para erradicar el Fracaso Escolar, no creo que nadie pueda dudar de que el prerrequisito más decisivo es la implicación del profesorado ordinario. Si el profesorado ordinario piensa que el problema no es suyo, sino que es del propio alumno, de sus familias, o de instancias ajenas a la escuela, es evidente que jamás podrá tener solución. Nadie que tenga un poco de sentido común puede aceptar que un problema que afecta a más de un tercio de la población escolar, en los niveles de la escolaridad obligatoria, puede ser resuelto (o al menos, paliado) a través de la inclusión en los circuitos escolares de expertos, tales como psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, profesores de educación especial, logopedas, etc. Este tipo de soluciones, al igual que la apertura de itinerarios curriculares diferentes, ha sido ensayada en bastantes países con escasos o nulos resultados.

3.- Presentación del estudio empírico

Convencido de que el Fracaso Escolar, tal y como se manifiesta en la realidad, no puede ser erradicado de los modernos sistemas escolares, y preocupado desde hace muchos años por las implicaciones que dicho fenómeno tiene para la salud mental y para el bienestar general de los alumnos que lo padecen, entiendo que si el profesorado ordinario se concierne de que esos alumnos son simplemente una víctima del sistema escolar y que, por tanto, no es ético expulsarlos de los circuitos ordinarios, ni tampoco olvidarse de ellos y dejarlos en manos de unos supuestos expertos que no existen (ni podrán existir nunca, dada

la complejidad social del Fracaso Escolar), el problema quizás no se resuelva nunca de forma radical, pero al menos se podrá conseguir que esos alumnos vivencien su paso por la escuela de forma mucho más saludable que en la actualidad, y probablemente también que la salud mental del profesorado mejore, ya que dicha concienciación permitiría un clima psicosocial de la escuela mucho menos tenso que el actual.

Dando por buena dicha hipótesis, es evidente que la primera tarea a realizar es conocer cuál es el pensamiento del profesorado ordinario acerca del Fracaso Escolar. Para saberlo, hace ya veinte años llevamos a cabo un primer estudio [MOLINA y GARCÍA, 1984], y a través del mismo obtuvimos unos resultados que nos hicieron creer que, a la vista de unas actitudes tan negativas por parte del profesorado, el problema del Fracaso Escolar en nuestro país tenía muy mala solución. Quince años más tarde repliqué ese mismo estudio y los resultados fueron prácticamente los mismos, con lo cual aquel primitivo pesimismo se acentuó más. Finalmente, con el fin de conocer si ese pensamiento tan alienante del profesorado ordinario español con respecto al Fracaso Escolar era diferente en otros países, iniciamos el estudio que se presenta a continuación (para un conocimiento pormenorizado de ese trabajo, véase: Rault, Gash y Molina, 2001).

3.1.- Objetivo

Nuestro principal objetivo era tratar de estudiar si el profesorado ordinario se siente implicado en ese fenómeno, o si por el contrario piensa que las principales causas radican en instancias ajenas a dicho profesorado (los propios alumnos, las familias, el sistema político-educativo, etc.) y, lógicamente, si las soluciones deben provenir fundamentalmente de esas instancias ajenas al profesorado.

3.2.- Metodología

3.2.1.- Instrumentos utilizados

Para conseguir ese objetivo se elaboraron dos Cuestionarios de respuestas cerradas (pueden consultarse en Rault, Gash y Molina, 2001). Dadas las características técnicas de los Cuestionarios y el tipo de respuestas que se solicitaba al profesorado, como igualmente el objetivo del estudio, todo el equipo que trabajó en el proyecto (4 profesores de la Universidad de Zaragoza, 4 del I.U.F.M de Versailles y 3 de Saint Patrick College de Dublín) entendió que tenía más sentido no efectuar el estudio comparativo entre los resultados obtenidos en los tres países participantes ítem por ítem, sino más bien agrupando dichos ítems en factores. Dichos factores han sido los siguientes:

A) Alumnado

Este factor lo integran tres ítems del primer Cuestionario, el cual se refiere a las posibles causas del Fracaso Escolar. En el Cuestionario referido a posibles soluciones para paliar el Fracaso Escolar, no estaba representado este factor.

B) Política Institucional

En el Cuestionario referido a causas del Fracaso Escolar, este factor está integrado por 5 ítems. En el Cuestionario referido a soluciones para paliar el Fracaso Escolar, este factor está integrado por 7 ítems.

C) Familia

Este factor, en el Cuestionario referido a causas, está integrado por 3 ítems. En el Cuestionario referido a soluciones está integrado también por 3 ítems.

D) Profesorado

Este factor, en el Cuestionario referido a causas, está integrado por 3 ítems. En el Cuestionario referido a soluciones, este factor está integrado por 4 ítems.

Antes de continuar es necesario hacer constar que la inclusión de los ítems en cada uno de los factores mencionados se hizo sin seguir ningún procedimiento de tipo estadístico, sino apoyándonos en el juicio de los miembros participantes en el proyecto, por entender que todos éramos expertos en el tema y, por consiguiente, con capacidad suficiente para poder tomar decisiones de esa naturaleza con fundamento.

3.2.2.- Muestra

A la vista de que los primitivos resultados que obtuvimos [MOLINA y GARCÍA, 1984] mostraban que las actitudes del profesorado eran mucho menos comprometidas a medida que se ascendía en la pirámide escolar, en esta ocasión nos pareció conveniente centrar el estudio en el profesorado de los primeros años de la enseñanza primaria, por considerar que en dicho nivel existiría una mayor implicación del profesorado ordinario, dado que en esos años el Fracaso Escolar no es todavía un importante problema académico (no se olvide que el fenómeno del Fracaso Escolar es absolutamente acumulativo en la escolaridad obligatoria;

es decir, a medida que se avanza de ciclo en ciclo, los porcentajes aumentan espectacularmente).

En consecuencia, tomamos la decisión de pasar los Cuestionarios a 50 maestros de ambos sexos del ciclo primero de la enseñanza primaria (25 del primer curso y 25 del segundo), en cada uno de los tres países participantes en el proyecto: 50 de Dublín, 50 de París y 50 de Zaragoza.

Para la selección de esa muestra no se siguió ningún criterio estadístico que permitiera garantizar la representatividad de la misma. Únicamente nos limitamos a enviar los citados Cuestionarios a los directores de una serie de colegios que conocíamos personalmente, con el ruego de que se los entregaran al profesorado del primer ciclo de la enseñanza primaria y de que, posteriormente, los enviaran al equipo coordinador del proyecto de cada país. Dado que pudimos contar con el interés de esos directores, no hubo demasiado problema en que la práctica totalidad del profesorado implicado en dichos colegios cumplimentara de forma anónima los mencionados Cuestionarios. No obstante, como partíamos del supuesto de que algunos Cuestionarios podrían no ser válidos (sobre todo, porque no fueran respetadas las condiciones previstas para dar las respuestas), no tuvimos más remedio que solicitar respuestas de 75 profesores en cada país, ya que, de acuerdo con nuestra experiencia previa, dimos por supuesto que un tercio aproximado de respuestas no serían válidas. Igualmente se decidió que si disponíamos de más de 50 Cuestionarios válidos, se eliminarían los sobrantes de forma totalmente aleatoria.

3.2.3.- Análisis de los datos

En el proyecto inicial que, en su día, fue presentado ante la Comisión Europea únicamente se decía que se analizaría la significación estadística de las diferencias encontradas en los tres países, mediante la «t» de Student, pero no se dijo nada acerca qué datos deberían ser analizados, dado que los ítems de los cuestionarios podían ser clasificados en catorce posiciones diferentes, tomando como referencia el orden que cada profesor o profesora asignaba a la importancia concedida a cada uno de los ítems de los cuestionarios, ya que lo que se solicitaba era que ordenaran dichos ítems según la importancia que el profesorado encuestado les concedía en la génesis o en la solución del Fracaso Escolar.

Dada esa amplitud tan extraordinaria en lo que respecta a las posibilidades de ordenar las respuestas, desde el primer momento nos pareció que no tenía sentido analizar las posibles diferencias entre países tomando como referencia cada una de las catorce posiciones posibles, pues en entrevistas posteriores con algunas de las personas que participaron en la encuesta se evidenciaba que era muy

difícil discriminar entre una determinada posición y la siguiente, o la anterior. Por ello se agruparon las posiciones otorgadas por los 150 profesores en tres grupos: en el primero se incluyeron las posiciones de cada ítem situadas entre el lugar número uno y el quinto; en el segundo, las situadas entre el sexto lugar y el décimo; en el tercero, las situadas entre el lugar undécimo y el decimocuarto.

Como el objetivo fundamental era comprobar la significación estadística de las posibles diferencias existentes entre las respuestas dadas por los profesores de los tres países participantes, tomando como referencia el lugar asignado a cada ítem, nos pareció que esas posibles diferencias serían más evidentes si se hacían las comparaciones entre los dos lugares extremos (es decir, teniendo en cuenta únicamente el lugar primero y el tercero). Sin embargo, después de estudiar la distribución de los datos, se comprobó que en el lugar central (es decir, en el segundo) se situaba un porcentaje de respuestas muy importante (en la práctica totalidad de los ítems, en dicha posición se situaban más de un tercio de las frecuencias). Evidentemente, ello quería decir que si despreciábamos ese porcentaje tan importante de respuestas, en una muestra tan pequeña (no se olvide que sólo disponíamos de 50 sujetos por cada país), estábamos perdiendo la información suministrada por más de un tercio de los sujetos.

En definitiva, debido a las características del cuestionario y a las exigencias que se solicitaban para ordenar la posición de cada ítem, ocurrió el fenómeno estadístico tan conocido de «regresión hacia la media». Como es bien sabido, este efecto es sumamente conocido por todos los investigadores en el área de las ciencias sociales, y consiste en que cuando son muchas las categorías que es necesario catalogar, sobre todo cuando además existe una gran relación entre las variables independientes, como es el caso de los ítems de los cuestionarios utilizados por nosotros, las personas que tienen que responder las cuestiones optan por incluir un elevado número de variables entre los lugares intermedios, o bien les asignan valores muy próximos a la media, cuando no tienen claro el peso real de cada variable independiente en la variable dependiente.

Por todo ello, parece mucho más lógico dicotomizar las frecuencias en dos grandes grupos: en el primero se incluirían las posiciones de cada ítem comprendidas entre el primero y el séptimo lugar; en el segundo se incluirían las respuestas situadas entre el lugar octavo y el decimocuarto. Esa decisión, presentada en términos interpretativos, quiere decir lo siguiente: todos los ítems categorizados entre el primero y el séptimo lugar, han sido considerados como los más importantes; en cambio, todos aquellos ítems categorizados entre el octavo y el decimocuarto lugar, han sido considerados como los menos importantes, tanto a nivel de causas como de soluciones.

Esa decisión no fue aceptada por dos de los componentes del equipo coordinador del proyecto (en concreto, por parte de la coordinadora del equipo francés y por parte del coordinador del equipo irlandés), ya que con el modelo de análisis que acabo de presentar las posibles diferencias entre los tres países podrían quedar mucho menos nítidas, que fue lo que en realidad ha sucedido, como se verá en el punto siguiente. A la vista de esa discrepancia entre los tres coordinadores, los resultados que presento a continuación no fueron incluidos en la memoria final del proyecto, siendo, por tanto, absolutamente inéditos hasta ahora.

En resumen, los pasos seguidos para el análisis de los datos han sido éstos:

En primer lugar, se obtuvo la frecuencia en que cada ítem fue colocado por las personas que respondieron a los Cuestionarios en un determinado lugar (en el lugar primero, segundo, etc.) de cada uno de los países. En segundo lugar, se convirtieron esas frecuencias absolutas en porcentajes. En tercer lugar, se obtuvo el porcentaje medio que correspondía a cada conjunto de ítems en los siete primeros lugares, y el que correspondía a cada conjunto en los siete últimos lugares. Evidentemente, cada conjunto de ítems se corresponde con los factores que fueron descritos en páginas anteriores.

Como ya se dijo anteriormente, se pretendía analizar si las diferencias entre cada uno de los tres países participantes eran o no significativas, desde el punto de vista estadístico, utilizando para ello la T de Student. Sin embargo, ese análisis no se ha llevado a cabo en el tratamiento de los datos que se presentan a continuación, al haber comprobado a simple vista que los porcentajes correspondientes a cada país coinciden casi totalmente, lo cual demuestra claramente, sin necesidad de realizar ninguna prueba de contraste estadístico, que no existen diferencias significativas entre los tres países.

4.- Resultados

Los resultados obtenidos se presentan a través de las dos tablas que se insertan a continuación: una referida a las causas (identificada como tabla número 1) y otra referida a las soluciones (identificada como tabla número 2). No obstante, con el fin de que las lectoras y lectores puedan conocer el anteriormente mencionado fenómeno de «regresión hacia la media», e igualmente para que puedan examinar las pequeñas diferencias que se producen cuando las respuestas se agrupan en tres gradientes, se presentan también otras dos tablas (las cuales van identificadas con los números 3 y 4), cuya única diferencia con las dos anteriores radica en que en estas dos últimas la ordenación de las respuestas ha sido hecha en tres gradientes, mientras que en las dos primeras se han dicotomizado las respuestas.

Tabla 1.- CAUSAS

Países	Alumnos		Política Educativa		Familia		Profesor		Alumnos + Política + Familia	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
España	78	22	44	56	62	38	32	68	65	35
Francia	67	33	46	54	62	38	40	60	60	40
Irlanda	80	20	46	54	68	32	30	70	65	35
Media de los tres países							36	64	64	36

Notas:

+ indica que los ítems han sido colocados entre el 1º y el 7º lugar

- indica que los ítems han sido colocados entre el 8º y el 14º lugar

Las cifras que figuran en las celdas son tantos por ciento

Alumnos: Ítems 1-6-10

Política Institucional: Ítems 3-5-11-13-14

Familia: Ítems 2-4-12

Profesor: Ítems 7-8-9

Tabla 2.- SOLUCIONES

Países	Política Educativa		Familia		Profesor		Alumnos + Política + Familia	
	+	-	+	-	+	-	+	-
España	57	43	48	52	44	56	53	47
Francia	55	45	48	52	49	51	52	48
Irlanda	57	43	50	50	46	54	54	46
Media de los tres países					47	53	53	47

Notas:

+ indica que los ítems han sido colocados entre el 1º y el 7º lugar

- indica que los ítems han sido colocados entre el 8º y el 14º lugar

Las cifras que figuran en las celdas son tantos por ciento

Política educativa (institucional): ítems 2-3-4-7-11-13-14

Familia: ítems 1-5-6

Profesor: ítems 8-9-10-12

Tabla 3.- CAUSAS

POSICIONES			
VARIABLES	1ª - 5ª	6ª - 10ª	11ª - 14ª
ESPAÑA			
Alumnos	66,7	21,5	11,8
Pol. Instituc.	24,9	38,2	36,9
Familia	43,0	37,8	19,2
Profesorado	12,6	39,3	48,1
FRANCIA			
Alumnos	37,5	37,8	24,7
Pol. Instituc.	34,8	38,0	27,2
Alumnos	66,7	21,5	11,8
Familia	43,3	38,0	18,7
Profesorado	24,0	34,7	41,3
IRLANDA			
Alumnos	65,4	30,2	4,4
Pol. Instituc.	16,6	34,3	49,1
Familia	48,4	30,9	20,7
Profesorado	11,3	51,6	37,1

Notas:

Las cifras que figuran en las celdas son tantos por ciento

Alumnos: ítems 1-6-10

Política Institucional: ítems 3-5-11-13-14

Familia: ítems 2-4-12

Profesorado: ítems 7-8-9

Tabla 4.- SOLUCIONES

POSICIONES			
VARIABLES	1ª - 5ª	6ª - 10ª	11ª - 14ª
ESPAÑA			
Pol. Instituc.	37,6	36,4	26,0
Familia	29,5	36,3	34,2
Profesorado	36,9	34,6	28,5

POSICIONES			
VARIABLES	1ª - 5ª	6ª - 10ª	11ª - 14ª
FRANCIA			
Pol. Instituc.	35,5	32,8	31,7
Familia	20,0	40,0	40,0
Profesorado	43,5	39,0	17,5
IRLANDA			
Pol. Instituc.	41,2	30,5	28,3
Familia	30,7	38,5	30,8
Profesorado	35,6	42,8	21,6

Notas:

Las cifras que figuran en las celdas son tantos por ciento
Política Institucional: ítems 2-3-4-7-11-13-14
Familia: ítems 1-5-6
Profesorado: ítems 8-9-10-12

5.- Discusión

Antes de pasar a comentar los resultados, debe quedar claro que dichos comentarios se refieren exclusivamente a los resultados que han sido presentados en las tablas identificadas con los números 1 y 2.

5.1.- En relación con las causas

Se comprueba fácilmente que la práctica totalidad de las personas que respondieron nuestro Cuestionario tienen una concepción de las Dificultades en el Aprendizaje Escolar de tipo intrínseco, ya que consideran mayoritariamente que la principal causa del Fracaso Escolar radica en variables relacionadas con el alumno. En el caso de las respuestas dadas por el profesorado de Francia ese porcentaje es ligeramente inferior que el hallado en los otros dos países, pero a pesar de ello resulta muy significativo que dos terceras partes de los encuestados consideren que las principales causas radican en el alumnado.

Esos primeros resultados son totalmente lógicos, ya que la perspectiva intrínseca en relación con las Dificultades en el Aprendizaje Escolar ha sido la que ha predominado a lo largo del siglo veinte, tal y como puede comprobarse leyendo la bibliografía existente sobre dicho tema (un amplio análisis de esa bibliografía puede consultarse en Molina, 1997, a). Como es bien sabido, el modelo clínico se ha caracterizado por afirmar que las principales causas eran debidas a algún

daño cerebral inespecífico, a inhabilidades psicolingüísticas, a disfunciones cognitivas tales como la falta de atención o un bajo cociente intelectual, o a dificultades emocionales tales como la hiperactividad.

Por lo que respecta al peso que pueden tener las decisiones institucionales, promovidas por las administraciones educativas, en la génesis del Fracaso Escolar, se comprueba una elevada disparidad de criterios por parte de las personas que respondieron nuestro Cuestionario, ya que entre las respuestas obtenidas se sitúan casi a partes iguales los que piensan que esas decisiones institucionales son muy importantes en la configuración del Fracaso Escolar, y quienes piensan que ello no es así. El hecho de que en los tres países algo más del cincuenta por ciento de las personas encuestadas no consideren verdaderamente importantes esas decisiones institucionales en tanto que causas del Fracaso Escolar, puede interpretarse en términos pesimistas, pues se podría pensar que si no se consideran esas decisiones institucionales como verdaderamente importantes, tampoco se hará nada por modificar la estructura de las instituciones encargadas de promulgar y de poner en práctica dichas decisiones. Sin embargo, yo creo que ese pesimismo en relación con las instituciones de nuestra sociedad no es propio únicamente del profesorado, sino que es un efecto generalizado del desencanto institucional existente en las sociedades postmodernas.

Por lo que se refiere al peso que poseen las familias en la génesis etiológica del Fracaso Escolar, se comprueba que dos tercios de las personas que respondieron nuestro Cuestionario consideran que las familias poseen un peso muy importante en la configuración del Fracaso Escolar. Este dato, si se interpreta en el sentido de culpabilidad, resultaría muy alarmante, ya que lo más lógico es dar por supuesto que cualquier familia desea lo mejor para sus hijos y que, por tanto, si no les ofrecen todos los medios para que sus hijos obtengan buenos resultados en la escuela, es porque no saben cómo hacerlo mejor, o bien porque no disponen de los recursos necesarios para apoyar a sus hijos. Sin embargo, si a este resultado no se le confiere ningún componente de culpabilidad, sino simplemente de constatación de un hecho, parece bastante lógico y razonable, ya que toda la bibliografía sobre el tema de las Dificultades en el Aprendizaje Escolar demuestra palpablemente que los mayores porcentajes de Fracaso Escolar se producen en familias de bajos niveles socioculturales y socioeconómicos, o bien en familias desestructuradas emocionalmente.

El resultado relacionado con el peso que las personas encuestadas (no se olvide que todas ellas eran maestros y maestras de Enseñanza Primaria) confieren al profesorado en la configuración del Fracaso Escolar resulta mucho más preocupante, ya que únicamente un tercio de los encuestados reconoce que el

profesorado posee un peso importante, mientras que dos tercios entienden que el profesorado tiene poco que ver con la génesis del Fracaso Escolar; o lo que es lo mismo, dos tercios piensan que se debe a variables no relacionadas con la escuela. Dicho dato resulta mucho más llamativo cuando la reciente bibliografía sobre el tema (por ejemplo: Perrenoud, 1990; García, 2001; Escudero, 2002) viene demostrando sin paliativos que el Fracaso Escolar está muy relacionado con las decisiones didácticas y organizativas que ponen en práctica los profesores y profesoras en sus respectivas aulas y escuelas. Sin embargo, si ese dato se analiza desde una perspectiva psicoanalítica resulta bastante congruente, ya que hoy disponemos de amplios y sólidos datos que demuestran que la profesión de maestro es una de las más castigadas socialmente y, por tanto, que produce un elevado porcentaje de alteraciones psicológicas, lo cual conlleva que el profesorado esté «a la defensiva» y que, en consecuencia, actúe a través de los clásicos mecanismos de defensa, perfectamente estudiados desde el punto de vista psicoanalítico. No obstante, sea cual sea la interpretación que se haga de este resultado, no cabe duda de que si el profesorado no se considera involucrado en tanto que causa en el Fracaso Escolar, independientemente de los motivos que pueden justificar y explicar ese no involucramiento, difícilmente podrá solucionarse esta lacra de los modernos sistemas escolares.

5.2.- En relación con las soluciones

Por lo que se refiere al papel que las decisiones institucionales pueden tener en la solución del Fracaso Escolar, los resultados obtenidos son coherentes con los hallados en el Cuestionario referido a las causas. Consecuentemente con aquellos resultados, también se comprueba una gran división al asignar un papel importante o escasamente importante a tales decisiones institucionales en la solución del problema, aunque en este caso existe un peso ligeramente mayor de las personas encuestadas que piensan que dichas decisiones tienen una gran importancia en la solución del Fracaso Escolar.

Por lo que respecta al papel asignado a las familias en la solución del Fracaso Escolar, a la vista de los resultados hallados en el Cuestionario referido a las causas, lo lógico hubiera sido que las personas encuestadas hubieran asignado a las familias un mayor peso en la solución del problema. Sin embargo, este menor peso asignado en las soluciones quizás pueda explicarse por el desencanto social a que me he referido antes. Probablemente, ese pesimismo social del profesorado sea el que explique que no llegue al cincuenta por ciento el número de personas encuestadas que piensen que puede hacerse algo decisivo para mejorar la calidad de las escuelas desde la sociedad civil.

Desde mi punto de vista, los resultados obtenidos en la implicación del profesorado en la solución del Fracaso Escolar son los más esperanzadores de todos los resultados. A pesar de que únicamente un poco más de un tercio del profesorado encuestado se considera causa importante del Fracaso Escolar, en cambio cerca del cincuenta por ciento considera que puede contribuir de forma importante a la solución de ese problema. Sin embargo, a pesar de ese dato esperanzador, resulta evidente que si el resultado hallado en este Cuestionario pudiera generalizarse a todo el profesorado (más de la mitad del profesorado encuestado no considera que puede contribuir decisivamente a la solución del Fracaso Escolar; o lo que es lo mismo, algo más de la mitad entienden que las soluciones verdaderamente importantes tienen que venir de ámbitos ajenos a la escuela), no existiría ninguna posibilidad efectiva de erradicar el Fracaso Escolar, ya que si el profesorado piensa que dicho colectivo no puede contribuir decisivamente a mejorar la situación, esta lacra de los modernos sistemas educativos perdurará por mucho tiempo.

5.3.- Desde un punto de vista comparativo

Ha podido comprobarse que los resultados obtenidos en los tres países son totalmente coincidentes en todas y cada una de las variables analizadas. Evidentemente, si se comparan los resultados presentados en las dos primeras tablas con los que figuran en las dos últimas, puede observarse que esa coincidencia casi total está sesgada por el hecho de haber dicotomizado la clasificación de las respuestas, ya que si el análisis de las diferencias se hubiera hecho tomando como referencia los dos gradientes extremos y desechando las respuestas que se sitúan en el lugar central, se hubiera demostrado que no existe tanta similitud. No obstante, conviene no perder de vista que, a pesar de efectuar las comparaciones entre los dos gradientes extremos, la significación estadística de las diferencias es mínima en todas las variables analizadas (dicho análisis puede consultarse en Rault, Gash y Molina, 2001).

A la vista de los resultados que han sido presentados, cabe hacerse esta pregunta: ¿Tiene alguna explicación lógica esa similitud entre los resultados encontrados en los tres países, independientemente de la significatividad estadística de los mismos? Desgraciadamente, existen muy pocas investigaciones comparativas a nivel europeo sobre el tema del Fracaso Escolar, que se hayan basado en datos obtenidos de primera mano (los más relevantes, desde mi punto de vista, son: el informe T.I.M.S.S., 1997; el informe P.I.S.A., 2001; y los informes del I.N.C.E., 1998 y 2001), en lugar de basarse únicamente en los datos suministrados por los respectivos gobiernos, y yo creo que ninguna (excepto ésta que se presenta en este artículo) ha analizado lo que piensan los profesores sobre ese inquietante

fenómeno. Por esa razón, resulta muy difícil apoyarse en investigaciones internacionales para poder responder a esa pregunta.

Hasta ahora, el único estudio que ha analizado el Fracaso Escolar en los quince países de la Unión Europea, tomando como referencia diversas fuentes de datos (véase Molina, 1999), muestra claramente que la magnitud del problema es semejante en todos los países, e igualmente sucede con respecto a las decisiones emanadas de las políticas educativas con el fin de paliar el problema, al menos en la enseñanza primaria. Sólo se encuentran algunas diferencias en las soluciones políticas adoptadas durante el período de la enseñanza secundaria, especialmente en lo que respecta a la existencia o no de diferentes itinerarios escolares, y al número de los mismos en los países en que existen. Por tanto, parece bastante lógico y razonable que los efectos de dicha situación sobre el pensamiento del profesorado produzcan un pensamiento unificado que, por otra parte, no puede ser otro que el que se corresponde con lo «políticamente correcto».

O dicho en otras palabras, en una Europa mediatizada por el fenómeno de la globalización, por la presión de los medios de comunicación en una sola dirección (la defensa de la ley de la oferta y de la demanda, entendida como valor supremo de las relaciones sociales), por la precariedad del empleo y por la duda psicológica del futuro, no parece extraño, sino todo lo contrario, que el profesorado europeo no se sienta comprometido con un problema, como es el Fracaso Escolar, que le atenaza y que, al mismo tiempo, está contribuyendo a la ruptura de su propia identidad profesional.

Otro problema bien distinto es el que se refiere a las pesimistas expectativas que pueden inferirse para solucionar esta lacra social de los modernos sistemas escolares, a partir de los resultados encontrados en esta modesta investigación. Ni que decir tiene que, tanto por el pequeño tamaño de la muestra, como por el hecho de haber analizado el fenómeno en solo tres países (en realidad, en tres ciudades), como asimismo por el procedimiento seguido en el análisis de los datos, resulta imposible generalizar nuestros resultados.

Nota

En la investigación que ha servido de base a este artículo, además de los tres coordinadores (Rault, Gash y Molina), han participado también los profesores de

la Universidad de Zaragoza, Pilar Arranz, Enrique García y María Ángeles Garrido.

Referencias Bibliográficas

- ANGULO, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A.I. PÉREZ; J. BARQUÍN y F. ANGULO (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- ARRANZ, P. (2002). *Representaciones mentales de los maestros en ejercicio y en formación respecto al síndrome de Down*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, tesis doctoral.
- BLOCH, H. y COLS (1996). *Gran diccionario de Psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.
- CHERKAOUI, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. París: P.U.F.
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La Reforma de la Reforma: ¿qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, J.N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- GIL, G. (2001). *Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto P.I.S.A.)*. Madrid: I.N.C.E.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. París: P.U.F.
- I.N.C.E. (1998). *Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- I.N.C.E. (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LÓPEZ, J. A. y MORENO, M. L. (1997). *Resultados de Matemáticas: tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias (T.I.M.S.S.)*. Madrid: I.N.C.E.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MOLINA, S. (1997a). *El Fracaso en el Aprendizaje Escolar: dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe.
- MOLINA, S. (1997b). *Escuelas sin Fracagos*. Málaga: Aljibe.
- MOLINA, S. Y GARCÍA, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.*-Barcelona: Laia.
- MOLINA, S. y COLS (1998). *El Fracaso en el Aprendizaje Escolar: dificultades específicas de tipo neuropsicológico*. Málaga: Aljibe.
- MOLINA, S. (coord.). (1999). *El Fracaso Escolar en la Unión Europea*. Zaragoza: Egido.
- MOSCOVICI, S. (1976). *Le psychanalyse: son image et son public*. París: P.U.F.

- PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata
- RAULT, Cl.; GASH, H. y MOLINA, S. (Coords.). (2001). *Difficultés d'Apprentissage: quels types d'aides dans la classe et hors de la classe?*. París: L'Harmattan.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practionner*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. WITTRUCK (Comp.), *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- SOLA, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A.I. PÉREZ; J. BARQUÍN, y F. ANGULO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Madrid: Akal.
- WARD, J, y CENTER, Y. (1991). Integración de niños con discapacidad intelectual en aulas normales: resultados de un estudio naturalista. En W.I. FRASER (Ed.), *Temas clave en investigación del retraso mental*, (pp. 388-400). Madrid: SIIS.