

PRESENTACION

Desde hace unos años, el tema del fracaso escolar se encuentra presente en distintos medios de comunicación social. Desde hace unos años, además, el fracaso escolar ha sido esgrimido por algunas fuerzas sociales y políticas de este país como arma arrojadiza y adscripción de responsabilidad de unos hacia otros. Se ha utilizado como "explicación" hasta de suicidios infantiles por parte de alguna publicación sensacionalista y, para su erradicación se han aducido soluciones tan dispares entre sí como mejoras en edificios, disminución en número de alumnos por profesor, orientación geográfica de las aulas y disminución radical del nivel de exigencia a los alumnos hasta generar varios currícula diversificados en función de la eficacia intelectual de estos alumnos. Para no abundar más en este cúmulo de sugerencias, no ha faltado aquélla de cerrar todos los centros escolares puesto que, de esta manera, se elimina radicalmente el problema.

En opinión de los investigadores responsables, en último término, de este proyecto, el fenómeno es lo suficientemente complejo como para no existir una única razón-*causa* aislada del mismo. El fenómeno de la escolarización obligatoria resulta relativamente reciente dentro de la historia de las sociedades occidentales, los cambios en los sistemas de educación han sido y son bastante rápidos, radicales y no siempre justificados como para que pueda darse una respuesta simple y definitiva al fenómeno en cuestión. Los datos, finalmente, que se poseen en España al respecto, presentan ciertas insuficiencias (datos oficiales) que impiden la obtención de tendencias inequívocas sobre resultados específicos. Los organismos encargados de elaborar la estadística educativa han cambiado, con lo que ello representa a la hora de elaboración de la información (y trasiego de la misma): hasta comienzos de los setenta realmente resulta casi imposible la obtención de datos generales. En 1974 y hasta 1985 se encarga el Instituto Nacional de Estadística, en sus servicios generales, que ofrece memorias estadísticas no siempre coherentes (el propio Instituto Nacional de Estadística reconoce en sus publicaciones la falta de explicación de algunos resultados disonantes) sobre el estado del alumnado, centros y profesorado en España (en general y por provincias). El advenimiento del Estado de las Autonomías representa una subsiguiente reconversión de los cuadros, con la subsiguiente reconversión de los servicios encargados de las secciones estadísticas sin que por ello hayan desaparecido las disonancias (por ejemplo, en la última memoria de ese centro, solamente en tres autonomías españolas "terminan" la EGB menos de los alumnos matriculados; en el resto, terminan sus estudios en EGB más alumnos de los matriculados en octavo curso y las diferencias, a veces, sobrepasan los 10.000 alumnos, lo que no resulta fácil de explicar). Finalmente, después del año 1985, las funciones de estadística

educativa son asumidas por el Ministerio de Educación y Ciencia directamente, que remite a cada Comunidad Autónoma un ejemplar de sus datos (que proceden, a su vez, de esa Comunidad Autónoma), no siempre contrastados y casi siempre corregidos por los correspondientes servicios estadísticos de las Consejerías. Este inventario de desventuras no debe ser entendido como excusa sino como reflejo de una realidad, de por sí compleja y conflictiva, que dificulta la extracción de datos sobre los que llevar a cabo estudios posteriores de mayor profundidad y que permitan entresacar tendencias, contrastaciones reiteradas de fenómenos y sugerencias de acciones claras.

Aun así, la verdad es que la existencia de datos sucesivos correspondientes a memorias estadísticas de hace además, algunos años, facilita una metodología de trabajo que hace quince años era imposible de hacer. A sabiendas de esas insuficiencias, mejor es algo que nada y lo existente, aunque no perfecto, permite ya tipos de planificación de trabajos y selección de información que posiblemente es relevante para el fenómeno del fracaso escolar, que hace tiempo resultaba a todas luces, imposible de obtener. Y gracias a esa información existente ha sido posible la realización de la primera parte empírica de este informe.

* * * * *

Ocurre, sin embargo, que en una primera consideración del problema del fracaso escolar, lo primero que debería quedar claro es lo que entendemos por esa expresión. La realización de estudios científicos exige que el fenómeno a estudiar se encuentre operacionalizado, esto es, que permita su evaluación cuantitativa. En el caso del fracaso, deberían existir criterios operativos claramente especificados, un inventario de objetivos operativos que el alumno logra dominar-manejar y otros que no domina. A mayor especificación operativa del fenómeno a estudiar más fácilmente resulta encontrar sus anclajes funcionales, sus compromisos con otras variables (asimismo métricas). La verdad de las cosas es que el "fracaso" escolar se limita a una calificación de "insuficiente" y, en el peor de los casos, a la exigencia de repetir curso. Y estas calificaciones son globales. En el mejor de los casos, especificados por materias y/o por áreas de conocimiento (sociales, naturales, lenguaje...), ¿qué es lo que conoce un alumno y lo que ignora de cada materia?, ¿se trata de un mero conocimiento de contenidos o se debe apelar asimismo al conocimiento de la matriz conceptual básica de la materia, sus elementos clave y/o el conocimiento que exige la resolución de problemas conectados con la materia en cuestión?. Ninguna de estas preguntas se responde con la calificación académica final.

¿Qué ocurre con la "desaparición" de los alumnos de primero a octavo de EGB, por ejemplo?. En algunas promociones, la tasa de desapariciones (o "mortalidad muestral", para utilizar una expresión técnica) llega a superar el 30

por 100. ¿Dónde están estos alumnos?, ¿deben contabilizarse asimismo como fracaso escolar?. Por lo que se refiere a BUP y en la Comunidad Autónoma de Canarias, se sabe que el 18 por 100 son repetidores. ¿Los alumnos que llevan materias pendientes pero que no repiten no son fracaso escolar?, ¿resulta mucho o poco un 18 por 100 de repetidores en BUP y COU?, ¿un sistema escolar en la fase de enseñanza obligatoria puede sostenerse con un 40 por 100 de fracaso escolar como promedio y que en algunos sitios está llegando hasta un 80 por 100? .

La verdad de las cosas es que nunca se ha dedicado tanto volumen de presupuesto (en términos absolutos y relativos) a educación en España, en general, y en la Comunidad Autónoma de Canarias, en particular, y nunca el fracaso escolar ha sido tema tan candente. En este informe vamos a intentar, sin alarmismos, contestar a alguna de las preguntas que se han formulado más arriba y, por otro lado, ofrecer datos, ideas y resultados que permitan establecer unas medidas correctoras al respecto.

Pese a que el fracaso escolar es, en todos los casos, un problema individual (el insuficiente o suspenso lo recibe un alumno) e inmediatamente familiar (en más de una ocasión repercute instantáneamente en la dinámica familiar), la verdad es que, coherentes con la tendencia colectivizadora y grupal de los últimos 30 años en la investigación, vamos a estudiar el fenómeno desde una perspectiva grupal. Somos conscientes de que cada fracaso y cada éxito lleva consigo un ser humano que ha estado escolarizado un cierto tiempo pero, también lo es que existen tendencias generales, covariaciones generales entre determinadas variables y el éxito-fracaso escolar y que el conocimiento de estas variables resultan de ayuda a la hora de tomar decisiones al respecto de toda la colectividad. Para poner un ejemplo, sabemos que cada alumno es un individuo irreplicable pero todos los que asisten a un curso dado deben tener unos conocimientos claramente identificables y equiparables. Una solución de compromiso entre la actitud de individualismo radical y el colectivismo indiferenciado lo representa la metodología de la psicología diferencial en la que se trata de identificar grupos criterio en cuya agrupación criterial vayan aparejadas variables operativas, fácilmente cuantificables y que permitan estudiar la codeterminación, covariación y/o con causa de los fenómenos que se están estudiando.

En esta metodología psicométrica y multivariada, la revisión de los estudios publicados respecto al éxito-fracaso escolar utilizan tres tipos de determinantes: sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Determinantes de estos tres tipos han sido tomados en consideración para la realización del estudio experimental.

A la hora de elegir los determinantes sociales los autores se han fijado más en aquellos que reflejan clase social y oportunidad educativa. La ocupación profesional de los padres (alternativamente, su nivel profesional en la mayoría de los estudios publicados) y la pertenencia a una zona rural o urbana han sido, tradicionalmente, causas esgrimidas de éxito y de fracaso escolar. Por lo que se

refiere a las variables psicológicas, la inteligencia (verbal y no verbal), la atención, la personalidad y ciertos componentes motivacionales han sido y son objeto de investigaciones y publicaciones en revistas especializadas. Entre las variables de corte pedagógico se encuentran los procedimientos didácticos, el nivel de programación-planificación por objetivos, la metodología instruccional concreta utilizada y la interacción entre aptitudes y técnicas instruccionales.

No es posible en una investigación acerca de un fenómeno tan complejo como el fracaso escolar, llevar a cabo un estudio de todos los codeterminantes del fracaso; ni siquiera de **todos** los relevantes. Tampoco se trata de un fenómeno que se haya esclarecido hasta tal punto que se encuentre resuelto (en ninguna parte del mundo se encuentra seriamente resuelto) y el fracaso escolar no solamente ha existido y existe, sino que nos tememos que seguirá existiendo en el futuro. El objetivo que perseguimos es la realización de un estudio **viable**, que ofrezca información relevante acerca de este fenómeno, información relevante que permita la toma de decisiones viables y relevantes para su alivio y/o disminución.

Para ello se han elegido variables que representen los niveles sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Estas variables debían ser susceptibles de cuantificación, encontrarse apoyadas por estudios realizados previamente en otros lugares o en otro tiempo dentro de la misma Comunidad Autónoma, que fuesen relevantes a la hora de entender la competencia personal y social del alumnado y del profesorado y que permitiesen la obtención de resultados claros. Resultados en los que importa tanto estudiar las variables que poseen un compromiso con el éxito-fracaso escolar como aquellas otras **que no poseen tal relación** pese a que se les ha atribuido una relación estrecha con él. Así, por ejemplo, tan relevante resulta que se encuentre una relación notable entre inteligencia verbal y rendimiento escolar como que no exista una relación clara entre ocupación-profesión del padre y éxito-fracaso escolar.

La metodología seguida para ello ha consistido en los siguientes pasos: selección de una serie de variables teórica y empíricamente relevantes para el estudio del éxito-fracaso escolar y la calidad de la enseñanza; estudio de la población escolarizada con el fin de extraer una muestra representativa de esa población a la que elegir como participante en este estudio; pase de pruebas y análisis de los resultados con garantías científicas y aplicando los procedimientos estadísticos más adecuados (regresión múltiple, discriminante múltiple y factoriales, junto a los procedimientos más tradicionales en la investigación entre grupos-criterio); oferta de un modelo funcional de relación entre las variables elegidas y propuesta de medidas encaminadas al alivio-disminución del fenómeno estudiado. Todo ello precedido de una revisión bibliográfica cuya finalidad sería la delimitación de las variables más relevantes dentro de cada uno de los niveles especificados más arriba.

Desde la planificación de este estudio hasta la entrega del informe han

pasado un máximo de 70 días. Las constricciones que tanto este intervalo temporal implica, como las correspondientes a la imposibilidad por llevar a cabo, con una muestra representativa, el estudio acerca del peso que poseen distintos métodos y procedimientos instruccionales sobre los alumnos de distintas características psicológicas, asistiendo además, a centros distintos, con profesorado asimismo distinto y familias-tipo asimismo distintas nos ha obligado a renunciar a una presentación detallada de los resultados que podrían haberse alcanzado con un diseño de interacciones-aptitud-tratamiento-familia-tipo de centro. Y otro tanto hay que decir respecto a otros tipos de estudios posibles de índole más de intervención que descriptivos. Quede todo ello, en todo caso, para otra ocasión. Insistimos en la necesidad de un muestreo representativo para este tipo de estudios con el fin de evitar el **incidentalismo** de los trabajos publicados al respecto y que ofrecen más evidencia **negativa** (lo que no es) que evidencia positiva (lo que es respecto a la contrastación de hipótesis claras).

Una cosa más antes de terminar. Hasta el momento, no se ha escrito nada respecto a la bondad atribuida y perfecta del criterio de rendimiento escolar. A lo largo de las páginas que siguen, algunas de ellas van dedicadas a este punto. Aquí habría que decir que somos conscientes de que la calificación escolar que se encuentra en las cartillas de escolaridad o las actas de calificación no representa un criterio perfecto, que las pruebas que utilizamos resultan más satisfactorias científicamente (fiabilidad y validez, como criterios de bondad) que este criterio y que resulta imposible que un predictor o un conjunto de predictores sobrepasen, en poder predictivo, el coeficiente de fiabilidad de un criterio. Si el criterio es imperfecto, poco más que lo que presentamos puede aducirse a nivel de análisis científico. A sabiendas, claro está, de que estas calificaciones escolares son los únicos criterios actualmente existentes en España y en la Comunidad Autónoma de Canarias. Criterios que, además, son especificados por cada profesor y no se ha estudiado el consenso existente entre profesores distintos de un mismo curso y/o nivel. Téngase presente esto a la hora de enjuiciar lo que sigue. Partimos de la realidad, no para quedarnos en ella, sino para poder transformarla. O al menos, para intentar mejorarla.

Todo el trabajo se encuentra inspirado en, y realizado con, una metodología científica. Esta adscripción metodológica, recorta considerablemente (si se es honesto y coherente con ella), las posibilidades de teorización y/o el valor de las "opiniones" no contrastadas con datos. En un tema tan candente y relevante como el que nos ocupa, preferimos disminuir la teorización para que "hablen" los datos. Y todo ello, naturalmente, a sabiendas de que los datos, como datos, dicen muy poco. Afortunadamente, en la primera parte del trabajo que comienza ya en la siguiente página, se ofrecen teorías, modelos y resultados provenientes de otras investigaciones. Modelos y teorías que son las que "informan" los datos y resultados que siguen a la revisión teórica. Esperamos que otros estudios y trabajos

sigan al presente y, entre todos, ayuden a ofrecer un clima educativo y un sistema escolar en el que sea más difícil fracasar, que en el sistema en el que estamos viviendo estos años. O que están viviendo nuestros hijos.