

Caracterización de los alumnos de alto riesgo de fracaso escolar en el COBACH.

Pedro Sánchez Escobedo

Universidad Autónoma de Yucatán

Caracterización de los alumnos de alto riesgo de fracaso escolar en el COBACH.

La educación en México presenta retos inconmensurables. Por ejemplo, pese a que el calendario oficial en México, marca un promedio de doscientos días de clase; de acuerdo a Schiefelbein (1991), en las comunidades rurales el número real de días de clase por ciclo escolar se reduce a un promedio de cien; y el horario diario de trabajo varía de tres a cuatro horas, incluyendo una hora de recreo.

A las zonas rurales sólo van los maestros sin experiencia Muñoz (1994), afirma que los maestros más experimentados son asignados a las zonas más urbanizadas y no a las que más los necesitan. De hecho, un hito en la movilidad magisterial consiste en escapar de las zonas rurales y trasladarse a los centros urbanos. Schemelkes (1996) menciona que las regiones rurales, las familias se encuentran en condiciones socioeconómicas difíciles, carecen de la escolaridad necesaria para ayudar a sus hijos en el trabajo escolar y a menudo requieren de su ayuda para el trabajo del hogar o en el campo. En suma, las familias rurales tienen condiciones precarias de salud y nutrición que afectan la asistencia de los niños a la escuela.

La eficiencia terminal del Sistema Educativo Mexicano a nivel primaria es patética. Por ejemplo, la Secretaría de educación en del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGELY) reporta que durante el ciclo escolar 93-94, la matrícula escolar del nivel de primaria fue de 243,000 alumnos, de los cuáles el 12.2% reprobó el curso escolar y un 3.3% desertó de la escuela (Menéndez, 1994). En otras palabras, alrededor de 38,382 alumnos presentaron fracaso escolar, el cual en muchos casos, pudo haber sido prevenido mediante la detección y atención adecuada y temprana de los niños con problemas de aprendizaje. Se estima que del 15 al 40% del total de la población escolar se integra de niños con rendimiento insuficiente. Mas aún el rendimiento deficiente se manifiesta a varios niveles: 60% de los

adultos jóvenes que ingresan a la universidad no terminan la carrera. Brickilin (1988) sugiere que casi la mitad de la población escolar trabaja por debajo de su nivel potencial intelectual.

El presente trabajo de investigación se basa en el supuesto de que el bajo aprovechamiento escolar constituye un fenómeno de alto impacto negativo al desarrollo de nuestro país, ya que no únicamente afecta a los alumnos sino a todos aquellos implicados en el sistema educativo y repercute en la productividad industrial y agrícola.

En México, debe reconocerse que no existe suficiente investigación acerca del problema del bajo rendimiento escolar. Por lo que las explicaciones existentes acerca de este fenómeno se basan en resultados varios, parciales y algunas veces inexactos al respecto de este fenómeno.

Comúnmente, nos referimos a los niños desaplicados” como producto de una sociedad en desventaja socioeconómica. Sin embargo, muchas veces el fracaso escolar puede atribuirse tanto a errores de padres como de profesores y más importante aún, pueden deberse a problemas específicos que presenta el niño, los cuales pueden remediarse, facilitando así su permanencia en la escuela. Persiste, en las escuelas, la tendencia de calificar como “perezosos” o “distráidos” a los niños que no aprueban, sin embargo, estas etiquetas únicamente evaden el problema del alumno, encontrando una vía fácil para tranquilizar consciencias y justificar la ineficiencia del sistema. Situación alarmante a la que la UNESCO le ha dedicado especial atención, puesto que se considera que el fracaso, en un principio escolar, puede ser el primer eslabón de una cadena de fracasos de carácter social y a la vez individual que estigmatizan a la persona y sea considerada esta un parásito en la sociedad.

En el pasado, se negó educación a muchos niños potencialmente inteligentes por que en clase parecían tontos o perezosos. En la mayoría de las escuelas no se dispone de personal capacitado para aplicar pruebas psicológicas, orientar a padres y ejercer acciones remediales o de referencia que promuevan el éxito escolar. Por lo que es fundamental identificar y comprender a éstos niños con problemas específicos de aprendizaje en la primaria, pero con inteligencia normal y una red de apoyo que permita en muchos casos superar la desventaja socioeconómica tan prevalente en nuestro país. De hecho, no existen en la mayoría de las escuelas primarias del país psicólogos educativos especializados para auxiliar al maestro en el manejo de los alumnos de bajo rendimiento asociado a problemas por demás comunes y de fácil prevención o remedio si se detectan a tiempo. La experiencia y la investigación educativa han demostrado plenamente que muchos de los problemas de aprendizaje que pueden ser remediados pasan inadvertidos o son preteritados por el maestro. Por lo que las cifras de fracaso escolar no han mejorado dramáticamente en los últimos 10 años.

El presente trabajo reviste considerable utilidad, ya que además de la mera descripción de la incidencia y tipo de problemas que afectan a los niños de las escuelas oficiales de la ciudad de Mérida se pretende evaluar la utilidad para la detección y referencia de los problemas de los niños de primaria de un sistema computarizado de fácil uso en la escuela que podrá auxiliar al maestro en la identificación y atención de sus alumnos con bajo rendimiento y descubrir infinidad de causas para la actitud de los niños que presentan un rendimiento escolar deficiente, y por otra parte se pretende validar el uso de un instrumento de ayuda DRPP (sistema para el Diagnostico y Referencia de los problemas de los niños a nivel primaria), que sirva a los maestros de éstos niños que

presentan un rendimiento escolar deficiente, a realizar una rápida detección y modificar oportunamente las desventajas de éstos niños.

La reducción del fracaso escolar es una prioridad nacional y se considera de vital importancia, por lo que toda investigación relativa a la problemática del escolar de primaria es de relevancia en la búsqueda de soluciones que trasciendan el discurso.

Ante la alarmante cifra de fracaso escolar en las primarias de Yucatán, algunas interrogantes surgen de inmediato: ¿Cuáles son las características de los niños con bajo rendimiento escolar de una escuela primaria oficial de la ciudad de Mérida ?, ¿Que se hace con estos niños?, ¿Cuáles son los principales problemas que presentan añadidos o asociados a su bajo rendimiento?, ¿Reciben estos niños la adecuada ayuda o supervisión para superar sus problemas?. El propósito de la presente investigación es hallar respuestas sustanciales a estas preguntas de investigación.

Al publicarse en Mayo de 1994 la cuarta edición del manual de estadística y diagnóstico de trastornos mentales (DSM -IV -94) se desvanecieron muchas de las esperanzas de dilucidar la controversia en cuanto al diagnóstico y clasificación de los trastornos de aprendizaje y/o discapacidades de aprendizaje. Pese a los avances en cuanto a definiciones previas, persisten las limitaciones definicionales, no hay explicaciones parsimoniosas ni consensuales y existe aún confusión en cuanto a la distinción de los problemas del desarrollo humano y los académicos los cuales están íntimamente ligados por relaciones de causa-efecto recíprocas. De acuerdo al DSM-IV existen solamente 4 categorías de trastornos de aprendizaje, todos exigen la condición de que se descarte la presencia de retraso mental generalizado. Para el establecimiento del diagnóstico: trastorno de lectura, trastorno en matemáticas, trastorno en escritura y trastornos no identificados. Existen además, trastornos que son conceptuados como trastornos del desarrollo en las

categorías siguientes: problemas motores, de comunicación, de lenguaje expresivo, fonológicos, los cuáles se manifiestan por su impacto negativo en la escolarización. Aunque el DSM:IV incluye, por supuesto, las condiciones psiquiátricas mas severas como los trastornos pervasivos, el autismo y otras, estas quedan fuera de la discusión en prevalencia reducida en la población y por incapacitar por completo, al niño para asistir a la escuela regular. Estos niños son sujetos de un tipo de educación altamente especializada de acuerdo a sus necesidades y limitaciones.

Al hablar de discapacidades de aprendizaje, nos estamos refiriendo a los problemas comunes que presentan los alumnos de la escuela regular, que les limita su desempeño escolar y los pone a riesgo de fracaso. Se asume que estas condiciones son remediabiles y que no afectan de forma generalizada al alumno y muy importantemente, se supone que estos trastornos se pueden identificar en esferas o dimensiones específicas del individuo, el cuál presenta áreas de fortaleza o normalidad, lo que diferencia a las discapacidades de aprendizaje del retraso mental, el cuál es normalmente generalizado a todas las esferas de desempeño del niño.

La confusión y el desacuerdo en cuanto a la definición y clasificación de las discapacidades de aprendizaje comenzó hace cerca de 30 años cuando Kirk propuso este término, por un intento de conciliar los diversos términos utilizados para etiquetar a aquellos niños con inteligencia normal que presentaban dificultades en su desempeño escolar. Este término, se considero mejor que el de dislexia, lesión cerebral mínima, problema perceptivo o aprendiz lento, los cuáles se utilizaban de forma inter cambiabile.

Hammil (1990) identifica cuatro rasgos distintivos de las discapacidades de aprendizaje: (1) discrepancia entre el CI y el desempeño escolar; (2) supuesta disfunción

del SNC; (3) trastorno de los procesos psicológicos y (4) problema no explicado por desventaja cultural (pobreza extrema), trastorno emocional o retraso mental.

Una de las definiciones mas aceptadas es la propuesta por el gobierno federal norteamericano (1977) :

Discapacidad de aprendizaje significa un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el uso del lenguaje hablado o escrito que se manifiesta en la falta de capacidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir o hacer cálculos matemáticos.

Asimismo, el comité conjunto para el estudio de las discapacidades de aprendizaje (NJCLD) que en sus últimas versiones describe a la discapacidad de aprendizaje en los términos siguientes:

‘Discapacidad de aprendizaje’ se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas para la adquisición y utilización de las habilidades para escuchar, hablar, leer, razonar o hacer cálculos matemáticos. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y se supone se deben a disfunciones del SNC a lo largo del transcurso de la vida.

Problemas de conducta, de percepción social y de socialización pueden coexistir con la DA pero no son su causa ni son por si mismas DA.

Aunque las DA pueden ocurrir a la par de otras condiciones intrínsecas (RM, sordera etc.) o extrínsecas al individuo (diferencias culturales) la DA no es el resultado de estas condiciones.

A continuación, se presentan algunas consideraciones de Kauffman y Hallahan (1991) acerca de algunos mitos comunes entre profesores, psicólogos y maestros con respecto a las discapacidades de aprendizaje
Tiempo atrás al hablar de un pobre rendimiento escolar en un niño, era hablar de discapacidades neurofisiológicas, pero actualmente y después de muchas investigaciones al respecto, nadie podría negar la importancia que cobran los factores psicológicos, metodológicos y socioeconómicos en la determinación del

bajo rendimiento escolar. Pues es lógico y de esperarse que un niño con problemas emocionales, de conducta, de personalidad o falta de estimulación en su medio tenga un pobre desempeño escolar.

Por otro lado e igualmente importante, se encuentra que los malos métodos y la mala aplicación de métodos correctos por los profesionales de la educación contribuye a bloquear el aprovechamiento escolar de los niños (Azcoaga, 1985).

Partiendo de estas premisas y de la importancia de la labor del personal docente en el desarrollo y aprovechamiento de los niños a nivel primaria, es inquietante el hecho de que en nuestro medio, las escuelas primarias oficiales principalmente, no cuentan con un servicio de detección y referencia para niños con problemas específicos. Situación que traduce sus consecuencias, en un alto índice de fracaso escolar, condición que en muchos casos puede ser remediada con un tratamiento oportuno y adecuado del problema específico.

Resulta evidente la necesidad de disminuir el fracaso escolar para elevar los niveles de educación en México. Mejores niveles de educación se reflejan en mayor productividad, competitividad y salud en el país.

Las instituciones escolares contemplan entre sus prioridades la de prever el futuro, asegurándose que cada niño dentro de 10 o 15 años tenga el mínimo de preparación necesaria, por debajo de la cual, se convertiría en una carga para la sociedad. Las instituciones educativas y de la sociedad en general considera al niño, como un futuro ciudadano. (Bossuet, 1985).

Partiendo de estas concepciones futuristas de la importancia de la adecuada preparación en los niños, resulta de vital importancia el análisis del bajo rendimiento escolar en Mérida, sobre todo en las escuelas primarias oficiales, puesto que estas representan la mayoría de las escuelas en nuestro medio y es a nivel primaria donde se establecen las bases para una educación secundaria y el desarrollo integral del individuo.

En esta etapa los niños tienen la oportunidad de enfrentar a la instrucción académica formal y evidenciar un desfase entre la habilidad y el logro que revelen su bajo rendimiento académico (Mercer, 1991).

El bajo rendimiento escolar en el sistema de educación primaria es alarmante, se estima que cerca de 38 niños que inician la primaria no logran terminarla. Se sabe que existen condiciones socioeconómicas de desventaja extrema o situaciones familiares críticas que influyen para establecer ésta cifra, pero también se sabe que en muchos casos, el alumno fracasa por razones que son previsibles o remediabiles, si se detectan a tiempo, mediante la identificación del problema y la referencia adecuada para su atención.

Por ejemplo, Sánchez y Cantón (1993, en manual de DRPP,1994), estudiando a los alumnos con discapacidad física que asisten a las primarias regulares del estado de Yucatán, descubrieron que cerca de un tercio de estos alumnos presentaban condiciones remediabiles médicamente, a veces de forma simple, por ejemplo, un número significativo de niños presentaba limitaciones visuales fácilmente corregibles con lentes.

Es en este aspecto donde radica la importancia de la labor del personal docente para la detección y referencia de problemas específicos, tornándose más importante aún en escuelas oficiales donde el profesor cuenta con mayor libertad institucional y sus actitudes son de vital importancia, tanto para bien como para mal. A diferencia de las escuelas privadas donde existe mayor control institucional apoyado en el trabajo interdisciplinario, de un departamento de psicología y pedagogía, que se ocupa de dar un seguimiento al desempeño de los alumnos (Fend, 1986).

El estudio planteado dará una visión acerca del proceso de detección de problemas específicos en niños con bajo rendimiento escolar en escuelas oficiales de la ciudad de Mérida. Y por otra parte si el proceso antes mencionado no es el adecuado, se validará y propondrá el DRPP como un instrumento útil al personal docente en el trabajo con este tipo de niños.

Las investigaciones que se han realizado en torno al aprovechamiento escolar, han pretendido identificar los factores que lo determinan; sin embargo, debido a que cada investigador ha estudiado los factores que considera relevantes, de acuerdo con la concepción particular de aprendizaje que sustenta, se advierten actualmente explicaciones variadas que responden a visiones diversas de los procesos y situaciones que se viven en los grupos escolares, por lo cual se elaborará una base teórica que explique satisfactoriamente los factores que influyen en el aprovechamiento y que abarque la situación docente.

Por ello, se considera necesario hacer algunas consideraciones acerca del estado actual de la investigación de esos factores que influyen en el aprovechamiento, los cuales se sitúan a continuación.

La terminología referida a problemas de aprendizaje escolar, comenzó a aparecer en pequeña escala antes y simultáneamente de la disfunción cerebral mínima. Los educadores especiales, buscaron términos con mayor relevancia educativa (ejemplo: incapacitado educativo, trastornos del lenguaje, incapacitados perceptivos). Kirk (1962, en Mercer, 1991) acuñó la expresión trastornos del aprendizaje escolar, cuatro años antes de que Clements (1961, en Mercer, 1991) publicara su informe, utilizando el término disfunción cerebral mínima.

Bateman (1965, en Mercer, 1991) introdujo la definición trastornos del aprendizaje escolar, que añadió una nueva e importante dimensión, discriminando entre la capacidad estimada y el logro. definió las trastornos de aprendizaje como:

Los niños que tienen trastornos del aprendizaje escolar, son aquellos que manifiestan una discrepancia significativa en términos educativos entre su potencial intelectual estimado y su nivel real de logro, en relación con los trastornos básicos en el proceso de aprendizaje, que pueden o no ir acompañados de una disfunción demostrable del sistema nervioso central y que pueden no mostrar un retraso mental generalizado o un déficit educativo o cultural y tampoco trastornos emocionales graves o pérdida sensorial (p. 95).

Cuando los organismos de educación especial de Estados Unidos se responsabilizaron de subvencionar los programas de educación especial para los niños con problemas de aprendizaje escolar se hizo necesaria una definición aceptable para concretar la subvención. Bajo la dirección de Kirk, este comité elaboró una definición que se incorporó a la Ley Pública y al Acta de Problemas de Aprendizaje de 1969. Incluyendo en la definición a los escolares que tenían problemas especiales de aprendizaje escolar y que mostraban un desajuste en uno a más de los procesos básicos, que abarcan la comprensión, el uso del lenguaje hablado o escrito. Se clasificaban los problemas en trastornos auditivos, del pensamiento, del habla, de la lectura, la escritura, deletreo, matemáticas. Incluyen problemas referidos como incapacidades perceptivas, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc.

Pero no están incluidos los problemas de aprendizaje debidos a retrasos visuales, auditivos, motrices, retrasos mentales, trastornos emocionales o desventajas ambientales.” (pag. 96)

Esta definición se utilizó ampliamente. Una compilación de dos investigaciones de los departamentos de educación estatales, llevadas a cabo durante los años 1974-75 muestra que el 62% de los 50 estados, de Estados Unidos utilizaron dicha definición o alguna variante de ella.

El creciente escepticismo sobre dicha definición, desde 1973 hasta 1976, y la aparición de la Ley Pública dieron como resultado una mejora de dicha definición.

Después de dos años de intensos esfuerzos para mejorar la definición, la Oficina de Educación de Estados Unidos pasó al Registro Federal, en 1977 la facultad de identificar y definir a los estudiantes con problemas de aprendizaje escolar. Esta definición resultó casi idéntica que la del Comité Nacional para los Niños Incapacitados:

“Trastornos específicos del aprendizaje”, quiere decir un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos que engloban la comprensión, el uso de la lengua hablada o escrita, que pueden manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir o hacer cálculos matemáticos. La expresión incluye problemas como trastornos perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia. El término no incluye a los niños que tienen problemas de aprendizaje escolar como resultado de los trastornos visuales, auditivos o motrices, retrasos mentales o trastornos emocionales o bien desventajas ambientales, culturales y económicas.

La insatisfacción con las definiciones del Registro Federal 1977, dieron como resultado la creación del Comité Nacional Conjunto para las Dificultades de Aprendizaje, para que crearan una propuesta de definición. El comité estaba formado por representantes de varias asociaciones especializadas en problemas de lenguaje y habla, representantes de adultos y niños con problemas de aprendizaje escolar, La Asociación Internacional de Lectura, La Asociación Orton de dislexia y La Asociación de Trastornos de la comunicación. En 1981, los representantes del nuevo comité proporcionaron la siguiente definición:

“Problemas de aprendizaje escolar es una expresión genérica referida a un grupo heterogéneo que se manifiesta en trastornos y dificultades en la adquisición y uso de la audición, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Dichos trastornos son intrínsecos al individuo y se presupone que se deben a mal funciones del sistema nervioso central. Aunque un trastorno del aprendizaje pueda producirse en concomitancia con otras incapacidades (ejemplo: deterioro sensorial, retraso mental, trastornos

emocionales y sociales) o debido a influencias ambientales (ejemplo: diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos) no son el resultado directo de tales trastornos o insuficiencias. (Hammill y otros, 1981, en Mercer, 1991, pag. 64).

Los criterios proporcionados por el Registro Federal de 1977, constituyen un primer marco para examinar las características. La lista de las áreas de dificultad (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, habilidades básicas de lectura, comprensión lectora, cálculo y razonamiento matemático) muestran que las dificultades académicas o lingüísticas son características básicas. Algunos profesionales como Hallahan, Kauffman y Lloyd (1985); Lerner (1985); Myers y Hammill (1982) presentan un abanico de características mas amplio (atención, memoria, percepción, problemas emocionales-sociales y motrices) que el Registro Federal. Es probable que continúe el debate sobre las características. Pero mientras tanto, es preciso tener en cuenta tanto las características manejadas por el Registro Federal como las que los expertos en la materia consideran importantes.

El fracaso escolar siempre ha existido en cualquier sistema de enseñanza. Cuando se trata de escolarizar a un determinado colectivo de niños, es inevitable que un porcentaje variable de ellos no logre alcanzar las exigencias mínimas propuestas por dicho sistema de enseñanza. Aunque es un tema de actualidad, se puede afirmar que siempre ha existido fracaso escolar. La diferencia está en que sólo desde hace pocas décadas se ha empezado a emplear la enseñanza correctiva aplicada a las dificultades de aprendizaje de una manera científica. Históricamente el acceso a una educación básica obligatoria sólo se consigue hace poco mas de un siglo. Con anterioridad sólo las minorías de poder accedían a una educación alitista que permitía su permanencia en el poder sobre el resto de la población, mayoritariamente analfabeta. Recordémos anecdóticamente que el significado social del bachiller hece poco mas de un siglo, en cambio en nuestros días se exige una cualificación mayor y no basta con disponer de una escolaridad básica, sino que es necesaria una especialización acorde con las exigencias de una sociedad cada vez mas tecnificada.

La historia de el fracaso escolar es muy reciente, pues sólo desde el momento en que todos los individuos acceden a una escolaridad obligatoria se empieza a manifestar la existencia de un colectivo que no logra alcanzar las exigencias mínimas del sistema educativo. Podemos considerar el fracaso escolar como la última revolución educativa, pendiente de resolver. Cuando teóricamente todos los individuos tiene acceso a una plaza escolar se plantea la necesidad de que aquellos que tengan dificultades de rendimiento, pese a tener inteligencia básicamente normal, logren superar dichas dificultades mediante el oportuno diagnóstico y rehabilitación. Indudablemente éste es un problema de planteamiento para sociedades desarrolladas, ya que se trata de una educación no en un sentido cuantitativo sino cualitativo.

Es un logro reciente de la sociedad moderna el acceso de todos los niños a un aescolaridad básica obligatoria. Las tasas de analfabetismo han ido creciendo en forma rápida, incluso en los países de los denominados “tercer” y “cuarto” mundo en el año 1950 el 44.3% de la población mundial era analfabeto, según los datos de la UNESCO. En 1970 este porcentaje había disminuído al 34.2%. Sólo desde el momento en que todos los niños están escolarizados se empieza a descubrir la auténtica dimensión del fracaso escolar. Cuando el acceso a la cultura era minoritario, dicho fracaso pasa desapercibido. (Portellano, 1989).

En la actualidad, las cifras de fracaso escolar son espectaculares una vez que todos los sujetos están escolarizados. Otra cuaeestión aparte es la responsabilidad que se le debe de dar a los centros de enseñanza cuando se habla de fracaso escolar.

Un segundo factor que justifica el interés por el fracaso escolar es la exigencia solcial de una formación mayor en el ciudadano, acompañada de una especialización creciente. En la actualidad no basta con tener una escolaridad básica, sino que cuanto mayor sea la información y la cualificación orofesional específica, mejores son las posibilidades de integrarse con éxito en el sistema social. En estas condiciones, dentro de una sociedad sumamente competitiva en que nos desenvolveremos, los niños que presentan un mal rendimiento escolar y que posteriormente no logran una promoción en sus estudios, pueden llegar a convertirse en una auténtica “minoría marginada”.

Una tercera causa que fomenta el interés por el fracaso escolar es la disminución de la población infantil. Las sociedades desarrolladas, en la actualidad, tienden a presentar un fuerte descenso en la natalidad, de forma que la pirámide de la población tiende al rápido envejecimiento, en éste caso el estado se debe empezar a plantear un mejor aprovechamiento de los recursos educativos, procurando que la enseñanza sea cualitativamente eficaz, adaptándose a las exigencias de aquellos niños con dificultades de aprendizaje

escolar. En una planificación auténticamente democrática habría que prestar mayor atención a los sujetos con dificultades para seguir sus estudios con normalidad, especialmente si se tiene en cuenta que con medidas diagnósticas y rehabilitatorias adecuadas, ello es posible en la mayoría de los casos.

En cuarto lugar hay que mencionar el auge de la psicología científica como causa de éste interés por el fracaso escolar. Precisamente uno de los campos donde mayor demanda se ha creado es en el de Psicología infantil y más específicamente educacional. (Braslavski, 1984).

Hoy se admite que el psicólogo es el principal catalizador del diagnóstico y orientación del niño con fracaso escolar. En la práctica de la psicología a nivel público y privado, la demanda de atención por fracaso escolar en la infancia llega a alcanzar la mitad de las consultas que atiende el psicólogo. Hay que señalar que bajo el rótulo de “fracaso escolar” se esconden otros trastornos que nada tienen que ver con el rendimiento en la escuela. Como señala Portellano (1984), son muchas las familias que aceptan síntomas psicopatológicos en sus hijos, pero sólo cuando éstos están acompañados de fracaso escolar progresivo tienden a consultar a un especialista.

En el interés por el tema que nos preocupa hay que poner de relieve la progresiva sensibilización social. Cada vez son más frecuentes los equipos multiprofesionales (de salud mental, psicopedagógicos, de orientación...) que se preocupan por el fracaso escolar, atendiendo no sólo al diagnóstico, sino a la planificación de estrategias de intervención sobre sujetos o sobre colectivos escolares concretos. Todavía la dotación de éstos equipos es insuficiente el número y medios de acción y en muchas ocasiones existe una falta de coordinación entre ellos, ya que dependen de distintos estamentos (ministerio de educación, diputaciones, autonomías, entidades privadas, etc). Una adecuada planificación potenciaría la efectividad de estos equipos en la atención del niño con fracaso escolar.

Por último hay que señalar la política de integración escolar como un factor que indirectamente ayudará al escolar normal con dificultades de rendimiento. Se insiste aquí en la necesidad de atender específicamente al fracaso escolar. Otros colectivos tales como los deficientes sensoriales, motóricos o intelectuales reciben los medios adecuados en el seno de la escuela para poder desarrollar sus capacidades al máximo. Incluso colectivos muy minoritarios reciben una atención proporcionalmente mayor que los niños con fracaso escolar. (Portellano, 1984)

Si existe un ámbito donde la intervención multidisciplinar tiene posibilidades de éxito es sin duda, el del fracaso escolar. La aplicación de métodos de diagnóstico y tratamiento de éstos niños puede permitir su total integración. Hasta fechas recientes el niño con dificultades escolares, tendía a perpetuarse en su fracaso, ya que la escuela no disponía de medios técnicos adecuados para el diagnóstico y tratamiento científico. Los niños con fracaso escolar no obtenían titulaciones cualificadas y proyectaban sus dificultades al resto de su personalidad e integración social. ¿Cuántos adultos no han superado las dificultades derivadas de un rendimiento escolar pobre, pese a ser personas “probablemente normales”? El sistema educativo, hasta hace relativamente poco tiempo, establecía una fácil dicotomía entre los estudiantes: los aptos para el estudio y los ineptos. Este segundo grupo constituía un amplio cajón de sastre donde se incluían numerosos niños con normal capacidad intelectual pero que no eran capaces de superar las exigencias escolares, de forma generalizada. Empleando la salud mental como parámetro, la prevención y el tratamiento del fracaso escolar es una excelente inversión social, ya que afecta a un amplio segmento de la población y las posibilidades de éxito son muy altas, cuando es adecuadamente combatido.

Cuando nos referimos al fracaso escolar, hablamos del desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares. En amplio sentido, fracasa todo alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes. Normalmente se valora la existencia de fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica, de forma que aquellos escolares que no alcancen los objetivos mínimos del currículum, evaluados mediante calificaciones escolares, son diagnosticados como presuntos casos de fracaso escolar.

No obstante habría que distinguir entre rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio. El rendimiento suficiente es una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares. Este es el caso del niño que obtiene la promoción en todas las materias que componen el currículum. Pero cuando se toma como punto de referencia la capacidad intelectual del niño podemos hablar de rendimiento satisfactorio. El rendimiento suficiente esta en función de sus capacidades intelectuales y de el mejor o peor aprovechamiento que de ellas realice.

Así pues, podemos enfocar el fracaso escolar desde dos perspectivas, según se tome como punto de referencia los niveles pedagógicos mínimos exigibles para lograr la promoción o, por el contrario, se valore el correcto aprovechamiento de las capacidades intelectivas y aptitudinales del niño. En la mayoría de las ocasiones, el motivo de consulta por fracaso escolar se da en cuadros de rendimiento escolar insuficiente. Padres y maestros se deciden a orientar este tipo de fracaso escolar cuando el niño suspende una o varias asignaturas. Mucho más frecuente es el caso de el niño que es llevado a consulta por presentar un rendimiento escolar normal, pero que está por debajo de las expectativas de sus capacidades. En la práctica clínica se observa que este tipo de consulta sólo se da en estamentos socioculturales aventajados o en padres excepcionalmente ansiosos. Pero en la inmensa mayoría de las ocasiones se diagnostica el caso de aquellos niños que “suspenden”, de forma que la doble dimensionalidad a la que hace referencia el concepto de fracaso escolar - pedagógico y aptitudinal- queda reducida a los casos escolares que suspenden o no logran la promoción dentro del sistema educativo.

Se ha diferenciado entre rendimiento escolar insuficiente y rendimiento satisfactorio. Del mismo modo podemos referirnos a otra característica del fracaso escolar en función del momento de aparición del mismo. Cuando se da un rendimiento escolar insuficiente desde los inicios de la escolaridad, y éste tiende a persistir (si no se emplean técnicas correctivas) durante toda la escolaridad, hemos de hablar de fracaso escolar primario. Por el contrario existe un fracaso escolar secundario, que es el que afecta al niño que tiene normalmente un rendimiento suficiente, pero que en cualquier fase de la escolaridad empieza a fracasar en sus estudios. El fracaso escolar primario suele corresponder a dificultades madurativas del sistema nervioso. El fracaso secundario normalmente se encuentra asociado a dificultades emocionales.

También se puede hablar de fracaso escolar en función de su duración. Hay un tipo de fracaso inmediato o a corto plazo, que consiste en el rendimiento insuficiente en una o varias materias de los programas escolares. Cuando el desfase pedagógico se acentúa y el niño tiene que repetir algún curso nos referimos a un fracaso escolar a medio plazo. Cuando el alumno abandona los estudios o es incapaz de lograr la promoción final del ciclo de estudios podemos hablar de un fracaso escolar a largo plazo. Conviene aquí distinguir entre el retraso escolar y el fracaso escolar. Por retraso escolar entendemos la pérdida de alguno o varios cursos escolares por parte del niño en relación a su grupo de edad, independientemente de cual sea la causa o causas que producen ese retraso. Muchos niños con fracaso escolar presentan retraso pedagógico, pero no todos los niños con retraso pedagógico pertenecen al grupo de fracaso escolar en un sentido estricto. Un ejemplo lo tenemos en un niño con una leve deficiencia intelectual que acude a una escolaridad normal y que repite uno o varios cursos para comprender el desfase entre las exigencias pedagógicas y sus limitaciones de rendimiento intelectual. Sin embargo este tipo de niños intelectualmente límites no pertenecen en un sentido estricto a un cuadro de fracaso escolar puesto que no reúne la primera de las condiciones básicas para tal diagnóstico: la capacidad intelectual dentro de límites normales.

Llegados a éste punto se ha de hacer referencia a las condiciones previas para llegar al diagnóstico de fracaso escolar:

Nivel intelectual normal.- para ello, la evaluación ha de hacerse de forma individualizada, por el profesional adecuado y valorando la persistencia de la deficiencia intelectual durante varias exploraciones espaciadas en el tiempo.

Ausencia de trastornos sensoriales severos que justifiquen el bajo rendimiento escolar. En sentido estricto no podemos considerar fracaso escolar al bajo nivel escolar obtenido por niños ciegos, sordomudos ya que en estos casos la causa del mismo radica en el déficit sensorial severo.

Ausencia de trastornos neurológicos mayores.- Cuando aparecen signos neurológicos mayores, no hemos de hablar de fracaso escolar. Un niño que padezca parálisis cerebral, con el consecuente trastorno motórico asociado, no debe ser etiquetado de fracaso escolar, pues la limitación en su capacidad de aprendizaje se debe a la falta de integración de su sistema nervioso. En cambio sí son frecuentes los niños con dificultades de aprendizaje que no tienen una lesividad cerebral probada, pero que presentan numerosos signos neurológicos menores.

Ausencia de alteraciones emocionales severas.- quedan al margen de la categoría del fracaso escolar los niños con trastornos afectivos mayores, afectados de psicosis infantil, autismo o trastornos profundos del desarrollo. Por el contrario sí se dan en el fracaso escolar numerosos casos de reacciones neuróticas, depresivas o de

desadaptación conductual, que justifican el descenso del rendimiento en los estudios, pese a que se dá en niños con una buena capacidad intelectual.

Hay que excluir del concepto de fracaso escolar, aquellos casos en que exista una acusada deprivación sociocultural o un abandonismo pedagógico severo. Los niños que han permanecido en condiciones de aislamiento cultural crónico, presentan dificultades de aprovechamiento escolar que no entran de lleno en el ámbito del fracaso escolar.

Estas cinco condiciones previas pueden facilitar un diagnóstico del fracaso escolar por exclusión de causas y va a permitir definir mejor el concepto. Del fracaso escolar se han dado numerosas definiciones. Un ejemplo de definición de “amplio espectro” lo tenemos en Bateman (1984), quien define el fracaso escolar como: Un retraso o perturbación en el desarrollo de uno o varios procesos de comprensión y expresión del lenguaje oral, de la lectura, de la escritura, la aritmética o de otras materias escolares, resultante de un “handicap” psicológico causado por una disfunción cerebral o un trastorno emocionalo comportamental. No es el resultado de retraso mental de retraso mental, deficiencia sensorial ni de factores culturales o de scoalrización”.

Otros autores como Monedero (1984), limitan el concepto de fracaso escolar a los casos de mal rendimiento escoalr debidos a perturbaciones emocionales. En el extremo opuesto están las definiciones que limitan el fracaso escolar a los casos en que existe lesión o disfunción del sistema nervioso.

En la presente tesis se prefiere hablar de fracaso escolar en un sentido amplio y no limitado a un solo factor etiológico, ya que el fracaso escolar suele deberse a diferentes causas.

El fracaso escolar se produce por varios motivos, siendo causado la mayoría de las veces por varios factores. Se han agrupado en cuatro grandes áreas los agentes del fracaso escolar: factores biológicos, psicopatológicos, pedagógicos y socioculturales. Los factores biológicos y psicopatológicos son de origen personal. Los factores pedagógicos y socioculturales dependen fundamentalmente de factores exógenos que actúan sobre el niño.

FACTORES BIOLÓGICOS.- Son todos los trastornos orgánicos que interfieren el normal aprovechamiento escolar. Los factores físicos hacen referencia a disfunciones en el sustrato anatomofisiológico del niño y de su salud física. Los factores neurofuncionales se refieren a los trastornos en la integración del sistema nervioso que causan fracaso escolar.

- a) trastornos sensoriales. Los trastornos de visión y audición son muy frecuentes en la escuela, impidiendo un normal aprovechamiento escolar siendo la causa de un bajo rendimiento.

Existen trastornos auditivos que impiden al niño seguir las explicaciones del maestro. Muchas hipoacusias cursan de manera subclínica, no siendo adecuadamente diagnosticadas e impidiendo un adecuado aprovechamiento escolar. No sólo se acompañan de dificultades atencionales, sino con frecuencia afectan el lenguaje oral y lectoescritor.

Del mismo modo son frecuentes déficits visuales como la miopía, el astigmatismo o la ambliopía, que pueden pasar desapercibidos en la escuela y que son los causantes directos de dificultades ortográficas, caligráficas, lectoras y atencionales del niño. Es frecuente observar el progresivo aumento de los déficits visuales entre nuestros escolares, por lo que padres y profesores deben prestar una atención mayor a la posible presencia de déficits visuales en el niño de edad escolar.

- b) Trastornos somatofisiológicos. Las enfermedades clínicamente constables pueden producir serias interferencias en el rendimiento escoalr bien por la necesidad de intervenciones quirúrgicas o estancias prolongadas en hospital o por las limitaciones que su evolución impone en el niño que la padece. Un ejemplo de ésta última afirmación lo tenemos en el caso de la epilepsia. Los escolares epilépticos requieren de forma continuada un tratamiento anticonvulsivo que, como efecto

secundario, limita la actividad intelectual global, especialmente cuando requiere un tratamiento politerapéutico (asociación de más de un fármaco anticomicial).

Algunas enfermedades que con más frecuencia causan un déficit del rendimiento escolar son:

Pero hay trastornos de tipo subclínico, que pasan desapercibidos, la gran mayoría de las ocasiones y que generan un descenso en el rendimiento escolar del niño. Su salud general está mermada, con el consecuente trastorno en la actividad escolar. Una dieta inadecuada, carente de adecuado aporte proteínico o vitamínico puede causar más estragos en el rendimiento escolar que muchas enfermedades de mayor entidad. El problema de estas enfermedades subclínicas es que al pasar desapercibidas, resultan muchas veces difíciles de diagnosticar y no es posible por tanto combatir sus efectos.

FACTORES PSICOPATOLÓGICOS.- Entre un 30 y un 50% de los casos de fracaso escolar son debidos, en mayor o menor grado, a factores emocionales. Este porcentaje es aún mayor en adolescentes. Los trastornos psicopatológicos o comportamentales son mejor tolerados por la familia que un mal rendimiento escolar. Sólo cuando las alteraciones emocionales interfieren en el rendimiento escolar interfiere acude el niño a consulta. En éstos casos se descubre con facilidad que un estado emocional alterado es la tapadera del descenso en la productividad y capacidad de aprendizaje del alumno. En numerosos casos, la presencia de fracaso escolar es solamente la punta del iceberg de dificultades de personalidad de mucha mayor entidad.

Los factores emocionales pueden inducir directamente un fracaso escolar. Tal es el caso de un apatología depresiva, que como síntoma cognitivo produce una dificultad en la concentración y lentificación de las funciones intelectuales. En otras ocasiones, la persistencia del fracaso académico produce un sentimiento reactivo de pérdida de seguridad y autoestima. En estos casos, las dificultades emocionales son el resultado directo del fracaso escolar. Hay casos en que el fracaso escolar y dificultades emocionales están íntimamente unidos, sin que se pueda deslindar cuál es el origen directo de la disminución del rendimiento escolar. Los niños con fracaso en sus estudios presentan una pérdida de autoestima en relación con el resto de sus compañeros. Pero en éstos casos, los mencionados estudios ponen de relieve que la percepción por parte de los profesores es todavía peor de la que el niño con dificultades en el rendimiento escolar tiene de sí mismo. De éste modo tendería a aumentar la intensidad de las dificultades emocionales en la mayoría de los niños con deficiente rendimiento escolar, especialmente cuando las dificultades son persistentes.

Los factores de tipo psicopatológico que pueden producir fracaso escolar son muy variados. Se mencionarán brevemente como causas los factores depresivos, las conductas de evitación escolar, los trastornos de personalidad y los conflictos educativos.

a) Depresiones infantjuveniles. Hasta fechas recientes, la depresión en la infancia era cuestionada, limitándola únicamente a la adolescencia y edad adulta. Sin embargo hoy queda plenamente admitida la entidad depresiva en niños de edad escolar. En un estudio (Portellano, 1984) se pone de relieve no sólo la existencia de signos específicos de la depresión propios de la infancia, como la fobia escolar, angustia de separación, sino que en muchas ocasiones los síntomas depresivos en niños son plenamente adultomorfos, siendo frecuente que la depresión infantil se caracterize por rasgos de inhibición, tristeza e ideas de suicidio. La lentificación de los procesos cognitivos y de respuesta, así como la pérdida de concentración, son síntomas típicamente depresivos, que interfieren el aprendizaje escolar, con un descenso a veces masivo de las calificaciones.

b) Conductas de evitación escolar. Estas pueden ser definidas como cuadros de rechazo hacia la escuela asociados a dificultades emocionales. Genéricamente dichas conductas se dividen en fobias escolares y desadaptación escolar. Ambos cuadros afectan indirectamente al rendimiento escolar, ya que el niño rechaza el marco escolar y las enseñanzas que le son impartidas.

c) Trastornos de personalidad. A grandes rasgos se pueden agrupar los trastornos de personalidad infantiles que pueden estar asociados a fracaso escolar en neurosis, psicosis y psicopatías:

Neurosis infantiles: Son conflictos intrapsíquicos que al proyectarse sobre el ámbito escolar producen pérdida de rendimiento, generalizado o selectivo. El niño neurótico tiene una normal percepción de la realidad, sin elementos disociativos, pero la presencia de angustia libre o generalizada elaborada, afecta frecuentemente sus funciones cognitivas.

Psicosis: Se caracterizan por una pérdida de identidad y del control de la realidad circundante, lo que limita el aprendizaje escolar.

Cuadros psicopáticos: Pese a tener inteligencia normal o elevada, los niños con personalidad anómala se caracterizan por conductas de desajuste familiar, escolar y/o social. Las conductas de oposicionismo, absentismo o reto a la autoridad son frecuentes.

- d) Conflictos educativos: Con cierta frecuencia el fracaso escolar está provocado por manifestaciones psicopatológicas de menor entidad, ligadas a la deficiente manipulación educativa en el seno de la familia. Las actitudes de sobreprotección provocan un desajuste escolar con pérdida de rendimiento.

FACTORES PEDAGÓGICOS.- Dentro de éstos factores entran a los que la escuela en sí se refiere por ejemplo:

Metodos de enseñanza inadecuados

Masificación del aula

Excesiva movilidad del profesorado

Cambios de colegio

Excesivas exigencias escolares

La personalidad del profesor

Contenidos excesivamente academicistas

FACTORES SOCIOCULTURALES.- En ambientes socioculturalmente bajos el porcentaje de fracaso escolar es significativamente mayor que entre las clases escolares de clase media y alta. Los niños que viven en un ambiente cultural poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede entre los escolares en un entorno familiar con mayores intereses de información.

Pormenorizando en los agentes que con más frecuencia producen fracaso escolar desde ésta perspectiva sociocultural se han de señalar los siguientes:

Desfase existente entre los contenidos exigidos en la escuela y el sistema de valores de distintas colectividades

La salud mental del contexto familiar

A continuación se tomarán algunas características encontradas de otros autores respecto a cuales son los factores que interviene a que el fracaso escolar se presente en un niño:

Factor de desfase: es considerado como común denominador en los trastornos de aprendizaje escolar y existe cuando la habilidad estimada de un niño difiere profundamente de sus logros académicos. Este factor vinculado a la idea de logros pobres, pueden encontrarse en una o varias áreas de competencia.

Bryan y Bryan ,(1986, en Mercer, 1991) señalan que los niños con problemas de aprendizaje escolar experimentan problemas de interacción con padres, profesores, compañeros o extraños. De aquí que se sugiere que los problemas socio-emocionales de algunos niños con problemas de aprendizaje escolar se deben a la falta de percepción social, específicamente, ella informó que muchos de éstos niños carecen de habilidades adecuadas para detectar manifestaciones afectivas sutiles. Sobre todo, la investigación señala que muchos de éstos niños no tienen buena interacción con sus compañeros o profesores y son etiquetados por los adultos como niños con problemas de conducta.

Problemas de la memoria: En 1986, Hallahan y Kauffman, (en Mercer, 1991) señalaron que normalmente estos estudiantes tienen problemas para recordar, tanto los estímulos auditivos como los visuales. Los profesores informan con frecuencia que dichos estudiantes olvidan el deletreo de las palabras, la relación entre hechos y direcciones.

Trastornos motrices: Al igual que los trastornos perceptivos, los trastornos motrices han recibido mucha atención, aunque recientemente este interés se ha ido perdiendo. Por ejemplo el Registro Federal de 1977 no menciona estos problemas, también la definición de los problemas de aprendizaje sólo trata los trastornos motrices en relación con los procesos psicológicos básicos.

Trastorno de Atención e Hiperactividad: Para funcionar bien en la escuela un estudiante debe reconocer y mantenerse atento en las tareas importantes del aula y debe ser capaz de fijar la atención en nuevas tareas. A menudo, la hiperactividad se menciona en conjunto con los problemas de atención, por lo general se refiere a un exceso de actividad motriz sin finalidad concreta.

Trastornos perceptivos: Incapacidad para reconocer, discriminar e interpretar sensaciones, especialmente las deficiencias visuales y auditivas, han recibido durante mucho tiempo una intensa atención por parte de las autoridades competentes en problemas de aprendizaje. Aunque varios estudiosos subrayan los trastornos perceptivos, recientemente ha disminuido el énfasis en éste tipo de trastornos.

Déficits Metacognoscitivos: Hresko y Reid (1981, en Mercer 1991), informaron que el estudio de las variables metacognoscitivas (predecir, planificar, verificar y controlar) en estudiantes con problemas de aprendizaje escolar, puede conducir a una mejor comprensión del funcionamiento de dichas variables y puede traducirse en actuaciones más eficaces desde el punto de vista educativo. Hasta ahora, lo metacognoscitivo parece contener una promesa de ayuda, para que los especialistas comprendan los problemas del aprendizaje escolar; sin embargo al igual que otras nuevas teorías necesita de otras nuevas investigaciones que determinen el alcance de su utilidad.

Problemas socio-emocionales: Muchos estudiantes con problemas de aprendizaje escolar, actúan perturbadamente e internalizan sentimientos negativos de autoestima, frustrados por sus dificultades en el aprendizaje. También las condiciones sociales y medio ambientales en las que estos niños se desarrollan intervienen en su bajo desempeño escolar.

Si bien existe interés y preocupación por el problema del aprovechamiento escolar, actualmente las diversas instituciones y autores lo afrontan de acuerdo con sus propias concepciones y posibilidades, considerándolo como uno de los problemas que mayores inquietudes plantea.

Por eso aquellos que se interesan por el aprendizaje de los niños han tratado de identificar las causas de las diferencias en el aprendizaje. Parece ser que mientras más amplio sea el estudio, mayor es el número de las causas relacionadas que pueden encontrarse. Un estudio efectuado en el Centro de Aprendizaje de Binghamton (Learning Center , Nueva York), intentó obtener el porcentaje de los factores causales en 154 niños con problemas de aprendizaje escolar. Inmadurez general fue la causa considerada con mayor frecuencia, seguida por problemas emocionales, bajo nivel socioeconómico y otras. Generalmente, los muchos factores que contribuyen a configurar una diferencia en el aprendizaje interactúan en el niño, están interrelacionados y no pueden ser aislados.

Con objeto de profundizar en las explicaciones que se manejan sobre los factores determinantes del bajo rendimiento escolar, a continuación, se mencionarán, algunos de los factores, según diferentes autores, podrían combinarse para producir una dificultad en el aprendizaje escolar y por consiguiente un decremento en el rendimiento escolar en el niño:

1. **Inteligencia:** Las diferencias en el aprendizaje ocurren en todos los sectores de la población, desde el niño dotado hasta el retrasado. No obstante, los especialistas tienden a hablar de problemas en el aprendizaje sólo en los casos de niños con habilidad media o media alta, aunque esto no es precisamente así; niños con todos los rangos de inteligencia pueden padecer tales problemas.
2. **Deficiencias sensoriales:** Estas se refieren al funcionamiento de los ojos y oídos, o a diferencias en las conexiones de estos órganos con el sistema nervioso central.
3. **Nivel de actividad o capacidad de atención:** Se refiere a la habilidad que tiene un niño de permanecer en su lugar y para concentrarse.
4. **Daño cerebral y Disfunción cerebral mínima (DCM):** Algunos problemas escolares pueden haberse originado en la etapa prenatal, al momento del nacimiento o por un trauma postnatal. En la actualidad factores bioquímicos han sido estudiados como causantes posibles de los problemas en el aprendizaje. Algunos estudios analizan la estructura química de los alimentos y de las drogas, y sus efectos en el cuerpo humano. Aunque hasta el momento los resultados de las investigaciones en esta

área sólo sugieren una relación entre los alimentos y los problemas en el aprendizaje escolar, algunos padres y especialistas aseguran que la sensibilidad de algunos niños al azúcar y/o los conservadores en los alimentos, contribuyen a agudizar sus dificultades en la escuela.

5. Factores genéticos: Una historia familiar de problemas en el aprendizaje, incluyendo a los abuelos, los tíos y tías, en ocasiones da una clave para entender las dificultades de los niños. Existe también una relación con el sexo. De acuerdo con las cifras más moderadas, los niños presentan más problemas en el aprendizaje escolar que las niñas, al menos en una proporción de cinco a uno.
6. Inmadurez o retraso en la maduración: Es probablemente la razón que escuchamos con más frecuencia para explicar una diferencia en el aprendizaje en el niño y es, sin duda la más aceptada por los padres y maestros. Un niño pequeño podría estar desarrollándose más lentamente que sus amigos en algunas áreas. Algunos investigadores piensan que las aparentes diferencias en el aprendizaje de un niño son el resultado de haber ingresado a la escuela cuando aún no era apto para hacerlo.
7. Factores emocionales: Tal vez una de las razones más importantes de los fracasos escolares de algunos niños reside en un factor clave: el miedo. Miedo de intentar algo y fracasar; miedo de competir con un hermano o hermana superdotados, o quizá miedo de crecer y asumir las responsabilidades de las propias acciones. Se podría afirmar que también una diferencia en el aprendizaje, por sí sola, puede causar un problema emocional en un niño que ha fracasado en la escuela. Sería raro aquel que soportara diariamente las frustraciones y fracasos sin tener una respuesta emocional.
8. Factores ambientales: Entre ellos se encuentran la desnutrición, la falta de estimulación del lenguaje y la de privación cultural. Los niños que padecen una desnutrición crónica no tienen posibilidades de aprender correctamente.
9. Factores educativos: Una enseñanza adecuada o inapropiada puede resultar muy significativa en los problemas de aprendizaje de algunos niños, aunque ésta es una idea poco aceptada entre los educadores.

Según Mercer, (1991) ninguna de las causas de las diferencias en el aprendizaje actúa independientemente; al menos, varias de ellas interactúan afectando a cada niño de distinta manera. Nunca dos niños son iguales; cada uno responde de forma diferente a situaciones similares, y a su vez, obtiene diversas reacciones de parte de padres y maestros (Osman,1988).

Por su parte Bricklin y Bricklin (1988) citan que las causas de rendimiento escolar insuficiente pueden clasificarse en cuatro categorías.

1. Existen las causas físicas, tales como los defectos en la vista o en el oído.
2. Causas pedagógicas o del método de enseñanza, en cuya virtud en niño puede aprender, ya que se le enseña en forma deficiente.
3. Causas sociológicas, por ejemplo el niño se desvía de sus estudios por que en su ambiente se subestima la educación.
4. Causas emocionales, en las cuales el niño no puede dar rendimiento satisfactorio por culpa de determinadas actitudes emocionales conflictivas. La información de los autores sugiere que, por lo menos en el 80% de los escolares de rendimiento insuficiente el mal se debe a las tensiones emocionales.

En opinión de Bastin (1985) , el rendimiento escolar, es un fenómeno muy complejo en el que entran en juego una serie de factores que desbordan el campo de las capacidades intelectuales. Todos hemos oído de sujetos

brillantes que echan a perder su inteligencia y fracasan lamentablemente, también de niños menos dotados que, a fuerza de trabajo y de confianza, terminan por alcanzar todos los peldaños de la jerarquía escolar. Factores de personalidad, motivaciones de orden fisiológico, de orden social, económico y cultural condicionan profundamente el rendimiento escolar e influyen de tal modo que el enjuiciamiento de los profesores y la calificación escolar no siempre están en relación directa con el nivel intelectual de los muchachos.

Existen numerosas razones por las cuales el alumno tiene bajo rendimiento académico, el porqué el alumno no aprende, con algunas excepciones siempre está relacionado con algunas causas de su inadaptación escolar. Se presentará la siguiente lista de alguna de las causas que señalan los especialistas en la investigación del porqué el alumno no aprende y por consiguiente presenta un bajo rendimiento escolar:

Como se puede advertir, existen muchos factores que se han relacionado con el rendimiento en el aprendizaje, entre los cuales Mattos (1984), señala los siguientes: Enfermedades, Desnutrición, Dificultades económicas, Desajuste psicológico, Problemas familiares.

Por otra parte el autor explica que: “En la mayor parte de los casos, un análisis técnico más detenido de las causas de altos índices de reprobación revelará que la falta de conocimientos y la inhabilidad técnica del profesores han contribuido al fracaso escolar de los alumnos”. (Mattos, 1984, pag. 347) Así mismo, en una recopilación realizada por Schiefelbein y Simmons (1981) acerca de las razones por las cuales unos niños aprenden más que otros en la escuela, se abordan temas de diversos estudios que consideran el proceso de aprendizaje dentro de un sistema complejo de factores que afectan el rendimiento estudiantil, estos incluyen la influencia familiar, las características del estudiante, otras experiencias no escolares y el papel de las determinantes del rendimiento estudiantil, se han dividido en tres categorías:

1. Recursos y procesos escolares;
2. Atributos del maestro;
3. Rasgos del estudiante

Sin embargo, los autores hacen la aclaración de que estos determinantes los son en teoría, no necesariamente en la práctica. Por lo que es de esperar que tengan un impacto significativo en el rendimiento estudiantil cuando se midan tanto por los cálculos estadísticos como por el aprendizaje en el aula. Los hallazgos de Schiefelbein y Simmons se resumen en esta recopilación que se presenta a continuación, de acuerdo con las categorías de la división que se mencionó anteriormente:

Recursos y procesos escolares: 26 estudios ofrecen evidencia de que el número de alumnos constituye un factor importante en el rendimiento escolar, ya que el número óptimo de estudiantes por clase es un aspecto importante en la formulación de políticas para su influencia en el costo. En 9 de 14 estudios relacionados con el efecto del tamaño mayor de la clase se asoció con un mejor aprovechamiento o no lo afectó.

Atributos del maestro: Los estudios examinados incluyen información sobre determinadas dimensiones de las características de los maestros. Las dimensiones para las cuales hay más observaciones son:

1. Título: en 19 de 32 estudios, los maestros sin título de capacitación docente tenían estudiantes con puntajes tan bajos como aquellos que sí lo tenían. Aunque se necesita información adicional para extraer conclusiones más significativas de éstos estudios.
2. Experiencia: Los años de experiencia del maestro son un determinante importante en el rendimiento en sólo 7 de 19 estudios.
3. Capacitación: En 5 de 6 estudios, un mayor tiempo de capacitación no está relacionado con un rendimiento estudiantil más elevado.

Los rasgos del estudiante son significativos en las direcciones esperadas en 47 de los casos, mientras que en solamente 17 casos no hay impacto o da un resultado opuesto. Los resultados son especialmente consistentes para los estudiantes en variables tales como la condición económica de los padres, repetición, desnutrición, salud y educación preprimaria. (Schiefelbein y Simmons, 1981).

Otro tipo de investigaciones relacionadas con el aprovechamiento escolar, han dado por resultado que el más importante factor de influencia en los rendimientos escolares es la procedencia social de los alumnos. Ella es mayor que cualesquiera otras características escolares.

En el marco de tres instituciones de investigación, se atribuye nuevamente a los procesos de enseñanza y a las particularidades escolares un peso mayor en el éxito escolar. Estas son de una parte, investigaciones sobre el significado del tiempo de la enseñanza realmente utilizado, investigaciones sobre la importancia de la instrucción directa, esto es más bien sobre formas anticuadas de la enseñanza conducida por el maestro, e investigaciones sobre la importancia del clima educativo en una escuela, según la primera dirección Investigatoria, se atribuye por lo tanto a la cantidad de tiempo que tiene que ver con las actividades docentes, un papel mayor.

Cuando los maestros exigentes tratan de aprovechar de la mejor manera el tiempo de enseñanza se ponen en total a disposición del alumno, tanto mayores son los éxitos del aprendizaje (Fend,1986).

Extensas investigaciones indican que los principales factores del bajo rendimiento escolar, son la madurez necesaria para iniciarse en las tareas regulares escolares; como son incapaces de cumplir la labor exigida, desarrollan un sentimiento de disgusto por la escuela y adquieren malos hábitos que más tarde entorpecerán sus carreras escolares. La ineficacia para determinadas materias escolares, los defectos físicos tales como deficiencias sensoriales, motoras o de lenguaje, así como la inmadurez social y emocional, la falta de interés, los trastornos de personalidad y de otros aspectos de la conducta, interfieren el normal progreso escolar. Los factores inherentes al hogar y a la vecindad, tales como las condiciones materiales, intelectuales, emocionales y morales, influyen en el incremento educacional del niño. El niño del hogar indigente está privado de muchos de los elementos esenciales para su normal desenvolvimiento y con frecuencia pasa su tiempo en la formación de hábitos destructivos antes que constructivos. Por lo general está mal alimentado, tiene mayor número de defectos físicos y recibe menos cuidados que los niños normales. Si en el hogar se habla una lengua extraña, ésta puede constituir un obstáculo tanto para el trabajo oral como para el escrito. Entre las condiciones escolares que retardan el progreso se hallan: inmadurez, frecuentes inasistencias a clases, cambios de escuela, reducidísima atención y orientación individual e instrucción ineficaces.

Existen tres áreas extensas que el psicólogo debe investigar al tratar de determinar la razón por la que el niño es un realizador insuficiente, en las cuales se basará la presente investigación:

1. Factores psicológicos: adaptación personal, respuestas emocionales al medio y relaciones sociales
2. Factores fisiológicos: vista, oído, percepción, motricidad, organicidad
3. De Inteligencia: retraso o deficiencia mental

En vista de éstas perspectivas, la problemática en torno al aprovechamiento escolar, y sobre todo a la categoría de bajo rendimiento escolar, plantean la necesidad de realizar más estudios que permitan ir más allá de las manifestaciones individuales, sociales y biológicas del aprovechamiento de los niños, de manera que sea posible abordarlo como objeto de investigación en la práctica psicológica y docente, a partir de una explicación que integre con la mayor amplitud posible, los efectos de todos los factores biológicos, psicológicos-emocionales, sociales y didácticos que intervienen en el bajo rendimiento escolar.

Peor aún, Muñoz y Suárez (1996), dudan de que pudiera corregir el rezago

educativo y sus múltiples factores causales. Entre estos, resaltan los factores contextuales como insuficiencias en alimentación, vivienda, salud y otros servicios; así como los factores propios del sistema educativo, por ejemplo, las limitaciones en la infraestructura básica, la cobertura insuficiente, el pobre equipamiento y la falta de materiales, además de un cuerpo docente sin la preparación adecuada, que da como resultado elevados índices de deserción y reprobación en la educación primaria rural e indígena (SEP, 1994b).

Como paliativo a esta situación, el estado mexicano a través del Instituto Nacional Indigenista (INI), brinda apoyo en alimentación, hospedaje y salud en los albergues escolares a niños de escasos recursos de comunidades apartadas que no cuentan con escuela, con el fin de facilitar el acceso, la permanencia y la conclusión de la educación primaria. La pedagogía de los albergues puede describirse en los términos de Larroyo (1986) como escuelas con una temprana educación para el trabajo y fomento del amor por la tierra, por la ecología y por la autosuficiencia. Valores como: aprecio por la cultura, el fortalecimiento de la conciencia solidaria y el compromiso ciudadano, son torales a la actividad educativa en el INI. (INI, s/f)

En este artículo, se reportan los resultados de un estudio exploratorio del papel de los albergues escolares en apoyar la educación de los niños mayas de Yucatán. Los albergues escolares, atienden primariamente población rural indígena bilingüe, por lo que constituyen importantes servicios para el combate de la pobreza y la educación de los sectores más marginados de la población. Como residencia de tiempo completo de lunes a viernes, los albergues están ubicados cerca o anexo a las escuelas primarias, contando con el apoyo de los centros de salud para la atención de las eventualidades médicas.

De interés particular para este estudio, fue la identificación de algunos factores de influencia en el aprovechamiento escolar de los niños de los albergues para lo cuál se exploraron: la opinión de los directores, profesores de la escuela y alumnos acerca de los servicios que ofrece el albergue, la observación de las condiciones físicas y recursos del plantel, la provisión de los apoyos gubernamentales y la valoración del trabajo docente.

El presente estudio se sustenta en la importancia de conocer el funcionamiento de los albergues escolares y la posibilidad de sugerir mejoras en los mismos, con la finalidad de reducir el alto índice de fracaso escolar reportado en la zona rural.

Revisión de la literatura

La educación rural en México, ha ocupado un lugar privilegiado – por lo menos en el discurso oficial- del proyecto de modernización del país de los gobiernos anteriores y aun para el próximo gobierno surgido de la oposición. Universal al discurso del estado, se encuentra la premisa de considerar al proceso educativo como detonador imprescindible en la transformación de la sociedad y se le asigna la difícil tarea de sustentar el desarrollo del país con oportunidades para los mexicanos. Sin embargo, el atraso y la inequidad en cuanto a oportunidades de educación prevalecen en las regiones rurales del país.

En este marco, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1991 inició el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en cuatro estados de la república con mayor rezago educativo y social: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca (SEP, 1994^a). Con base en la experiencia del PARE, a partir del ciclo escolar 1993-1994 y hasta el ciclo 1998-1999, se extendió la cobertura, con el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), a diez entidades federativas: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Las acciones prioritarias consistían en distribuir paquetes didácticos, capacitar a docentes y directivos, incentivar a docentes, apoyar a supervisores de zona y contribuir y equipar aulas y anexos (CONAFE, 1996^a).

En 1997, se puso en marcha el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), para intensificar el combate a la pobreza, atacando sus causas de manera integral en 30 estados de la República, en las regiones donde se registran los mayores rezagos y más altos índices de pobreza, evitando la duplicidad en subsidios (PROGRESA, 1999).

Sin embargo, muchos de estos apoyos han sido ineficaces o bien han sido utilizados con fines electorales. Por ejemplo, Lendecky (1999), en un estudio realizado en una comunidad rural de Yucatán, encontró que había familias que recibían hasta tres diferentes tipos de apoyo: cocinas populares, desayunos escolares y despensas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), mientras que en otras más alejadas, no recibían nada; y Sánchez et al (1999) reportaron importantes problemas de distribución en los desayunos escolares en las zonas de atención prioritaria en Yucatán.

Pamplona, Monterrubio y Mejía (1993), reportaron que en cuanto a educación rural existen intensas desigualdades entre las diversas regiones del territorio nacional e identifican una serie de asentamientos en una gran cantidad de localidades dispersas el el país. En estas comunidades, la familia es una unidad productiva en la que todos los miembros aportan su trabajo para completar el ingreso (SEP, 1994^a).

Las familias que viven en estas comunidades construyen sus viviendas con materiales de la región; a menudo sus pisos son de tierra y tienen dimensiones reducidas, una sola habitación, en donde las condiciones de hacinamiento son frecuentes. Su economía gira en torno a la agricultura tradicional, con mínimos recursos técnicos. Son muy variadas las formas de vida y trabajo, así como las tradiciones, valores y costumbres de los habitantes (CONAFE, 1996^a). Además estas familias presentan altos índices de analfabetismo y de instrucción precaria (SEP, 1994^a).

En los resultados de la evaluación de programas compensatorios de la SEP (1994^a), se afirma que los hijos de las familias campesinas e indígenas en las circunstancias antes señaladas, muchas veces llegan a la escuela cansados, mal alimentados y con insalubres condiciones de higiene, siendo difícil que en esta situación tengan cabal rendimiento como alumnos.

Ante este panorama, los albergues se posicionan como alternativas reales a la pobreza externa de muchos escolares rurales

Método

Siendo el propósito del estudio evaluar de manera preliminar el papel de los albergues en el desempeño de los niños de primaria de la zona Maya, se optó por un estudio de corte cualitativo, que según Patton (1990) consiste en la recolección de información a través del trabajo de campo; en donde el investigador pone bajo estudio un programa, una organización, una comunidad o cualquier otra situación de importancia que puede ser observada y en donde la gente puede ser entrevistada acerca de sus experiencias y percepciones. Los datos fueron colectados por los investigadores en tres albergues del Instituto Nacional Indigenista (INI) que se encontraban en estas comunidades.

Sujetos

El objeto de estudio es el albergue escolar. Se seleccionó por conveniencia tres albergues (ver tabla 1) ubicados en la zona de atención de prioridad I por el DIF Yucatán, que son los municipios con tasa de mortalidad igual o mayor a 50/1000, déficit de talla e incidencia de desnutrición mayor a 50%, y grado de marginalidad clasificado como alto o muy alto a partir de la falta de servicios médicos, infraestructura de caminos, así como producción deficiente o de autoconsumo (DIF Yucatán, 1997).

En cada albergue se entrevistó a los directores y a cuatro niños y sus padres. Además, se recabo la información de los maestros de la escuela primaria a donde los alumnos acudían. La tabla 1, ilustra los albergues estudiados y el número de alumnos en ellos.

Instrumentos

Con el fin registrar la información de las entrevistas, se diseñaron guías de ayuda para las entrevistas como se describe a continuación.

Guía de entrevista para los directores de albergues

Se elaboró una guía de entrevista que estuvo integrada por 12 ítems de respuesta abierta y se obtuvieron datos personales (nombre, escolaridad), del funcionamiento del albergue, de las instalaciones con las que cuenta, así también de los beneficios que ofrece la institución a los niños, entre otros (ver Tabla 2).

Guía de entrevista para niños del albergue

Para conocer las opiniones de los niños acerca de su escuela se formularon 11 preguntas abiertas que indagaban información demográfica, de quién los apoya en la realización de sus tareas, qué aprenden en la escuela que no les enseñan en su casa, y qué les gustaría estudiar de grandes. Además, exploraba al respecto de sus experiencias y sentimientos hacia el albergue, las razones por las que están allá y las actividades que realizan (Ver tabla 2).

Guía de entrevista para los maestros de las escuelas

En la obtención de información respecto de los profesores, la entrevista estuvo organizada en cinco secciones, con un total de 29 ítems de respuesta no estructurada. En la primera sección se solicitaron datos personales, de satisfacción en el trabajo y aspiraciones para el futuro. En la segunda sección se les pidió su opinión acerca del papel de la escuela en la obtención de un mejor nivel de vida en los estudiantes, de la presencia de los altos índices de reprobación y deserción en las comunidades rurales y de la influencia de los padres en el desempeño escolar de los niños, entre otras. En la tercera sección se les preguntó acerca de las instalaciones de la escuela y del mantenimiento que reciben, así también del equipo y material didáctico con el que cuenta la escuela. En la

cuarta sección se les cuestionó respecto de la administración del plantel, reuniones con padres de familia y visitas del supervisor de zona. Para la última sección se destinaron preguntas que proporcionaran información acerca de las diferencias entre los niños que viven en el albergue y los que no. Cabe aclarar que esta sección sólo se contestó en las escuelas de las comunidades que tienen albergue (ver tabla 2).

Procedimientos

En fechas preestablecidas se visitaron los albergues del INI, en visitas de tres días por sitio. El equipo de investigación procedió a la inspección del local y a las entrevistas con directores, padres de familia y de algunos niños que viven allí. En cada uno de éstos se visitaron las instalaciones y se obtuvo información acerca del funcionamiento del mismo, conviviendo al tiempo con los alumnos y trabajadores del albergue. La información recabada fue analizada de forma cualitativa, discutida por los investigadores y organizada y estructurada para su presentación.

Resultados

Información de los Albergues

Un albergue estaba ubicado en la escuela misma, mientras los otros dos a menos de 500 m de la escuela primaria donde acuden los niños. Los requisitos de ingreso y permanencia para los niños que viven en el albergue son: tener cuando menos seis años de edad, estar estudiando la escuela primaria, hablar lengua maya, venir de un lugar apartado (ranchería) que no tenga escuela y no repetir algún grado. El personal que labora en el albergue es: un director, y uno o dos auxiliares de cocina, en uno se observó además la presencia de un instructor comunitario del CONAFE que apoyaba a los niños en la realización de sus tareas.

Los tres albergues visitados cuentan con asistencia médica que es proporcionada por el centro de salud de la comunidad. En la tabla 1, se listan los albergues y se presenta el número de niños y niñas.

Tabla 1

Número de niños por albergue

Municipio	Localidad	Albergue	Niños	Niñas	Total
Tizimín	Dzonot Carretero	Felipe Carrillo Puerto	24	16	40
Chemax	Sisbicchen	Cristóbal Colón	31	20	51
Tekax	Becanchén	Jacinto Canek	37	24	61

Las instalaciones con que cuentan los albergues son: dormitorios (uno para niños y otro para niñas), baños, comedor, cocina rústica, almacén, cancha de básquetbol, áreas verdes y un espacio asignado a la dirección. En general lo que los directores consideran que le hace falta al albergue es mantenimiento, pintura y talleres (de carpintería, tallado, tejido, costura) con la finalidad de otorgar cierta capacitación laboral. Todos los albergues cuentan con luz y agua potable, pero sin calentador. Todos los niños duermen en hamacas.

Los tres albergues tienen una rutina parecida. Los niños se levantan a la 6:00 a.m., se les da un tiempo de aseo personal y se preparan para desayunar a las 6:30. Después se organizan equipos para lavar trastos y limpiar el comedor; se lavan los dientes y se van a la escuela. Regresan en promedio a las 12:00 y se les sirve el almuerzo aproximadamente a las 12:30. Después se organizan equipos para lavar trastos, limpiar el comedor y los dormitorios, lavar los baños, desyerbar y barrer el patio del albergue. Las niñas son quienes lavan los trastos y los niños son quienes desyerban y en ocasiones van a 'leñar'. Los aseos de dormitorios y baños los realizan niños y niñas por igual. Más tarde se les da un tiempo

para que hagan sus tareas de la escuela, luego juegan y se les da un tiempo para el aseo personal. Alrededor de las 7:30 p.m. se les sirve la cena, después se organizan para la limpieza de los trastos y el comedor y se les da un tiempo libre de una hora en promedio para jugar o ver la televisión en el caso del único albergue que cuenta con ella. A las 9:00 ya deben de estar todos en sus dormitorios.

Información de los directores

Se entrevistaron a tres directores, una mujer y dos hombres. La directora ha estudiado una carrera comercial y está estudiando la licenciatura en español, uno de los directores tiene como escolaridad máxima el bachillerato y el otro es profesor de escuela primaria egresado de una escuela normal. El tiempo que han permanecido en el cargo es dos años, un mes y 18 años, respectivamente.

Los directores se refirieron sobre todo a las actitudes que los niños traen de su casa y el albergue les trata de corregir los directores mencionaron que: usan palabras indebidas, es decir insultan, su forma de comer no es correcta; y en ocasiones no se acaban su comida. Los directores aducen que estos niños desnutridos no están acostumbrados a comer algunos de los alimentos que se les da en el albergue, por ejemplo, el pescado y algunas frutas y verduras; también les es difícil acostumbrarse a las normas y horarios del albergue.

Al cuestionarles acerca de cómo influye la familia en la conducta y el aprendizaje del niño, los directores coincidieron en sugerir que la influencia de los padres es generalmente negativa, ya que son fatalistas, devalúan el papel de la escuela y envían a sus hijos sobre todo por su precaria situación económica.

Información de los niños del albergue

Se entrevistaron a 12 niños, cuatro de cada albergue seleccionados al azar y distribuidos en todos los grados de la escuela primaria. El tiempo que han permanecido en el albergue va de unos meses hasta los cinco años y las edades van de los siete a los 15 años ($M = 10.66$, $DS = 2.28$).

Las razones por las que aducen estar en el albergue son principalmente porque en el lugar donde viven no hay escuela primaria (58%) ó porque ellos mismos pidieron estar ahí (17%). Todos dijeron estar a gusto, sus motivos fueron que hacen actividades, que los ayudan en sus tareas, que juegan, que aprenden cosas nuevas, que les dan su comida y que les dan cosas que no les pueden dar en su casa. Respecto de lo que han aprendido en el albergue, la mitad de los entrevistados mencionó el aseo del albergue y una cuarta parte dijo que aspectos de su higiene personal. Otras opiniones fueron menos frecuentes es que aprendieron a estudiar y a hacer su tarea.

Entre las actividades que les gustaría aprender además de las que realizan 33.3% dijo que le gustaría aprender a cocinar, 16.6% aprender a tallar madera; otras opiniones que se mencionaron con menor frecuencia fueron: aprender a manejar computadora, aprender a leer y escribir y aprender a hacer la limpieza del albergue.

Al preguntarles qué le cambiarían a su albergue 25% de los niños dijo que está bien así, 16.6% dijo que le falta pintura. Otras opiniones que con menor frecuencia se dijeron son: que se repare la cocina, que tenga televisión y computadora, que tenga juegos y que se limpien los jardines.

Cuando tienen dudas de cómo hacer sus tareas 50% comentó que solicita la ayuda del director, 33% dijo que pide ayuda a sus amigos o a los de grados más avanzados y 17% dijo que no solicita ayuda.

En relación con lo que les gustaría ser de grandes, de los doce entrevistados 33.3% dijo que maestro, 25% licenciado, 8.4% dijo querer ser doctor. 83.3% dijo querer quedarse a vivir en su comunidad de origen y 16.7% dijo querer ir a vivir a otro lugar.

Lo que han aprendido a hacer en la escuela que no aprendieron en su casa es leer y escribir, hacer su tarea, matemáticas (sumar, restar, multiplicar y dividir) y jugar principalmente. Entre los cambios que sugirieron a la escuela sobresalen: que la pinten y que tenga canchas en buen estado (de fútbol y de básquetbol).

Pese a que uno de los investigador habla la lengua maya con fluidez, en muchos casos cerca del 50% de los niños no podía verbalizar la respuesta a la pregunta o decía 'ma in wojlie' (no se); esta consistente evasiva deberá ser motivo de más estudio, ya que las preguntas eran abiertas, hechas de manera informal y en un ambiente relajado.

Información de los profesores

Se entrevistaron a 12 profesores, 4 de cada escuela primaria de la comunidad donde está el albergue, 5 hombres y 7 mujeres. Con respecto a su formación, 4 de ellos estudió la Normal Básica; 4 Licenciatura en Educación Primaria; 2 Normal Superior y 2 Licenciatura en Educación Primaria en la UPN. El rango de tiempo en que han trabajado en el sistema educativo va desde un par de meses hasta los 38 años y el tiempo que trabajado en la escuela donde fueron entrevistados va desde una semana hasta los 12 años.

Para llegar a la comunidad donde dan clases, 5 de ellos viajan en autobús o taxi, 2 en vehículo propio, 2 con otro maestro que tiene vehículo y 3 de los entrevistados de lunes a viernes viven en la comunidad donde dan clases.

Once de los profesores dijeron sentirse satisfechos con su trabajo. Uno de ellos dijo no estarlo por el incumplimiento en las tareas y el bajo aprovechamiento de los niños.

Entre sus aspiraciones mencionaron estudiar más y superarse en la UPN, tomar cursos de actualización, estudiar la maestría y posiblemente un doctorado. También aspiraba a ser supervisores o directores, cambiarse de escuela para estar cerca de su casa o comunidad, participar en Carrera Magisterial. Ocho de los profesores mencionaron que desean cambiar de escuela, el motivo principal es llegar a su comunidad de origen o al menos estar cerca. Los cuatro restantes dijeron no tener intenciones de cambiarse de escuela por ser de la comunidad donde está la escuela o radicar cerca de ahí.

Comentaron que se deben adecuar los contenidos de los libros al entorno y contexto de la escuela rural. Entre las actividades extracurriculares que los profesores sugirieron establecer talleres de lectura y dibujo, programas donde se aprenda jugando, dar clases de maya, y clases de baile, costura y bordado, así como enseñarlos a urdir hamacas. Al preguntarles si dedican tiempo de asesorías fuera del horario de clases sólo el tres dijeron que sí, los restantes nueve dijeron que no por razones diversas: no les alcanza el tiempo, viajan todos los días, y 2 maestros dijeron que no lo hacen “por parejura”.

Las reuniones de los profesores con el director de la escuela se realizan cada mes, cuando hay motivo o cada dos meses. Los asuntos que tratan están relacionados con la llegada o el envío de documentación, asuntos de el consejo técnico, informes de avance programático, problemas con los alumnos y preparación de actividades cívico sociales entre otros.

Las reuniones con los padres de familia se realizan generalmente cada dos meses o cuando el maestro lo decide. Los asuntos que tratan son la entrega de boletas de calificaciones, informan del avance y comportamiento de los alumnos y de las actividades de la escuela.

Respecto de las visitas del supervisor mencionaron que éste visita la escuela al inicio del ciclo escolar, después cada mes o cuando lo invitan; dijeron que no hay una fecha establecida para las visitas y que generalmente ‘llegan de sorpresa’. También. Las actividades que realiza el supervisor al llegar a la escuela son: revisar las libretas de entradas y salidas, informarse del funcionamiento del plantel, resolver problemas entre el personal, verificar el aprendizaje de los niños, visitar los salones de clase, revisar las libretas de los niños y pedir estadísticas a los profesores, entre otras.

La mayoría de los profesores coincidió en señalar que no existen diferencias en cuanto al desempeño de los niños que viven en el albergue y los de la comunidad. Sin embargo, señalan que en general los niños que viven en el albergue son más responsables, es decir son más puntuales y hacen sus tareas, en contraste con los de la comunidad.

De hecho los maestros señalan como desventaja de los niños de la comunidad que muchas veces no desayunan, se duermen en la clase, hacen poco sus tareas, que en muchas ocasiones llegan tarde a la escuela y sin hacer sus tareas y son menos pulcros que los niños de los albergues.

De manera interesante, dos maestros insistieron en señalar que los niños de los albergues son más sociables y educados que los niños de la comunidad.

Cabe señalar, que pese a las condiciones adversas, por ejemplo en una escuela laboraban cuatro maestros que atendían los seis grados, inclusive el director tenía a su cargo un grupo, resultaba evidente el compromiso de los docentes con su trabajo y la comunidad, pues sin recibir un sueldo adicional cumplen con este trabajo y además los que tienen vehículo, iban a buscar a los niños que vivían lejos de la escuela.

Información de los observadores

Durante la estancia en los albergues y la convivencia con los integrantes de las comunidades el equipo de investigación registró diversas observaciones. Toda vez discutidas y sistematizadas se presentan a continuación algunas que son relevantes para los propósitos del estudio.

Respecto del funcionamiento de los albergues, de los tres visitados, dos son los que reportaron los profesores con buen funcionamiento y los beneficios se ven en el desempeño escolar y el comportamiento de los niños que viven ahí: son más responsables, llegan puntuales, hacen sus tareas y observan buena conducta. En opinión de los profesores un albergue no apoyaba en el aspecto educativo debido a que el director no cumplía adecuadamente sus funciones.

En relación con las instalaciones de los albergues se observó que no son las mejores, pero que aún así son funcionales, es decir que a pesar de que algunos de ellos necesitan mantenimiento cumplen las funciones de apoyar con hospedaje y alimentación a niños que viven en comunidades que no tienen escuela primaria completa y que desean seguir estudiando.

Llama la atención que en general los profesores opinan que la lengua maya es una influencia negativa que dificulta el cumplimiento del avance programático, ya que ocho de los doce profesores entrevistados no sabía la lengua maya. Otro factor es el ausentismo, que en muchos casos se convierte en deserción puesto que, según los mismos profesores, en estas comunidades basta con aprender a leer y escribir para dejar la escuela y dedicarse al trabajo.

Discusión, Conclusiones, y Recomendaciones

Los resultados del estudio conducen a una serie de reflexiones pertinentes para evaluar el papel de los albergues escolares en el desempeño escolar de los niños que ahí acude. Por una parte, es obvio que la mejor alimentación, las mejores condiciones de higiene que las del hogar de origen y una vida sistematizada y productiva, son condiciones necesarias para un buen desempeño escolar. Pero no suficientes a decir de muchos de los maestros de las escuelas.

Las causas de el relativo poco impacto del albergue en la escuela, sin negar los indudables beneficios que estos proveen al niño indígena en su desarrollo general, pueden explicarse en términos de pobre intencionalidad de influir directamente influencias hacia el logro escolar. Resulta claro que en el albergue se hace un énfasis en la atención de necesidades básicas, comida, salud, higiene y descanso. Pero es necesario hacer énfasis en el trabajo para la escuela. Por ejemplo, llama la atención la ausencia de un maestro que por las tardes apoye y estimule la elaboración de la tarea y la falta de un espacio académico con libros y materiales que acrecienten el interés del alumno en sus tareas.

Resulta evidente que al beneficio de una mejor alimentación e higiene, debe de añadirse una más alta motivación a la escuela y un cambio de mentalidad en cuanto al significado y valor de retorno del proceso educativo. Por ejemplo, resulta interesante observar como el albergue constituye un vector en contra de la influencia negativa de la mentalidad fatalista de la familia que considera que leer y escribir son recursos suficientes para sus hijos y sobre todo el albergue evita la reproducción de la expectativa pobre y negativa de la escolaridad en el futuro de estos niños.

Contrario a lo reportado por Ezpeleta y Weiss (1996), en las escuelas visitadas la mayoría de los profesores reportó que los apoyos llegaban atrasados y en ocasiones

incompletos, este hecho es un factor que contribuye en la disminución de la calidad de la educación en las zonas rurales y cuestiona la efectividad de los recursos gubernamentales asignados a la escuela.. De hecho, algunas de las familias reciben hasta tres tipos de apoyos diferentes (PROCAMPO, desayunos escolares y becas de PROGRESA o Solidaridad) y otras que no reciben ninguno; a pesar de que el PROGRESA (1998) plantea que, con el fin de evitar la duplicidad de apoyos, suspenderá su apoyo monetario cuando la familia reciba otros beneficios como abasto social de leche, tortillas sin costo, asistencia social por parte del DIF o del INI. Es obvio que se requiere una mejor evaluación de la situación económica familiar al momento de implementar los programas de apoyo social.

Finalmente, cabe proponer como hipótesis para futuros estudios, que el cambio de la mentalidad de estos niños pudiera ser quizá la principal contribución del albergues escolares. Desde percibir como importantes cosas tan básicas como la higiene personal, como el resolver la paradoja en que viven: estar desnutridos a pesar de estar rodeados de alimentos que crecen de manera silvestre y son desperdiciados. Los albergues deben insistir en que los alumnos coman frutas y verduras que crecen y se desperdician (chaya, ñame, yuca) en entorno de la escuela. Más importante aún, es el hecho de incorporar a su visión del mundo la importancia de la escuela y la importancia de la educación como vía de escape de la marginación general.

Referencias

- Consejo Nacional del Fomento Educativo (1996^a). Educación Comunitaria Rural: Una experiencia mexicana. México: CONAFE
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: trama preexistentes y políticas innovadoras. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1 (1) 53-69.
- Instituto Nacional Indigenista (s/f). Dirección de operación y desarrollo. Manual de operaciones de los albergues escolares indígenas. México: INI.
- Larroyo, F. (1986). Historia comparada de la educación en México. (19^a ed.). México: Porrúa.
- Lendechy, G. (1999, 11 de mayo). En Yucatán viven los niños más pequeños y casi más flacos del país. Diario de Yucatán. Sección Local
- Muñoz, H. y Suárez, H. (1996). Elementos de atención de la política educativa. Perfil educativo de la población mexicana, 4 23-31.
- Muñoz, I. (1994). Determinantes de las desigualdades educacionales en las comunidades de menor desarrollo socioeconómico. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 9 (3 y 4) 33-45.
- Pamplona, F., Monterrubio, M., y Mejía, M. (1993). Marginación y desarrollo social en México. Demos, 6 36-37.
- Patton, M. (1990) Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd ed.) USA: SAGE Publications Inc.
- Programa de Educación, Salud y Alimentación (1998). Guía para la titular de la familia beneficiaria. [folleto] México: PROGRESA.

Programa de Educación, Salud y Alimentación (1999). PROGRESA. Recuperado el día 3 de junio de 1999 en <http://www.sedesol.gob.mx/PROGRESA/PROGRESA.HTM>

Sánchez, P. (1999). Impacto del programa de desayunos escolares en el desarrollo general y desempeño escolar de los niños del primer grado de la zona de prioridad I del DIF Yucatán. Reporte de Investigación. México.

Schiefelbein, E. (1991). El financiamiento de la educación para la democracia en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 21 (2) 19-41.

Schmelkes, S. (1996). La calidad de la educación primaria: el caso de Puebla, México. México: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Centro de Estudios Educativos.

Secretaría de Educación Pública (1994^a). Asesoría pedagógica, documento del docente. Dirección de educación primaria. 15-28.

Secretaría de Educación Pública (1994b). Generalización de la Educación Básica. México: SEP.

Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (1997). Programa de Desayunos Escolares. Carpeta Informativa. Mérida: DIF Yucatán.

Tabla 2: Guías de entrevista

Director

1. Nombre
2. Escolaridad
3. Tiempo en el cargo
4. ¿Cuáles son los requisitos de ingreso y permanencia en el albergue?
5. ¿Cuál es el personal que labora en el albergue?
6. ¿Qué actitudes trae el niño de su casa que el albergue trata de corregir?
7. ¿Cómo influye la familia en la conducta y el aprendizaje del niño?
8. ¿Qué actividades realizan los niños en el albergue?
9. ¿Con qué instalaciones cuenta el albergue?
10. ¿Qué considera que le hace falta al albergue?
11. ¿Se cuenta con asistencia médica? ¿Quién la proporciona?
12. ¿Qué opina de la creación de un modelo de escuela en el que se conjunten el albergue y la escuela.

Niños

1. Nombre
2. Edad
3. Grado escolar
4. ¿Hace cuánto tiempo que vives en el albergue?
5. ¿Por qué estás en el albergue?
6. ¿Te gusta estar aquí? ¿Por qué?
7. ¿Qué cosas has aprendido en el albergue que no te enseñaron en tu casa?
8. ¿Qué responsabilidades tienes en el albergue? ¿Qué te parecen?
9. ¿Qué actividades te gustaría hacer y/o aprender además de las que ya realizas?
10. ¿Qué cosas cambiarías en tu albergue? ¿Por qué?
11. Si tienes alguna duda en tus tareas ¿Quién te ayuda a resolverlas?
12. ¿Qué te gustaría ser de grande?
13. ¿Te piensas quedar a vivir aquí en tu comunidad/pueblo?
14. ¿Qué aprendiste en la escuela que no te enseñaron en tu casa?
15. Además de las cosas que tiene tu escuela ¿qué te gustaría que tenga?

Profesores

1. Nombre
2. Escolaridad
3. ¿Cuántos años de servicio tiene y cuántos en esta escuela?
4. ¿Cómo se trasladan de su casa hasta su centro de trabajo? ¿Cómo influye esta situación en la enseñanza?
5. ¿Se siente satisfecho con el trabajo que realiza actualmente? ¿Por qué?
6. ¿Qué aspiraciones tiene para el futuro?
7. ¿Tiene intenciones de cambiarse de escuela? ¿Por qué?
8. Si tuviera la oportunidad de modificar el modelo educativo actual ¿qué le cambiaría?
9. ¿Cómo considera que la escuela contribuye para que el alumno tenga un mejor nivel de vida?
10. ¿A qué cree que se deba que en las escuelas de las comunidades rurales se presenten altos índices de reprobación y deserción?
11. ¿Cómo considera que influye en el desempeño escolar del niño el hecho de que el padre sea alcohólico, reciba maltrato y/o los padres sean analfabetas?
12. ¿Usted como profesor qué tipo de ayuda necesita de los padres de familia?
13. ¿Qué actividades extracurriculares podrían contribuir a un mejor desarrollo del estudiante?
14. ¿Dedica tiempo fuera del horario de clases para asesorías? ¿Por qué?

15. ¿Qué diferencias considera que existen entre una escuela de la zona rural y una de la zona urbana?
16. ¿Qué factores pudieran en un momento dado provocar que no se cumpla al cien por ciento los avances programáticos planeados para el ciclo escolar?
17. ¿Qué opina de las instalaciones de la escuela?
18. ¿Qué instalaciones y/o equipo considera que le hace falta a la escuela?
19. ¿Qué material didáctico utiliza con sus alumnos?
20. ¿Cada cuando se le da mantenimiento a la escuela?
21. ¿Quién aporta los recursos (materiales y económicos) para solventar estos gastos?
22. ¿Cada cuando se reúnen los profesores con el director?
23. ¿Qué asuntos tratan en la reunión?
24. ¿Cada cuando se reúnen los profesores con los padres de familia?
25. ¿Cada cuando el inspector de la zona visita la escuela?
26. ¿Cuál es la tarea del inspector?
27. ¿Qué diferencias observa entre los niños que viven en el albergue y los que no?
28. ¿Qué valores o actitudes tiene?