

# Factores que influyen en el fracaso escolar (dimensión personal)

---

*DORI GAMAZO PÉREZ*

Somos conscientes de que algunos educandos no están en condiciones de realizar exitosamente los aprendizajes escolares.

El empleo de ciertas expresiones reflejan una gama de orientaciones en virtud del descubrimiento de ciertas dificultades en el aprendizaje escolar.

Vocablos como "discapacidad para el aprendizaje", "dificultades psicolingüísticas", "déficit de aprendizaje", "trastornos neuropsicológicos", "ambiente sociocultural y familiar desfavorecido", "dificultades para la escritura, lectura y cálculo", "depravada estrategia ecológica", "deficiencias institucionales y metodológicas", "desórdenes perceptivo-motrices", "alteración de la memoria y atención"... nos hacen descubrir los rasgos esenciales de la posible *discrepancia* en el rendimiento escolar.

El análisis de la **identificación conceptual** planteada por diversos investigadores sobre los **motivos del inesperado rendimiento académico**, nos permite incluir nociones de:

- \* *"Impedimento psicológico o neurológico para el lenguaje y los aprendizajes perceptivos, cognitivos o motrices."* (Kirk y Gallagher, 1983)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> KIRK, S. A. y GALLAGHER, J. (1983): *Educational exceptional children*. Houghton Mifflin Co., Boston. p. 368.

- \* "*Deficiencias en el desarrollo motor grueso, integración senso-motriz, habilidades perceptivo-motrices, desarrollo del lenguaje, habilidades conceptuales y habilidades sociales.*" (Valett, 1980)<sup>2</sup>.
- \* "*Daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, desajuste socio-emocional, dificultades de lenguaje, sutiles formas de sordera, problemas perceptivos, torpeza motora, dificultades en la lectura.*" (Farnham-Dyggory, 1978)<sup>3</sup>.

La anterior explicación etiológica se manifiesta en el criterio de divergencia entre el nivel de rendimiento observado en algunas de las materias escolares y la capacidad mental del educando, entre lo que es capaz de hacer y lo que en realidad lleva a cabo, entre las conductas específicas del alumno y sus logros o entre la aptitud demostrada y el rendimiento académico obtenido.

Considero importante abordar ciertas *dimensiones de influencia* en el aprendizaje escolar de los niños que educamos en nuestras aulas.

Referente al *aspecto neuropsicológico* no podemos deducir la existencia de lesiones cerebrales en los educandos que presentan cierta dificultad para el establecimiento de un rendimiento o éxito ante el logro de la actividad escolar.

Sin embargo, las investigaciones realizadas desde este enfoque teórico advierten la existencia de correlatos neurofisiológicos (lesión cerebral y disfunción cerebral mínima) que influyen en la solución de problemas de lectoescritura. A pesar de todo, la evolución ha sido considerable al

---

<sup>2</sup> VALETT, R. (1980): *The psychoeducational treatment of hyperactive children*, Fearon Publishers, Belmont, California. (Trad.: Editorial Cincel, *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela*).

<sup>3</sup> FARNHAM-DIGGORY, S. (1978): *Learning Disabilities*. Open Books Publ., London (Trad. Morata.) p. 15.

pasar de un interés por el cerebro y la localización de las zonas cerebrales hacia aspectos psiconeurológicos nuevos (neurotransmisores, control de la atención, memoria, inteligencia, factores lingüísticos, procesamiento de la información, percepción...) necesarios para la modificación de la conducta y el requerimiento escolar de un mayor rendimiento académico para la formación integral del educando.

Ciertos trabajos de investigación sobre el enfoque neurobiológico nos muestran cómo el cerebro procesa la información y transforma la percepción en significado, intentando conocer las funciones neurológicas en cada aprendizaje. (Accardo, 1980; Gaddes, 1980; Golden y Anderson, 1981; Mosse, 1982; Bakker, 1982; Duane, 1983)<sup>4</sup>.

En lo que respecta al *desarrollo cognitivo*, no cabe duda que la llamada aptitud para la escolaridad, que hace posible que el niño en un momento determinado de su desarrollo psicológico pueda aprender a leer, escribir y calcular, no es independiente de su evolución cognitiva.

Facetas importantes de este desarrollo cognitivo son la percepción, la memoria y la atención. Son múltiples los trabajos que muestran correlaciones entre las alteraciones de la percepción visual, auditiva y táctil y las dificultades de aprendizaje escolar. Lo mismo podemos decir en relación a los diversos tipos de memoria: inmediata, a corto plazo y a largo plazo. Considero que el aprendizaje escolar parece muy relacionado con el predominio de la atención voluntaria sobre la involuntaria.

---

<sup>4</sup> ACCARDO, P. J. (1980): *Neurodevelopmental Perspective on Specific Learning Disabilities*. Univ. Park, Press, Baltimore. GADDES, W. (1980): *Learning disabilities and brain function: A Neuropsychological approach*. Springer-Verlag. New York. GOLDEN, CH. J. y ANDERSON, S. (1981): *Problemas de aprendizaje y disfunción cerebral*. Paidós, Buenos Aires. MOSSE, H. L. (1982): *The complete handbook of children's Reading Disorders*. Vol. I, Human Sciences Press, New York. BAKKER, D. (1982): *Cognitive deficits and cerebral asymetry*. Journal of Research and development in Education, 15, pp. 48-54. DUANE, D. D. (1983): *Neurobiological correlates of reading disorders*. Journal of Education Research, 77, (1), pp. 5-15.

Las alteraciones constatadas de percepción, memoria y atención -estrechamente relacionadas- son el reflejo científico de las observaciones cotidianas de padres y educadores que advierten la dificultad de aprendizaje que el educando manifiesta al "no fijarse", "olvidarse" o "distraerse" en la elaboración de su tarea educativa.

De lo expuesto por Myklebust (1981)<sup>5</sup>, podemos deducir que ciertos educandos poseen ciertos **trastornos perceptuales** como la incapacidad de identificar, discriminar, interpretar y organizar las sensaciones. La mejora del educando en la solución de situaciones de aprendizaje surgirá en la medida que esté habituado a interpretar y organizar los diversos estímulos. A su vez se enfrentará mejor en su trabajo intelectual al ser capaz de discriminar las formas, la posición relativa de los estímulos y la información visual que percibe en el desarrollo de las actividades escolares (matemáticas y sobre todo la lectura). Dicha destreza le ayudará a adquirir un mayor ritmo personal en su trabajo responsable sin sentir cansancio, torpeza o fatiga.

Existe un grupo de dificultades en tareas escolares que pueden estar derivadas directamente de desórdenes perceptivo-motrices y que, a su vez, se relacionan con una disfunción en la elaboración de actividades de orden superior (simbolización, conceptualización, procesamiento de la información...)

Para Myers y Hammil (1982)<sup>6</sup>, cada vez es más patente que el ajuste perceptivo es la base donde se estructura la formación del comportamiento simbólico, cognoscitivo, la formación de conceptos y la capacidad de abstracción. Resulta fácil observar que las capacidades

---

<sup>5</sup> MYKLEBUST, H. R. (1981): *Trastornos del aprendizaje*. Científico-Médica, Barcelona.

<sup>6</sup> MYERS, P. y HAMMILL, D. D. (1982): *Methods for learning disorders*. Wiley, New York. (Trad. Limusa, 1983).

perceptivo-motoras se encuentran inusualmente bajas, con bastante frecuencia, en niños con dificultades de aprendizaje.

La alteración en la **memoria** auditiva la presentan los educandos que tienen dificultad para retener o recordar lo que han oído. Ante ello, el alumno se comporta utilizando la expresión gestual, mímica o dibujos específicos para comunicarse. También puede sustituir unos términos por otros de la misma significación o categoría; por ejemplo "coche" por "automóvil" o "mujer" por "esposa". Y a su vez se expresa describiendo el uso de un objeto en lugar de su nombre; por ejemplo, "beber" por "vaso", "escribir" por "bolígrafo".

La educación de esta manifestación de la memoria permitirá al educando identificar sonidos y ruidos escuchados; expresar el significado de palabras o el nombre de números; aprender nombres de objetos, acciones o conceptos; asociar los sonidos de vocales y consonantes con el símbolo gráfico y mostrar el descubrimiento secuencial de sonidos junto a la precisión en el aprendizaje de operaciones aritméticas descubiertas en la facilidad para contar automáticamente y realizar operaciones complejas.

La memoria visual también resulta importante en el aprendizaje del reconocimiento y recuerdo de las letras impresas del alfabeto, los números y el desarrollo del deletreo y las habilidades del lenguaje escrito.

La **atención** es considerada como un factor decisivo en el aprendizaje. Numerosas investigaciones han encontrado un alto grado de correlación entre la atención y el aprendizaje de la lectura, escritura, conceptos, solución de problemas y rapidez en la elaboración de la tarea. Lo esencial en la educación de estos niños con dicha dificultad se basa en mostrar su capacidad para apartar los estímulos extraños y superfluos con el fin de centrarse en los aspectos y rasgos verdaderamente esenciales y no triviales de la situación de aprendizaje que realiza.

Desde la *inadaptación emocional*, la alteración emocional puede ser previa a la llegada del niño a la escuela o puede producirse desencadenada por la escuela al no ofrecer un clima adecuado de seguridad y libertad, sino de tensión excesiva, transformándose en una institución social "deseducadora" y perturbadora. (Novaes, 1973)<sup>7</sup>.

Para Ríos (1983)<sup>8</sup>, el trastorno escolar estructurado en forma de dificultad de aprendizaje, fracaso escolar y escaso rendimiento parece estar más en función del sistema relacional y emotivo del aula (y en su caso, del contexto familiar) que de los factores estáticos que se ponen como objetivo de la exploración psicopedagógica clásica (capacidades, nivel intelectual y actitudes).

Una de las posibles causas de los educandos que adquieren dificultad en su aprendizaje se debe a las alteraciones emocionales (Weinberg y Rehmert, 1983)<sup>9</sup>.

Como podemos deducir, un trastorno emocional puede inhibir los procesos básicos de aprendizaje con la consiguiente desadaptación o no consecución de las habilidades sociales esperadas.

---

<sup>7</sup> NOVAES, M. (1973): *Psicología de la actividad escolar*. Ed. Kapelusz, Argentina, (cap. 10: *Repercusión de la problemática emocional en el rendimiento y en las relaciones escolares*).

<sup>8</sup> RÍOS, J. A. (1983): *Trastornos escolares y ambiente emocional del aula*. Bordón. Revista de Orientación Pedagógica, núm. 248, tomo XXXV (Mayo-Junio), pp. 315-336.

<sup>9</sup> WEINBERG, W. y REHMET, A. (1983): *El trastorno afectivo infantil y los problemas escolares*. En D. P. Carlson y G. A. Carlson (Eds), *Affective disorders in childhood and adolescence*. S. P. Medical and Scientific Books. New York. (Trad.: Ediciones Martínez Roca, 1987, pp. 104-119).

Desde lo investigado por Alfaro (1986)<sup>10</sup>, podemos afirmar que los fenómenos afectivos son rémora o impedimento para el aprendizaje.

Es claramente comprensible la incidencia de las variaciones emocionales en las alteraciones del aprendizaje si se tiene en consideración la compleja interacción existente entre los procesos afectivos y los procesos cognitivos (Hilgard, 1980; Bower, 1981; Laird y otros, 1982)<sup>11</sup>.

Ante esta exposición de las distintas **causas** que pueden **influir** en el *bajo rendimiento* académico de nuestros alumnos, considero esencial destacar el **desarrollo del factor cognitivo** como impulsor de la dinámica educativa necesaria para ir potenciando el éxito escolar de los niños con quienes convivimos.

Como educadores podemos advertir que estos educandos nos invitan con su actuar impulsivo, apático y en ocasiones agresivo a renovar nuestro concepto de metodología pedagógica inmóvil y desmotivada.

Nuestra experiencia profesional nos advierte de la obvia **desmotivación** que adquieren los educandos cuyo rendimiento no es el deseado ni esperado. La despreocupación por el estudio, el leve contacto con su profesor, a quien por lo general no valora, y el desánimo que le produce descubrir que no avanza en los procesos escolares, produce en estos educandos un ligero rechazo a los

---

<sup>10</sup> ALFARO, I. J. (1986): *Dificultades en el aprendizaje: Una revisión desde la práctica educativa*. Promolibro, Valencia.

<sup>11</sup> HILGARD, E. R. (1980): *The trilogy of mind: Cognition, Affection and conation*, Journal of the history of the Behavioral Sciences, 16, pp. 108-117. BOWER, G. (1981): *Mood and memory*. American Psychologist, 36, pp. 128-148. LAIRD, J.; WAGENER, J.; HALAL, M. y SZEGDA, M. (1982): *Remembering what you feel: The effects of emotion on memory*, Journal of Personality and Social Psychology, 42, pp. 646-657.

planteamientos institucionales de estructuración, programación y atención a normas determinadas.

Ante estos síntomas evidentes, considero que el educador ha de armarse de paciencia. Dejará poco a poco que su estructuración teórica sobre contenidos se alíe con las necesidades reales y vitales que estimulan al niño. Su acento magistral irá cediendo su paso al grado de empatía y exigencia educativa necesarias para aprender de la vida en el ambiente del aula.

Considero que la prioridad versa en irse adentrando en el mundo del niño: sus gustos, preferencias, necesidades, inquietudes, expectativas... El *conocimiento* de lo que los educandos que tenemos a nuestro lado consideran esencial puede ser el hito que marque el deseo de aprender. Pero no olvidemos que en ocasiones no valoran lo suficiente la capacidad para interrogarse por acontecimientos o situaciones que van descubriendo en el marco de su convivencia familiar, escolar y de sus compañeros o amigos. Su despreocupación por conocer nuevos temas de los libros junto al desinterés mostrado en la elaboración de ciertas tareas escolares les impide centrarse en un trabajo de aula reflexivo. Ante esta realidad, pienso que el educador ha de atender prioritariamente a la urgencia y necesidad inmediatas mostradas por estos niños en el aula.

Nuestra preocupación como educadores se establecerá basándose en la **sensibilización** por las realidades del **afecto**. Como bien sabemos, estos niños demandan capacidad de escucha, diálogo, ayuda, comprensión y estima. Tal vez porque eligen lo que no poseen. Si el ambiente donde viven no les brinda la oportunidad de sentirse útiles, si el ajetreo de vida de sus padres no les da la oportunidad de interesarse por su estado y por sus intereses... adquieren una actitud de rechazo manifestado en un comportamiento en ocasiones inadecuado. Este "hacerse notar" puede ser la expresión no del todo asimilada del deseo más profundo manifes-

tado en "necesito tu aprecio". Esta capacidad de sentirse querido, estimado y amado puede ser la clave para que el educador se adentre sigilosamente en el interior del alumno, cambiando su "distanciamiento profesional" por su "preocupación desinteresada."

El roce de esta fibra sensible, sentimental y profundamente humana nos hace descubrir que el "lenguaje del corazón" motiva más que la "palabra inexpresiva". Pienso que el éxito de la labor del educador surge en la vivencia de esta *experiencia interactiva* donde la valía se da desde la empatía, el conocimiento ronda la curiosidad por aprender desde cualquier situación de aprendizaje novedosa y desde donde el niño potencia su autoestima que le impulsa a investigar nuevas realidades de su centro de interés.

Considero que este clima se convierte en **generador de aprendizaje**. La confianza en este niño con dificultades de aprendizaje, la preocupación por su ambiente familiar y de amistades, nuestro interés por valorar su persona junto a la preferencia por "estar perdiendo nuestro tiempo" al atenderle ante cualquier cuestión del tipo que sea, puede ser el signo que marque la rampa de lanzamiento para estimularle a establecer aprendizajes significativos.

Este proceso de **relación** se plantea desde una *actitud positiva* hacia los alumnos. Pienso que el educador tendrá que aceptar a los niños tal como son desde su diferenciación esencial afirmando su autoestima. Su metodología se basará en los criterios pedagógicos de *asesoramiento* afectivo, de aceptación y autenticidad. En el contacto directo con el educando no se mostrará frío, ni distante ni reservado. No permitirá que se humille, ridiculice o avergüence al alumno. Procurará modificar la conducta del niño desde la revelación del *refuerzo* positivo verbal, practicando el efecto positivo del elogio, del diálogo, de la colaboración-cooperación junto al reconocimiento de la tarea bien realizada.

Considero que la eficacia del mediador dependerá de que se ajuste a la capacidad cognitiva de cada sujeto, conozca la realidad escolar y vital del educando y adapte las verbalizaciones a cada niño concreto para que pueda generalizar a otras situaciones y tareas el sistema metódico de aprendizaje mediado.

Pienso que la *labor tutorial* ocupa un lugar preferente para interesarse por la dinámica interna y motivante del niño que queremos educar. Estimo que el proceso efectivo de *educación personalizada* establecida por el educador le permitirá poner el énfasis en la atención que cada educando requiere para el desarrollo máximo de sus capacidades y de su realización personal desde la demostración de sus diferencias y ritmos individuales.

En ocasiones, el niño no presta atención ante la información obtenida y no muestra curiosidad por proponerse nuevos interrogantes. Referente a este aspecto, el educador tendrá la habilidad suficiente para estimar el *trabajo autónomo* establecido por el niño. Alentará su esfuerzo y constancia en la elaboración de la actividad escolar que realice. Le ayudará a ir descubriendo las *estrategias* necesarias que ha de emplear para que pueda dar solución a los problemas planteados. El educador tendrá que favorecer momentos adecuados para que puedan preguntar sin miedo. Establecerá trabajos en grupos sobre centros de interés de los alumnos para superar el posible grado de inhibición que hayan adquirido.

Favorecer este espíritu por compartir tareas, esfuerzos, ilusiones, alternativas, errores, satisfacciones y resultados académicos permitirá que el niño valore -desde una evaluación digna- la cooperación de equipo y su responsabilidad, exigencia individual y control personal que le beneficie en la realización eficiente de la tarea.

En este ámbito de intervención psicopedagógica pienso que serviría la

resolución de un método de "investigación-acción" basado en la predisposición para examinar con sentido crítico la propia actividad del educando y mejorarla a través de la reflexión sistemática y rigurosa del propio trabajo del niño.

Considero que el educador, ante el posible pesimismo que adquiere el niño al no conseguir el resultado académico esperado, ha de mostrarle con la suficiente creatividad posible el planteamiento optimista de su quehacer diario adecuado. Por ello le felicitará por los sencillos logros obtenidos en la presentación de trabajos, gusto por la lectura, preocupación por ayudar a su compañero en el ejercicio de matemáticas, su cambio de comportamiento y su habilidad para escuchar -tal vez a un amigo suyo de la clase- cuando expone u opina sobre una pregunta formulada.

Estimo que esta manifestación atenta por parte del maestro al velar por la *calidad procesual* de los resultados obtenidos por el niño beneficiará su desarrollo cognitivo y afectivo. Y será el educando quien al ser capaz de comprender y ejecutar de manera idónea la situación problemática de aprendizaje irá resolviendo los posibles conflictos a través del descubrimiento autónomo que le proporciona la oportunidad de satisfacer su curiosidad, utilizando las estrategias necesarias para establecer el puente de unión entre lo que él conoce y lo que le queda por descubrir.

El refuerzo gratificante del mediador sobre lo realizado por el niño, la alusión a su realidad existencial, su deferencia para sus centros de interés, la habilidad por conocer la problemática familiar y escolar permitirá que el educando "aprenda a aprender" y pueda creer y confiar en su educador.

De este modo considero que las expectativas por hacer frente a experiencias de aprendizaje complejas permitirá que el niño con bajo

nivel escolar se sienta responsable y satisfecho por los resultados obtenidos ante el descubrimiento de que el proceso seguido de elaboración de las situaciones de aprendizaje vale la pena realizarlo. Pienso que esta percepción, actitud, creencia y expectativa modificará su comportamiento de aprendizaje y le ayudará a controlar su rendimiento académico.