



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

Educación preescolar y prevención del fracaso escolar (1)

Pilar Cano Linares (2)

A. Polaino Lorente (3)

(1) Comunicación presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante, septiembre, 1988.

(2) Licenciada en CC. de la Educación.

(3) Catedrático de Psicopatología, Universidad Complutense de Madrid.

Introducción

El tema del fracaso escolar (en adelante FE) es un hecho social que afecta casi al 20 % de la población actualmente escolarizada en España (MEC, 1987).

Es cierto que para designar el FE disponemos de términos muy diferentes (rendimiento insuficiente o insatisfactorio, abandono escolar, retraso académico, repetición de curso, etc.), acaso de demasiados, los que lógicamente significan cosas muy diferentes, por lo que resulta todavía más confuso y ambiguo el término FE. No obstante, hay un común denominador en lo que todas estas expresiones quieren reflejar, como señala Beltrán (1985): una situación de impotencia e ineficacia respecto de los esfuerzos y medios movilizados para el logro de unas metas escolares que son deseables, apetecibles e incluso exigibles.

De otra parte, el FE implica la imposibilidad de los alumnos para alcanzar determinadas metas escolares, siempre que esta imposibilidad no sea debida ni atribuible al retraso mental, a las deficiencias sensoriales, ni a cualquier otro problema del desarrollo psicológico. En el caso del FE esa imposibilidad está más bien causada por déficits en ciertas habilidades instrumentales —especialmente las que se refieren al lenguaje, a la lectoescritura, al cálculo—, que según los casos pueden o no estar vinculadas a una perturbación emocional, cognitiva, comportamental o neuropsicológica.

En otras coacciones tales déficits pueden haber sido determinados desde el propio sistema educativo, que por su falta de estructuración, por la complejidad de las tareas que se enseñan o por la inadecuada secuencialización de las actividades y contenidos de aprendizaje podrían contribuir a las génesis del FE.

A pesar de que son muchos los autores que entre nosotros se han dedicado al estudio del FE, no se puede concluir que exista un modelo explicativo uniforme y aceptado por todos ellos. Antes al contrario, cada autor subraya un determinado factor o conjunto de factores, a los que les da un carácter prioritario en la explicación del FE.

Lo mismo acontece si estudiamos las actitudes de los profesores respecto de los factores principales que, en su opinión, mejor explican las génesis del FE. En este punto parecen interesantes los resultados obtenidos por Castillejo (1973), a través de una en-

cuesta realizada en el profesorado de EGB en la que se concluye la importancia relativa de determinados factores en la génesis del FE. Estos factores han sido agrupados en cuatro bloques principales —en función de su incidencia en diferentes ámbitos y competencias— que según una frecuencia decreciente se agrupan a continuación: factores referidos al propio alumno (48,7 %); factores referidos al sistema pedagógico (30,65 %); factores referidos al ámbito familiar y social (16,67 %); y factores referidos a los propios profesores (4,21 %).

La observación atenta a los resultados anteriores conduce a conclusiones paradójicas. Así, por ejemplo, no deja de ser curioso que casi el 50 % del FE se deba al propio alumno, mientras que el profesorado sólo participe en la génesis del FE con algo menos del 5 %.

En realidad, esta paradoja viene a coincidir con lo que socialmente está establecido y, según parece, ha sido asumido por todos: que los profesores apenas si intervienen en la génesis del FE. No nos estraña pues, que se continúe hablando de FE y que, en cambio, jamás se hable de fracaso profesoral, como si los profesores nunca fracasaran en su función docente, además de no contribuir jamás al fracaso de sus alumnos (Polaino Lorente 1984 y 1987).

Y, sin embargo, hay datos disponibles que señalan lo contrario. Así, por ejemplo, según Molina (1984), quien ha estudiado mediante estrategias de observación la interacción profesor-alumno en el aula, los profesores se preocupan escasamente del grupo de alumnos de bajo rendimiento, pero no sólo interactúan más y de forma positiva con el grupo superior, sino que incluso olvidan al grupo inferior, también a la hora de administrar refuerzos negativos.

En los datos aportados por Castillejo (1973), extraña también la responsabilidad que se concede al sistema pedagógico, frente a la que se atribuye al ámbito familiar y social (30 % y 16 %, respectivamente). En realidad está bien que se ponga un mayor énfasis en subrayar la importancia del sistema pedagógico en cuanto a la génesis del FE, dado que en muy escasas ocasiones se ha puesto de relieve este hecho. Pero no conviene minimizar, no obstante, las influencias familiares y sociales respecto de la génesis del FE (Polaino-Lorente, 1983).

Sea como fuere, el hecho es que el sistema pedagógico que se siga en ningún caso resulta indiferente respecto de la mayor o menor incidencia del FE. Esto es previamente relevante cuando se trata de la educación preescolar, como observaremos en las líneas que siguen. Y es que el fenómeno de la educación preescolar (en adelante EP) ha emergido, desde hace relativamente, poco como un sistema educativo radicalmente innovador sin que tuviera precedentes que permitieran su experimentación y posible rectificación.

De hecho, la escolarización temprana o EP tiene un breve pasado y una corta historia en la que la legislación apenas se ha atrevido a fijar los objetivos, contenidos y procedimientos que caracterizan a la educación en esta etapa evolutiva. Esto hace, obviamente, que los distintos centros y profesores de EP en Es-

pañía utilicen procedimientos muy diversos, marcándose objetivos y contenidos plurales, que no permiten establecer las oportunas relaciones comparativas entre unos y otros alumnos y/o centros, con el fin de determinar qué tipo de EP es la más beneficiosa para los alumnos. De aquí también que la EP puede contribuir o aminorar o a incrementar la incidencia del FE. De hecho, en algunas de las investigaciones realizadas por uno de nosotros (Polaino-Lorente 1982 y 1985), se demuestra que la EP también está implicada —y en ocasiones de forma muy importante— en la génesis de la FE.

La educación preescolar: entre la ambigüedad legislativa y la probada eficacia

Dada la novedad de la EP y la ignorancia que en el ámbito de la pedagogía existe en relación con los procedimientos educativos más idóneos para el aprendizaje en estas edades de la vida, resulta lógico que no haya el necesario acuerdo de cuáles son las funciones que deberían exigirse a este tipo de educación. Para algunos bastaría que la EP contribuyese a estimular y facilitar el proceso de socialización en el niño; para otros autores, en cambio, su función es meramente asistencial, una función subsidiaria de la que deberían hacer las madres que, por trabajar fuera de casa, están imposibilitadas para hacerlo; por último, para otros, su función sería relativamente compensatoria de las diferencias existentes en aquellos sectores marginados, que por falta de los necesarios estímulos culturales comenzarían su andadura pedagógica con un déficit inicial, lo que contradice el ideal establecido por la igualdad de oportunidades.

En realidad muchas de estas desigualdades comienzan ya antes de la EP, justamente en las guarderías infantiles, en las que tampoco hay dos que sean análogos y comparables los procedimientos de intervención empleados y los objetivos propuestos.

Para iniciar un estudio sobre la EP así como para calibrar y evaluar su posterior incidencia en los problemas cognitivos, es necesario realizar diversas investigaciones comparativas de modo que podamos disponer de los necesarios datos escolares tanto de los niños que asistieron con anterioridad a las guarderías como y frente a aquellos que no lo hicieron.

Los diversos estudios revisados se fijan en muy variadas áreas en las que parecen diferenciarse unos niños de otros: frente de la tendencia inicial de incluir únicamente los rendimientos escolares obtenidos (como si fueran las únicas variables intervinientes), en la actualidad la atención se fija más en otras variables de tipo procesual, como las habilidades cognitivas, los motivos, la competencia social o el autoconcepto; sus relaciones con la familia y el colegio; la madurez social y sus deseos de aprender, etc. No se olvide que la mayoría de los autores reconocen que pueden existir muchos otros efectos no contrastables por los estudios experimentales y que, sin embargo, tienen también una gran importancia, respecto del FE.

Según Woodhead (1985) la EP es efectiva como educación compensatoria en sujetos deficitarios, ya

que mejora sus habilidades cognitivas llegando a realizar actividades más complejas, en este ámbito, que el grupo control, sólo sometido a situaciones de juego. También parecen conseguir un autoconcepto más elevado y una mayor motivación y competencia social.

Según se ha podido comprobar tanto las expectativas como el nivel de aspiraciones de estos niños con EP también mejoran, en comparación con los niños en los que no se implanta la EP. De comprobarse esto en otros contextos y situaciones, significaría que la EP modifica no sólo el ámbito familiar y escolar sino también, lo que es más importante todavía, a los padres y profesores.

Como se ha podido observar la interacción en la clase entre los niños que asisten a la EP es mayor que entre los alumnos que no han participado en ese nivel de enseñanza. Las diferencias entre grupos son significativas en lo que respecta al número de contacto con los profesores, más frecuencia de actividades orientadas al aprendizaje, mayor capacidad de búsqueda de ayuda cuando han de resolver algún problema.

Siguiendo a Woodhead (1985) podemos incluir que la EP, siempre esté bien orientada y diseñada, favorece la competencia social de los alumnos, y su capacidad para tomar decisiones, a la vez que facilita una cierta independencia personal. Aunque estos niños dispongan de más recursos para aprender y su juego sea más rico que el de los niños a los que no se les ha impartido EP ambos grupos, sin embargo, obtienen similares puntuaciones en lo relativo a la adquisición de conceptos (Jowett, 1986).

Ninguna de estas conclusiones puede sin embargo generalizarse sin evaluar los concretos programas de EP y sin mejorar el rigor científico de las investigaciones realizadas.

Las técnicas de observación y el registro observacional constituyen uno de los procedimientos de elección que en la actualidad son más frecuentemente empleados.

Por otra parte, sin cuantificación, difícilmente podremos determinar si una conducta está ajustada o no a esa situación, si es normal o patológica, si precisa o no de una determinada intervención terapéutica, etc. Esto significa que si no cuantificamos el comportamiento infantil, muy difícilmente podremos establecer un diagnóstico psicopatológico de lo que al niño le sucede y, por consiguiente, será inviable en la práctica la detección precoz de los trastornos psicopatológicos, tras de los cuales y a su través, más tarde emergerá el FE.

¿Puede la educación preescolar prevenir el fracaso escolar?

Es curioso que apenas si se ha insistido en la potencial función preventiva que tal vez tenga la EP en el FE. Y, sin embargo, hay muchas razones que permiten asentar, incluso establecer, dicha hipótesis.

En primer lugar, porque en la EP —cualquiera que sea el diseño que de ellas se haga— el niño pone en

acción todas sus habilidades y competencias, manifestándose muy explícitamente cualquier déficit funcional que en ellas tenga. Este es el caso de los trastornos de atención, de la actividad psicomotora, de la organización témporo-espacial, etc.

En segundo lugar, porque muchas de las actividades que son propias de la EP están medidas forzosamente por la interacción de los compañeros y los monitores. Esto quiere decir que la interacción social es aquí algo irrenunciable y, como es sabido, en este contexto permite con relativa facilidad que advertimos la presencia o ausencia de una determinada conducta que por su infrecuencia, cualidad o excesiva/escasa intensidad puede hacernos caer en la sospecha de que no es del todo normal.

En tercer lugar, porque en la EP, aunque no se enseñen específicamente actividades propias del área de la lectoescritura, no obstante, hay muchas otras actividades —expresión oral, prelectura, preescritura, control gestual, organización espacial y temporal, contacto ocular, madurez visomotora, etc.—, que encaminan a aquellos aprendizajes, constituyendo y significando algo así como el conjunto de competencias que son prerrequeridas (requisitos) para que sobre ellos se alicie posteriormente el aprendizaje de la lectoescritura.

Esto quiere decir que si no satisfacen oportunamente los requisitos (que son ineludibles por ser más básicos) que están en la base de los futuros y más complejos aprendizajes, difícilmente llegarán éstos a buen término. En otras palabras, es lo que suelen afirmar los padres, desde su aplastante sentido común, cuando afirman que a uno de sus hijos, posible candidato al FE, lo que le pasa es que «le falta base» o «no tiene base».

En cuarto lugar, porque un importante sector de la educación ciudadana descansa sobre el respeto a la libertad. Y estas funciones son tareas que sí ocupan un lugar destacado en el ámbito de la EP. No se olvide que la convivencia social fácilmente se distorsiona, cuando acontece cualquier trastorno psicopatológico (inseguridad, agresividad, hiperactividad, timidez, inhibición, etc.).

En quinto lugar, hay muchas de las destrezas que son rutinarias en el niño —pero no por ello menos importantes— cuya enseñanza también compete a la EP. Nos referimos, claro está, a los hábitos higiénicos y alimentarios, a las destrezas para vestirse, desnudarse y cambiarse de ropa, al control de esfínteres, etc.

Es cierto que la adquisición de estos contenidos suele lograrse espontáneamente con el pasar del tiempo; pero no es menos cierto que la no adquisición de alguna de las anteriores competencias, en la edad oportuna, han sido valoradas como indicadores de riesgo —predictores casi—, de futuros trastornos psicopatológicos.

La función de la EP es aquí doblemente importante. De un lado, porque a su través se pueden moldear y configurar algunos de los hábitos comportamentales que acabamos de señalar y que tanto contribuyen a la madurez psicobiológica del niño. Y, en segundo lugar, porque cualquier retraso, dificultad u obstáculo

lo que resulte excepcional por su frecuencia, intensidad o duración en la implantación y adquisición de estos hábitos puede ser de gran utilidad para la detección precoz de otros trastornos psicopatológicos.

En sexto y último lugar, la EP constituye la vanguardia natural en la que puede evaluarse con espontaneidad y naturalidad cualquier tipo de comportamiento, función psicobiológica, destreza o habilidad infantil, sin que tal evaluación sea intrusiva o discriminante para el niño. En este sentido será bueno recordar a los profesores de EP, que ellos mismos tienden habitualmente a observar mejor las conductas molestas y perturbadoras que los comportamientos inhibidos, a pesar de que muchas veces estos últimos supongan o/y constituyan una mayor patología que aquellos. De otra parte, es conveniente recordar que los niños en esta etapa de la vida suelen manifestarse y padecer por lo general muchos más trastornos que las niñas. Las dos anteriores advertencias pueden ser útiles para corregir los posibles sesgos observacionales en que tal vez incurren algunos profesores de EP.

Si, en nuestra opinión, la EP está llamada a desempeñar una importante e irrenunciable función preventiva del fracaso escolar, bien positivamente (a través del entrenamiento y las enseñanzas impartidas que pueden optimizar ya en el inicio las habilidades y competencias escolares de los alumnos) o bien negativamente (a través de la identificación y apresamiento precoz de los trastornos del comportamiento que, dejados a su espontánea evolución, muy posiblemente generen más tarde el FE).

Bibliografía

1. BELTRAN, J.: Psicología educacional, Madrid, UNED, 1985.
2. CASTILLEJO, J.: El fracaso escolar (Documentos de trabajo n.º 1 al 5), Universidad Politécnica de Valencia, ICCE, 1973. En Beltrán.
3. JOWETT, S.: Does kind of pre-school matter? *Educational Research*, 1986: 28, 1, 21-31.
4. MOLINA: Implicación del profesor en el fracaso escolar. Anuario Interuniversitario de Didáctica, Universidad de Salamanca, 1984.
5. M.E.C.: Oficina de planificación. Servicio de Estudios estadísticos. Cursos 1984-84, 1985-86. Análisis de datos nacionales. Madrid, 108 y ss., 1987.
6. POLAINO LORENTE, A.: Programa para la detección precoz de las alteraciones psicomotoras en el marco de una guardería infantil. *Acta Pediátrica Española*, 1982, 40, 2: 69-72.
7. POLAINO LORENTE, A.: Actitudes de los padres ante el rendimiento escolar de los hijos. *Acta Pediátrica Española*, 1983, 41, 1, 11-17.
8. POLAINO LORENTE, A.: Pasado y futuro de la psicopatología de la educación. Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía. Madrid. Universidad Complutense, 135-167, 1984.
9. POLAINO LORENTE, A.: Indicadores de riesgo y vulnerabilidad en la esquizofrenia: una aproximación a la prevención. Boletín informativo de la XI Reu-

nión Anual Nacional de Psiquiatría Biológica, 2, 24-25, 1985.

10. POLAINO LORENTE, A.: Utilidad de las terapias conductual-cognitivas y de otros procedimientos de intervención psicopedagógica en el tratamiento de la hiperactividad infantil. *Neuropsychologie Infantile*, Symposium International Pamplona, 165-184, 1987.

11. WOODHEAD, M.: Pre-school Education has long term effects: but can they be generalised? *Oxford Review of Education*, 1985, 11, 2, 133-155.

Fecha recepción: 30-11-88

Fecha aceptación: 1-2-89

A. Polaino Lorente

Dpto. Psicopatología.

Univ. Complutense. Madrid.