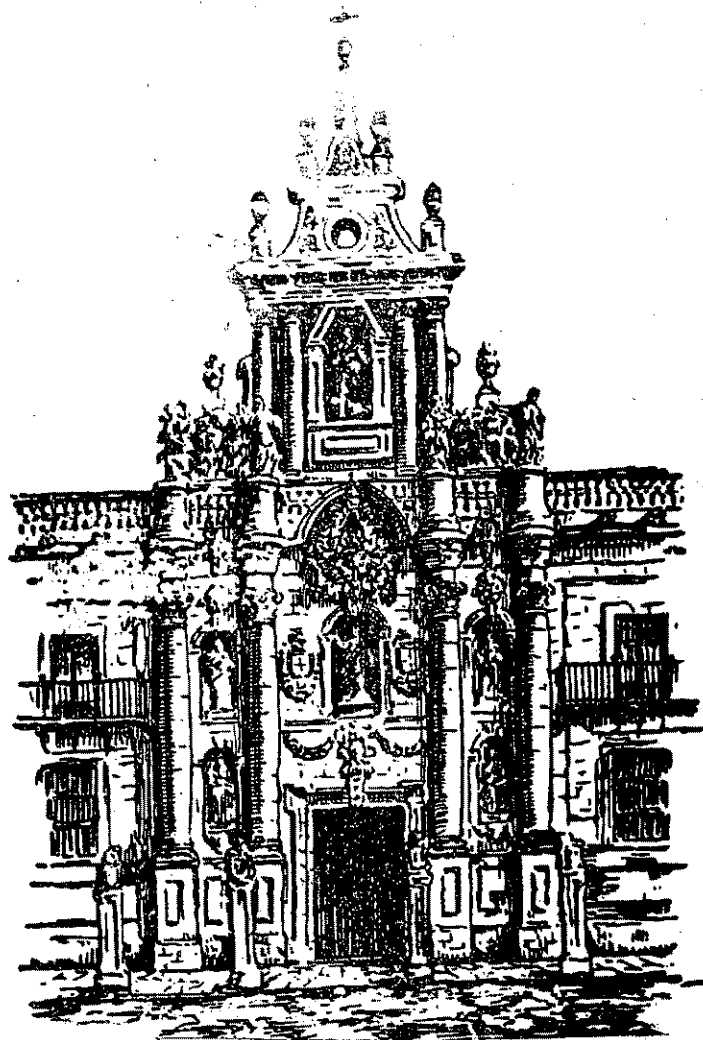


Revisado P.F.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



INFLUENCIA DE LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL FRACASO ESCOLAR
EN LA
ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

PLAN IX

AÑOS 1979-80

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(División de Investigación)

INFLUENCIA DE LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL FRACASO ESCOLAR
EN LA
ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

Plan IX

Años 1979-80

(Memoria Final)

DIRECTOR: JOSE PEINADO ALTABLE

Vaciable
Redinet
87

INDICE

	<u>PAGINAS</u>
INTRODUCCION.....	I
EQUIPO.....	II
ANTECEDENTES.....	1
POBLACION Y MUESTRAS.....	14
TECNICA DE OBTENCION DE LOS DATOS.....	19
TECNICA DE ANALISIS DE LOS DATOS.....	31
ANALISIS ESTADISTICO DE LOS RESULTADOS.....	37
INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.....	51
CONCLUSIONES.....	54
PROYECCION DEL TRABAJO.....	56
BIBLIOGRAFIA.....	57

INTRODUCCION

El proyecto de investigación cuya "MEMORIA FINAL" presentamos, y cuyo título es "INFLUENCIA DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN EL FRACASO ESCOLAR, EN LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA" corresponde al PLAN IX (año 1979) de la red INCIE-ICES.

Fué programado para dos etapas: la primera correspondiente a 1979 y la segunda a 1980.

Estas dos etapas se distribuyeron en cinco fases cuyo contenido y secuenciación fué el siguiente:

- 1.- Estudio de las características de los alumnos integrantes del grupo experimental: Sexo, edad, aptitudes, aprovechamiento escolar e imagen que de su maestro o maestra tienen.
- 2.- Realización de estudio análogo al consignado en el apartado anterior con los alumnos integrantes del grupo testigo.
- 3.- Estudio de la imagen de sí mismo, de la autoevaluación de su "rol", del estatus socioeconómico, de la imagen del mundo y del sistema de valores de los enseñantes de los grupos experimental y testigo.
- 4.- Estudio de las características psicodinámicas de los distintos tipos de binomio MAESTRO-ALUMNO en los grupos experimental y testigo.
- 5.- Conclusiones. Proyección del trabajo y redacción de la memoria final.

Por razones facilmente imaginables y que no es del caso detallar hubimos de renunciar a la fase número 3.

EQUIPO

Realizó el presente trabajo el equipo siguiente:

PEINADO ALTABLE, José.....Psicólogo, Jefe de la División
de Investigación del I.C.E.

RODRIGUEZ VEGA, Salustiano.....Pedagogo-Psicólogo.

DE LARA SOSVILLA, Teresa.....Psicóloga.

PANERO ROJO, M^a Adoración.....Psicóloga.

SANZ DEL VALLE, Antonio.....Psicólogo.

SUAREZ BARRIO, Araceli.....Licenciada en Ciencias Exactas.

RIBERA DOMENE, M^a Dolores.....Psicóloga.

COLABORARON COMO AUXILIARES LOS ALUMNOS SIGUIENTES DE LA "Escuela de Psicología del Instituto Superior de Complemento de Estudios". (ISCE) de Valladolid:

ARRILLAGA, Lucía

ZUBIA, Rafael

JIMENEZ, Jesús

ARRANZ, M^a José

IRAÑETA, Ana

ALVAREZ, Ana

I.- ANTECEDENTES

=====

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

En la "Ficha Proyecto" de la investigación a que se consagra esta memoria señalábamos entre las "PREGUNTAS A QUE SE PRETENDE RESPONDER", la siguiente:

¿Qué relación existe entre "fracaso escolar" y las características de la relación MAESTRO-ALUMNO? y, al referirnos al "CONTEXTO EN QUE SURGIERON", decíamos:

"La práctica pedagógica y la clínica ponen de manifiesto que, con frecuencia, el rendimiento de los escolares, independientemente de la interferencia de factores exógenos, no concuerda con lo que podría esperarse de su capacidad intelectual y voluntad de aprender".

A este propósito consignamos en las conclusiones de la investigación, de este Instituto de Ciencias de la Educación, sobre "INCIDENCIA DE LA DEFICIENCIA MENTAL, COMO FACTOR DE FRACASO ESCOLAR, EN LA PRIMERA Y SEGUNDA ETAPA DE E.G.B." (1) con el nº 7 la siguiente:

"Aplicado el Psicodiagnóstico de Rorschach a sujetos con Cocientes Intelectuales que por sí solos no justifican retraso escolar de un año o mas (LIMITROPES: CI medio = 79,71) encontramos en todos los grupos desajustes emocionales en grado que puede calificarse de CONFLICTO NEUROTICO, caracterizado por la alta frecuencia de los choques negro y color; así como el rechazo de láminas. Estos estados de conflicto neurótico actúan a la vez como efecto y causa del fracaso escolar en niños que intelectualmente son calificados de TORPES".

Como datos demostrativos de dicha conclusión aportábamos los que siguen:

(1) INCIDENCIA DE LA DEFICIENCIA MENTAL, COMO FACTOR DE FRACASO ESCOLAR, EN LA PRIMERA Y SEGUNDA ETAPA DE E.G.B.- Instituto de Ciencias de la Educación.- Universidad de Valladolid. 1980

Todos los sujetos de la muestra utilizada en el citado -- trabajo (cita nº 1), con fracaso escolar y cocientes intelectuales superiores a 75 fueron estudiados merced a la aplicación del Psico-diagnóstico de Rorschach.

Los resultados individuales obtenidos fueron concentrados en PSICOGRAMAS REPRESENTATIVOS DE LOS SIGUIENTES GRUPOS O CATEGORIAS:

	<u>Nº de Sujetos</u>
I.- Centros Privados (Varones) 1ª Etapa.....	16
II.- Centros Privados (Varones) 2ª Etapa.....	8
III.- Centros Privados (Mujeres) 1ª Etapa.....	39
IV.- Centros Privados (Mujeres) 2ª Etapa.....	14
V.- Centros Estatales (Varones) 1ª Etapa.....	13
VI.- Centros Estatales (Varones) 2ª Etapa.....	5
VII.- Centros Estatales (Mujeres) 1ª Etapa.....	6
VIII.- Centros Estatales (Mujeres) 2ª Etapa.....	8
<hr/>	
TOTAL.....	109 Sujetos
=====	
IX.- Privado más Estatal (Varones) 1ª Etapa.....	29
X.- Privado más Estatal (Varones) 2ª Etapa.....	13
XI.- Privado más Estatal (Mujeres) 1ª Etapa.....	45
XII.- Privado más Estatal (Mujeres) 2ª Etapa.....	22
<hr/>	
TOTAL.....	109 Sujetos
=====	
XIII.- Varones más Mujeres 1ª Etapa.....	74
XIV.- Varones más Mujeres 2ª Etapa.....	35
<hr/>	
TOTAL.....	109 Sujetos
=====	

Hecha la valoración clínica de los psicogramas obtenidos, el resultado fué el que a continuación consignamos:

De los signos señalados por Harrower-Erickson como significativos de Psiconeurosis (3) que son los siguientes:

- I.....R menor de 25
- II.....M no mayor de 1
- III.....FM mayor que M
- IV.....Choque color
- V.....Choque negro
- VI.....Rechazo 1 ó más
- VII.....Mas de 50% de Formas puras (F)
- VIII.....A% mayor de 50
- IX.....FC no mayor de 1

Hemos seleccionado los que, teniendo en cuenta la edad de nuestros sujetos (entre 6 y 14 años), según las estadísticas de Loosli-Usteri, (4) y nuestro propio criterio (5), son significativos de neurosis, estado de estres emocional, o conflicto neurótico, y estos son los números IV, V y VI.

Con estas bases encontramos que los resultados en los grupos señalados fueron:

<u>GRUPOS</u>	<u>SIGNOS CON SIGNIFICACION PATOLOGICA</u>
Privado Varones (1 ^a Etapa)	IV = 37,5%; V = 25%, VI = 37,5%
Privado Varones (2 ^a Etapa)	IV = 62,5%; V = 12,5%; VI = 12,5%
Privado Mujeres (1 ^a Etapa)	IV = 38,46%; V = 46,15%, VI = 38,46%
Privado Mujeres (2 ^a Etapa)	IV = 50%, V = 57%; VI = 43%
Estatat Varones (1 ^a Etapa)	IV = 46%, V = 38%; VI = 62%

(3) Harrower-Erickson.- "Personality Structure in the Psychoneurosis". Rorschach Research Exchange. Vol 4, Págs. 153-162.- N.Y. 1940.

(4) Loosli-Usteri, M.- "Le Diagnostic Individual chez l'Enfant", Hermann & Cie, Ed. Paris.- 1948.

(5) Peinado Altable, José.- "Psicología Clínica".- Ed. Porrúa. México, 1978.- Págs. 360-361.

<u>GRUPOS</u>	<u>SIGNOS CON SIGNIFICACION PATOLOGICA</u>
Estatál Varones (2 ^a Etapa)	IV = 60%; V = 40%; VI = 0%
Estatál Mujeres (1 ^a Etapa)	IV = 67%; V = 33%; VI = 0%
Estatál Mujeres (2 ^a Etapa)	IV = 75%; V = 62%; VI = 12%

Todos estos grupos podemos afirmar que presentan un claro síndrome de conflicto neurótico, causa y efecto de su fracaso escolar, al que contribuye su condición de "TORPES" (o LIMITROFES).

Estos resultados naturalmente se confirman al hacer las concentraciones que los grupos IX; X; XI; XII; XIII; y XIV representan.

Como antecedentes de estos datos, nosotros a priori supusimos que sujetos con Cocientes Intelectuales superiores a 75 que presenten FRACASO ESCOLAR de la cuantía y significación prefijada, deben de exhibir como causa (y a la vez como efecto) del fracaso, entre otros factores, desajuste emocional.

Disponíamos, entre los muchos trabajos publicados sobre este tema, de los resultados de nuestra investigación sobre "CORRELACION ENTRE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE Y EQUILIBRIO AFECTIVO EMOCIONAL" (6).

Entre cuyas conclusiones destacamos la siguiente:

"La correlación entre aprendizaje y factores intelectuales es de 0,60. Queda pues un margen de 0,40 que es preciso atribuir a la influencia de factores no intelectuales. Tales: la motivación, fatigabilidad y otros factores ocasionales que han sido reducidos al mínimo gracias a la técnica empleada en el trabajo. No arriesgamos demasiado si atribuimos este margen de 0,40 a la influencia de factores emocionales. Podemos además deducir que la relación entre la regularidad del aprendizaje y el equilibrio afectivo-emocional es

(6) PEINADO ALTABLE, José.- "Correlation entre la Capacité d'Apprentissage et l'Equilibre Affectivo-Emotif".- Actes du premier Congrès International d'Antropologie Différentielle (Fascicule VI) tenu a Royaumont du 11 au 16 Septiembre 1950.- Paris.

más estrecha que entre éste y la rapidez del aprendizaje".

Los resultados que acabamos de consignar confirman nuestra hipótesis previa: "es el desajuste emocional causa importante de fracaso escolar". La segunda en importancia; siendo la primera, entre las endógenas, la Deficiencia Mental.

Recordemos ahora las cifras que sobre frecuencia del Fracaso Escolar obtuvimos en el trabajo que sobre éste tema hemos desarrollado y que es el precedente del que ahora presentamos (cita No 1):

Frecuencia del Fracaso Escolar en Primera y Segunda Etapa de E.G.B.:

<u>NIÑOS</u>		
<u>Primera Etapa</u>		<u>Tipo de Centro</u>
Máximo.....	15,868% ± 2,7	Privado bajo
Mínimo.....	7,89% ± 3	Estatad alto
<u>NIÑAS</u>		
Máximo.....	15,38% ± 2,7	Privado alto
Mínimo.....	6,95% ± 1,6	Estatad bajo

<u>NIÑOS</u>		
<u>Segunda Etapa</u>		
Máximo.....	22,22% ± 6,2	Estatad alto
Mínimo.....	13,01% ± 2,78	Estatad bajo
<u>NIÑAS</u>		
Máximo.....	16,34 ± 3,5	Privado alto
Mínimo.....	10,87 ± 4,5	Estatad alto (X)

(X) Las calificaciones del "alto" y "bajo" se refieren a la categoría sociocultural del alumnado del centro.

Cifras practicamente coincidentes en sus máximos con las señaladas por Vicente Pelechano (7); pues dicho autor señala un -- 17,21% y nosotros (en promedio) 15,62% para la primera etapa y -- 19,282% para la segunda, prescindiendo de las variables sexo y tipo de centro. Y si bien encontramos mínimos notablemente más bajos que ese 17,21% por él señalado (6,95 1,6 en la 1^a Etapa y 10,87 4,5 en la 2^a) se debe, creemos a dos factores:

A) En el trabajo citado se toma como retraso escolar significativo de fracaso, un mínimo de "dos años" y nosotros hemos tomado "un año o mas".

B) Por otra parte nosotros, a diferencia de Pelechano, - hemos analizado los resultados en función de cuatro tipos de escuela con características socioeconómicas y pedagógicas diferentes: es tatal y privado, alto y bajo respectivamente.

En cuanto a la incidencia de la Deficiencia Mental en el Fracaso Escolar, teniendo en cuenta las variables sexo, tipo de -- centro y etapa, descartando, insistimos, los casos en que el fracaso puede ser atribuido a causas exógenas es ésta:

<u>NIÑOS</u>		
<u>Primera Etapa</u>	Intervalo Conf.	<u>Tipo de Centro</u>
Máximo.....	73,33% (65% 81%)	(2) Estatal bajo
Mínimi.....	2,63% (0% 13%)	(3) Privado alto
<u>NIÑAS</u>		
Máximo.....	90,62% (75% 97%)	(2) Estatal bajo
Mínimo.....	33,73% (24% 44%)	(4) Privado bajo

(7) PELECHANO, V.- "Una nota sobre estrategias, criterios y principales resultados de un estudio epidemiológico sobre la deficiencia mental". Análisis y Modificación de Conducta. Vol. 5; Nº 9. Págs. 169-190 (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). Valencia. 1979.

<u>Segunda Etapa</u>	<u>NIÑOS</u>		<u>Tipo de Centro</u>
	Intervalo Conf.		
Máximo.....	81,57 %	(70% 94%)	(2) Estatal bajo
Mínimo.....	8,33 %	(3% 21%)	(4) Privado bajo

<u>Segunda Etapa</u>	<u>NIÑAS</u>		<u>Tipo de Centro</u>
Máximo.....	80%	(50% 96%)	(1) Estatal alto
Mínimo.....	9,09%	(3% 23%)	(3) Privado alto

Quedó, nos parece, demostrado en nuestros trabajos anteriores un hecho que en modo alguno pretendemos ser los únicos ni los primeros en denunciar: es causa importante de fracaso escolar (creemos que entre las endógenas la que ocupa el segundo lugar) el desajuste emocional.

Ahora bien, entre los numerosos y posibles factores del desajuste emocional que como causa y efecto incide en el rendimiento, o concretamente en el fracaso de los escolares, en los niveles primero y segundo de E.G.B., una inadecuada relación o estructura del binomio MAESTRO-ALUMNO debe de ocupar un lugar preferente.

Esta suposición constituye la hipótesis de trabajo de la investigación cuya memoria final estamos presentando.

En la "Ficha Proyecto", en el apartado "preguntas a las -- que se pretende responder" decíamos:

- 1.- ¿Qué relación existe entre fracaso escolar y características de la relación MAESTRO-ALUMNO?
- 2.- Correlaciones entre las variables sexo y edad (de los --- alumnos y profesores) en la relación interpersonal MAESTRO-ALUMNO.
- 3.- Relación entre la "IMAGEN" que el niño tiene del maestro -

y el éxito o el fracaso en los estudios.

4.- Imagen que el maestro tiene de sí mismo, de su "rol", de su situación; y repercusión de tales imágenes en el éxito o fracaso de su función (x)

Tiempo hace que rigurosos estudios de Psicología Animal experimental pusieron en claro la influencia de la relación ANIMAL-EXPERIMENTADOR en el rendimiento del sujeto del experimento, en las pruebas de aprendizaje.

Bernstein, estudiando los efectos de las variaciones en el "manejo" sobre el aprendizaje y retención (8) llegó a las conclusiones siguientes:

La relación entre el animal experimental y el experimentador actúa como refuerzo secundario en una situación de aprendizaje, por encima y mas allá del efecto reductor de su ansiedad.

En el experimento, tres grupos de ratas albinas recibieron manipulación diferencial: uno de los grupos recibió manipulación extra, otro recibió manipulación media y el tercero no fué manipulado.

Evalutados por los errores cometidos frente a un problema de aprendizaje (discriminación del blanco y el negro), el primero de los grupos fué el que lo aprendió mejor y el tercero fué el que alcanzó un resultado mas pobre.

Después de que cada animal alcanzó el aprendizaje, fué colocado en un nuevo subgrupo y los promedios de retención fueron estudiados en términos de errores cometidos en 40 ensayos, sin alimentación como premio. Durante este periodo los grupos extramanipulados y no manipulados fueron divididos en subgrupos. La mitad del grupo extramanipulado fué manipulado de nuevo como al principio, mientras que la otra mitad no recibió mas manipulación. Las diferencias entre estos subgrupos fueron altamente significativas.

(X) Motivos ajenos a nuestra voluntad nos obligaron a prescindir del estudio del apartado nº 4 y de todos aquellos aspectos que se refieren a las características o rasgos de los enseñantes.

(8) BERNSTEIN, Lewis.- The Effects of Variations in Handling upon Learning and Retention.- The Journal of Comparative and Psychology Vol. 50, nº 2, April, 1957. University of Colorado. U.S.A.

La mitad del grupo no manipulado siguió en la misma situación, mientras que la otra mitad recibió ahora manipulación extra. Las diferencias entre estos dos grupos se manifestaron en la dirección esperada; pero ahora fueron pequeñas y no significativas.

Estos datos apoyan la hipótesis de que la retención puede ser función de las diferencias de manipulación de los animales y - que la interrupción de la manipulación puede ser traumática. (x)

Estos hechos han sido tentativamente explicados por el - concepto de aceleración del aprendizaje por la vía de la manipulación.

Estos resultados concuerdan con los de los trabajos de - Elrick (9) sobre los "EFECTOS PSICOLOGICOS Y FISIOLOGICOS EN LA RATA ACARICIADA", que a continuación resumidos transcribimos:

"Investigaciones en nuestro laboratorio han mostrado, que cuando se acaricia la rata albina joven, el animal gana más peso, crece más, aumenta la capacidad de aprendizaje (x) y tiene más resistencia contra varias formas de "stress". Las caricias significan lo siguiente: El animal se sostiene en la mano izquierda con la cabeza frente al investigador. El investigador acaricia con la mano derecha al animal, de cabeza a cola, repetidamente durante diez minutos. Dicho procedimiento se realiza con cada rata todos los días de la semana a la misma hora, durante seis semanas. El grupo de ratas designado como testigo (no acariciado) nunca se toca. Dichos experimentos comienzan cuando las ratas tienen veintiún días de edad.

(X) Llamamos la atención sobre la conclusión de que la interrupción de la manipulación puede ser traumática por la significación que pudiera tener para explicar el hecho de que muchas veces el cambio de maestro resulte altamente pernicioso para el rendimiento de los escolares. Hecho que realmente no está suficientemente investigado.

(9) Elrick, Harold, M.D., Bernstein, Ph. D., and Whitehaus, M.A..- EFECTOS PSICOLOGICOS Y FISIOLOGICOS EN LA RATA ACARICIADA.- Laboratorios de Investigación y Servicios de Radioisotopos, del Veterans Hospital, y de la Facultad de Medicina de la Universidad de Colorado, Denver, USA.- Trabajo presentado por el Dr. Harold Helrick en el V Congreso Interamericano de Psicología, México 18-25 del XII de 1957.

(x) El subrayado es nuestro.

Las ratas acariciadas ganaron significativamente más peso que las que no fueron acariciadas, sin embargo, el consumo de comida en los dos grupos de animales era el mismo. Es decir, en la rata acariciada la eficiencia de utilización de la comida era significativamente mayor. También se observó, que las ratas acariciadas han crecido estadísticamente más que los animales no-acariciados. Además, según estadísticas, las mismas aprendieron el laberinto con más rapidez y menos errores. Finalmente no se observó ninguna diferencia entre los dos grupos de ratas desde el punto de vista del porcentaje de grasa o agua contenido en el cuerpo.

SUMARIO Y CONCLUSIONES

Las conclusiones a que hemos llegado por estos experimentos son las siguientes:

(1) Las caricias tienen profundos efectos psicológicos y fisiológicos en la rata albina joven y normal. Estos efectos son: aumento de peso, mayor crecimiento, y superior capacidad de aprendizaje.

(2) Los efectos sobre crecimiento y aumento de peso están asociados con una superior eficiencia de utilización del alimento, es decir, mayor absorción intestinal del mismo o menos metabolismo, o ambos.

(3) Los efectos de las caricias no dependen de las hormonas de la hipófisis, con la excepción del aumento del crecimiento. Parece que las hormonas de la hipófisis (sobre todo la del factor del crecimiento y tirotrópica) son necesarias para estimular el mismo.

(4) Para obtener los efectos de las caricias sobre el aumento del peso y la capacidad de aprendizaje, son necesarias las hormonas de la glándula suprarrenal.

Nos damos cuenta del riesgo de error que representa extrapolar los resultados de las investigaciones sobre el efecto que en el aprendizaje y la retención tiene el tipo de relación EXPERIMENTA-DOR-ANIMAL EXPERIMENTAL, a la relación interpersonal MAESTRO-ALUMNO pues entre las numerosas "variables extrañas" que en ésta última -- actúan, y en la primera no existen, figuran dos de extraordinaria importancia: La relación FAMILIA-NIÑO y la ALUMNO-COMPAÑEROS, aparte naturalmente de la complejidad de la conducta infantil, frente a la relativa sencillez de la de la rata albina de laboratorio.

A pesar de todo, pensamos que estos experimentos sobre el aprendizaje en animales sirven de base a los "cuasi-experimentales" que tratan de analizar la influencia de las relaciones interpersonaler en el aula; pues como Gimeno Sacristán hace notar la interdepen-dencia de aspectos emocionales y de trabajo, primarios y socioopera-torios, es un hecho de la mayor transcendencia en educación.

"El clima emocional del aula, las relaciones interpersonales profesor-alumno y las relaciones alumno-alumno, deberán figurar en cualquier proyecto que quiera ver los determinantes del rendimiento escolar". (10)

Nosotros, partiendo de punto de vista semejantes, en la ficha proyecto del trabajo sobre "Incidencia de la Deficiencia Men-tal, como Factor de Fracaso Escolar, en la Primera y Segunda Etapa de E.G.B. (cita Nº 1) habíamos señalado, entre los factores endóge-nos causa de dicho fracaso, la "desfavorable relación interpersonal en el binomio MAESTRO-ALUMNO (apartado b.5.4) lo que motivó la rea-lización del estudio cuya Memoria Final presentamos ahora.

Trabajando en esta misma dirección, es decir: " en el aná-lisis del clima emocional del aula" y como complemento del trabajo sobre "Posibilidades de Coeducación de Niños Deficientes Mentales con Niños Normales" (11) realizamos el estudio titulado "Imagen que del Niño Deficiente tiene el Niño Normal". (12).

(10) GIMENO SACRISTAN, José.- Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento Escolar.- Primer Premio Nacional INCIE a la Investigación Edu-cativa.- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.- Pag. 69. Madrid, 1976.

(11) I.C.E. de la Universidad de Valladolid.- Posibilidades de Coedu-cación de Niños Deficientes Mentales con Niños Normales. Año 197

(12) I.C.E. de la Universidad de Valladolid.- Imagen que del Niño Deficiente tiene el Niño Normal. Año 1977.

En él estudiamos, dentro del tema general de las "Tensiones Sociales", cómo la convivencia entre niños deficientes y normales, que la coeducación de ambos grupos supuso, estructuró la actitud de los segundos respecto de los primeros, como consecuencia de las modificaciones de la "IMAGEN" o "ESTEREOTIPO" que la categoría "NIÑO DEFICIENTE" o "SUBNORMAL" entraña.

El citado estereotipo, supusimos, motiva en gran parte el comportamiento con el subnormal y como consecuencia, añadimos ahora, su rendimiento en clase.

Pues bien, la IMAGEN que el niño tenga de su maestro es un ESTEREOTIPO y como tal condiciona su relación con él y, por transferencia con la escuela, consecuentemente influye en su rendimiento (éxito o fracaso).

Son los ESTEREOTIPOS imágenes definitorias de grupos o individuos, que no corresponden a un conocimiento científico; sino que llegan por vía irracional y que, por efecto de la catatimia, deforman la realidad. La mayoría de ellos son prejuicios derivados de ETNOCONOCIMIENTOS. Conocimientos emanados del grupo a que culturalmente pertenecemos, que rara vez tienen remoto parecido con un concepto científicamente establecido y, algunos, producto de la propia y personal elaboración, como suelo ser el caso del estereotipo "MI MAESTRO".

G.M. Gilbert, en el capítulo II del Simposium al Tercer Congreso Interamericano de Psicología, dice: "Los psicólogos hace mucho tiempo que saben que el fenómeno de los estereotipos nacionales y raciales han servido como vehículo para la perpetuación de las tensiones internacionales e intergrupo".(13)

No es extraño, pues, que el estereotipo "MI MAESTRO" cree tensiones entre educando y educador que puedan perjudicar (o favorecer) el rendimiento del segundo.

(13) GILBERT, G.M.- II Cross-Cultural Studies of National Character and Stereotypes.- A Symposium of the Third Interamerican Congress of Psychology.- Psychological Approaches to Intergroup and International Understanding.- Published for the INTERAMERICAN SOCIETY OF PSYCHOLOGY.- Hogg Foundation for Mental Hygiene, The University of Texas: Austin: 1956.- Pag 25.

Todos estos antecedentes nos llevaron a planificar una investigación que coincide con una de las principales preocupaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid: Las motivaciones del FRACASO ESCOLAR. Tal investigación fué "INFLUENCIA DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN DICHO FRACASO, EN LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA.

II.- POBLACION Y MUESTRAS
=====

Como anunciamos en la Ficha Proyecto del trabajo, se necesitó:

a.- Como grupo experimental, una muestra representativa de sujetos con fracaso escolar en primera y/o segunda etapa de E.G.B., atribuible específicamente a desajuste emocional; para lo que se utilizaron los datos obtenidos en la investigación de este I.C.E. sobre INCIDENCIA DE LA DEFICIENCIA MENTAL EN LA PRIMERA Y SEGUNDA ETAPA DE E.G.B..

Dicha muestra se refiere al "Universo" población escolar de E.G.B. de Valladolid (ciudad) centros privados y estatales; niños y niñas. En dicha muestra están representadas todas las zonas geográficas de la ciudad y todas las clases sociales.

La población total fué de 23.697 escolares de ambos sexos de primero y segundo ciclo de E.G.B.

Se tomó para la investigación sobre Incidencia de la DEFICIENCIA MENTAL el 20% de la población (ver cita Nº 1). Es decir:

<u>NIÑOS</u>	<u>NIÑAS</u>
<u>1ª ETAPA DE E.G.B.</u>	<u>1ª ETAPA DE E.G.B.</u>
3.188	3.059
<u>2ª ETAPA DE E.G.B.</u>	<u>2ª ETAPA DE E.G.B.</u>
1.646	1.670
<u>TOTAL = 4.834</u>	<u>TOTAL = 4.729</u>

Total de sujetos de la muestra sin diferenciación por sexo = 9.563 varones y hembras de primero y segundo ciclo de E.G.B..

De esta muestra, el número de sujetos con fracaso escolar, con cocientes intelectuales superiores a 75 (C.I. medio = 79,91), sin causas exógenas que justifiquen el fracaso y con desajuste emocional que pueda justificarlo, fué de 344 (es decir el 3,59 %). Sujetos que en el presente estudio constituyen la totalidad de la "Población", que ha sido tomada como grupo experimental.

La distribución de los integrantes del grupo, teniendo en cuenta el sexo, el tipo de centro y la etapa escolar, es la siguiente:

NIÑOS

<u>TIPO DE CENTRO</u>	<u>ETAPA</u>	<u>No</u>
Estatad Alto	1 ^a	17
	2 ^a	13
Estatad Bajo	1 ^a	13
	2 ^a	9
Privado Alto	1 ^a	37
	2 ^a	32
Privado Bajo	1 ^a	26
	2 ^a	24

TOTAL NIÑOS.....171

NIÑAS

<u>TIPO DE CENTRO</u>	<u>ETAPA</u>	<u>No</u>
Estatad Alto	1 ^a	18
	2 ^a	6
Estatad Bajo	1 ^a	17
	2 ^a	8
Privado Alto	1 ^a	34
	2 ^a	24
Privado Bajo	1 ^a	45
	2 ^a	21

TOTAL NIÑAS.....173

TOTAL GENERAL.....344

El grupo testigo estuvo constituido del siguiente modo:

NIÑOS
=====

<u>TIPO DE CENTRO</u>	<u>ETAPA</u>	<u>Nº</u>
Estatal Alto	1 ^a	10
	2 ^a	12
Estatal Bajo	1 ^a	14
	2 ^a	12
Privado Alto	1 ^a	30
	2 ^a	30
Privado Bajo	1 ^a	31
	2 ^a	119

TOTAL NIÑOS.....158

NIÑAS
=====

Estatal Alto	1 ^a	10
	2 ^a	8
Estatal Bajo	1 ^a	6
	2 ^a	10
Privado Alto	1 ^a	30
	2 ^a	25
Privado Bajo	1 ^a	40
	2 ^a	20

TOTAL NIÑAS.....149

TOTAL GENERAL.....307

Los sujetos integrados en el GRUPO TESTIGO son pedagógicamente normales. Es decir no tienen fracaso escolar de la cuantía que le tienen los de la muestra (un año de retraso o mas); por lo que "a priori" puede suponerse que tienen C.I.s superiores a 75 y que tampoco tienen desajustes emocionales capaces de hacerles fracasar en sus estudios. Sin embargo está claro que no resulta evidente que, en su caso, el binomio MAESTRO-ALUMNO esté bien estructurado. Pues no siempre la alteración de dicho binomio es causa suficiente para que exista desajuste emocional, clínicamente significativo y detectable en el alumno.

De lo que se trata es de investigar si los signos de anomalía en la relación MAESTRO-ALUMNO son significativamente mas frecuentes en el grupo experimental que en el testigo y si, de haberlos en los dos grupos, son distintos. De tal modo que podamos afirmar que la IMAGEN que del maestro tiene el grupo experimental es menos favorable que la que tiene el testigo y que, por ello, dicho estereotipo es variable que condiciona al rendimiento escolar. (x)

(X) La variable edad del escolar ha sido reducida (teniendo en cuenta el tamaño de la muestra) a dos intervalos que corresponden a primero y segundo ciclo de E.G.B..

III.- TECNICA DE OBTENCION DE LOS DATOS

=====

TIPO DE DATOS REQUERIDOS Y TECNICA DE OBTENCION

Tres tipos de datos fueron requeridos:

- 1.- Datos de tipo clínico-psicológico
- 2.- Datos de tipo socio-económico
- 3.- Datos de tipo pedagógico.

Los sujetos del grupo experimental habían sido separados previamente de la totalidad de "sujetos con fracaso escolar por -- causas endógenas", que constituyeron la muestra del trabajo sobre incidencia de la deficiencia mental, merced a un estudio clínico-psicológico que incluyó encuesta y aplicación de Tests de inteligencia y personalidad.

Los datos recabados con la encuesta están consignados en los impresos números 1, 2 y 3 que a continuación incluimos:

Impreso nº 1

ENCUESTA

CENTRO.....

DIRECCION.....

NOMBRE DEL DIRECTOR.....

TIPO DE CENTRO: PRIVADO.....ESTATAL.....NIVEL: ALTO.....BAJO.....

CURSO.....PROFESOR.....

Nº DE ALUMNOS POR AULA.....PARA LA ADMISION DE ALUMNOS QUE
EXIGE EL CENTRO.....

ALUMNOS QUE PRESENTAN DIFICULTAD ESCOLAR.....

¿CUANTOS NO SON CAPACES DE SEGUIR LOS OBJETIVOS PROPUESTOS?.....

FECHA DE LA ENCUESTA.....

Impreso nº 2

CENTRO.....

APRECIACION DEL ENCUESTADOR:

DINAMICA DEL CENTRO.....

CURSO.....

PROFESOR:

RIGIDO.....

MUY EXIGENTE.....

NORMAL.....

PERMISIVO.....

ENCUESTA INVIDIDUAL

CENTRO.....CURSO.....

ALUMNO.....

FECHA DE INGRESO DEL ALUMNO EN EL CENTRO.....

ESCOLARIDAD TOTAL.....FECHA DE NACIMIENTO.....

FECHA DE LA ENCUESTA.....

¿POR QUE CREE USTED QUE ESTE ALUMNO TIENE FRACASO ESCOLAR?

- FALTA DE ASISTENCIA.....
- POR MALA DINAMICA FAMILIAR.....
- POR HACINAMIENTO FAMILIAR EN VIVIENDA.....
- POR DESFAVORABLE RELACION MAESTRO-FAMILIA.....
- POR DESFAVORABLE RELACION MAESTRO-ALUMNO.....
- POR MALA ALIMENTACION.....
- POR PROBLEMAS DE SALUD.....
- POR PROBLEMAS SENSORIALES.....VISTA.....OIDO.....
- POR TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE.....DISLEXIA.....DISCALCULIA....
- ATENCION DISPERSA.....
- POR TRASTORNOS DE CONDUCTA.....
- POR DEFICIT INTELECTUAL.....
- POR TRASTORNOS DEL LENGUAJE.....
- POR MALA MEMORIA.....

¿EN QUE MATERIAS PRESENTA EL ALUMNO MAYOR DIFICULTAD?

Los datos clínico-psicológicos aportados por la encuesta se completaron con los de tipo experimental proporcionados por tests aplicados en diferentes fases:

1^a.- Estudio de la inteligencia de todos los sujetos integrantes del grupo experimental, utilizado en el trabajo sobre Incedencia de la Deficiencia Mental en el Fracaso Escolar en Primer y Segundo ciclo de E.G.B..

Los tests empleados para este estudio fueron los siguientes:

A) Matrices Progresivas de Raven:

- Escala infantil
- Escala revisión 1.956 (PM-56)

B) Escala de Medida de la Inteligencia para niños de Wechsler (WISC)

C) Prueba de Cubos de Kosh

D) Medida de la Inteligencia por el dibujo de la Figura Humana (Goodenough)

Estas pruebas fueron aplicadas de forma individual, seleccionándolas según el tipo de sujeto. || =

2^a.- Como en páginas anteriores quedó dicho, a los sujetos con fracaso escolar (pertenecientes a la muestra) con C.I.s superiores a 75 y sin causas exógenas que explicaran el fracaso, se le aplicó un test proyectivo de personalidad (el Psicodiagnóstico de Rorschach) en forma individual para detectar la existencia de posible desajuste emocional causa y/o efecto del fracaso escolar.

3^a.- Los sujetos que como consecuencia de los datos suministrados por la encuesta y las fases experimentales 1^a y 2^a constituyeron la muestra para investigar el tipo de relación MAESTRO-ALUMNO y su incidencia en el fracaso escolar fueron, de forma individual, some-

tidos a un test proyectivo: EL TEST DE APERCEPCION TEMATICA ESCOLAR (T A T-E) y a un test complemento del T A T-E que previamente elaboramos y que a continuación describimos:

T E S T S

COMPLEMENTO DEL T A T - E

LAGUNAS EN EL TEXTO

(Instrucciones)

Vamos a leer una historia en la cual faltan unas palabras. Tú debes poner las palabras que quieras en lugar de las que faltan. No tienes que adivinar que palabras faltan. Puedes elegir las que quieras para completar la historia a tú gusto.

.....es un niño listo; pero saca muchos
"insuficientes" y tiene que repetir el curso porque.....
.....él cree que sus calificaciones serían
mejores si.....
.....pero.....
porque.....
muchos niños de su clase (aula) tienen calificaciones.....
.....porque.....
a él le resulta muy difícil.....
y desearía que.....
en el curso.....sacaba calificaciones.....
.....porque.....
su profesor de.....explica.....
..... y él cree que si.....
podría.....por eso le gustaría.....
.....

FIGURA No 1

Este niño está llorando porque le han suspendido en.....
 sus padres están enfadados con él.
 El cree que no ha aprobado porque.....
 El desearía.....y así podría aprobar
y sus padres estarían contentos con él.
 El año anterior sus calificaciones eran.....
 pero ahora son.....porque.....

FIGURA No 2

Este niño resuelve.....los problemas porque.....
y además.....
 Está.....porque sus padres.....
 :.....
 En la clase de..... el año anterior
porque.....

SELECCION MULTIPLE

DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS SEÑALA (SUBRAYA) LAS QUE MEJOR CORRESPONDAN A LO QUE DE TI CREES (O PIENSAS).

1.- Tengo calificaciones:

BUENAS

MALAS

REGULARES

2.- Porque:

Soy listo

Soy torpe

No estudio bastante

Estudio mucho

El maestro no explica bien

El maestro me tiene manía

Los compañeros me molestan y no me dejan estudiar.

El maestro explica bien

3.- Las peores calificaciones las tengo en:

Matemáticas

Ciencias Sociales

Lenguaje

Ciencias Naturales

4.- Porque:

No me gustan

No se me dan bien (no las entiendo)

El maestro no las explica bien

El maestro exige mucho

Al maestro no le caigo simpático

5.- Las mejores calificaciones las tengo en:

Matemáticas

Ciencias Sociales

Lenguaje

Ciencias Naturales

6.- Porque:

Me gustan

Se me dan bien

El maestro explica bien

El maestro exige poco

Al maestro le caigo bien

- A2 -

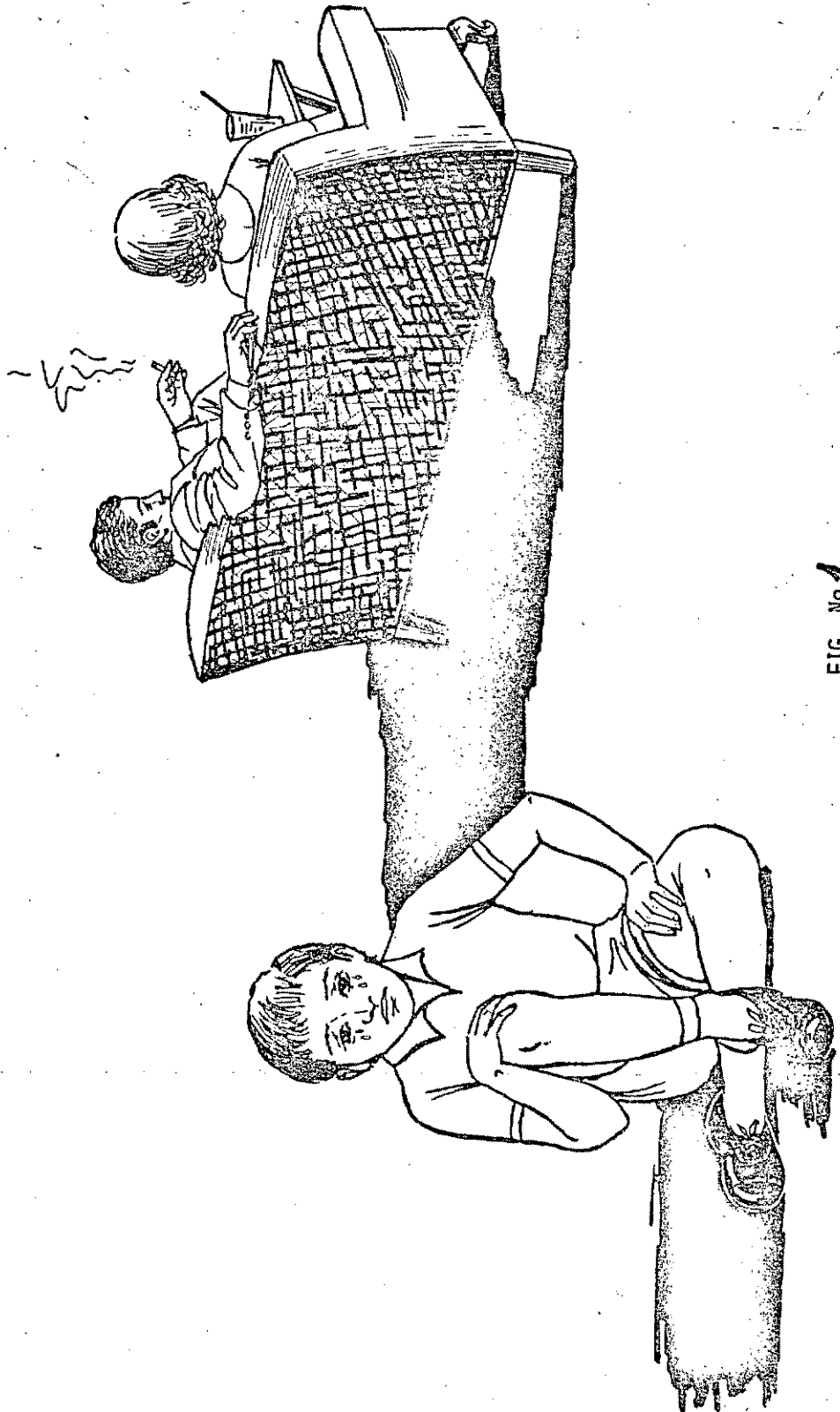


FIG. No 1

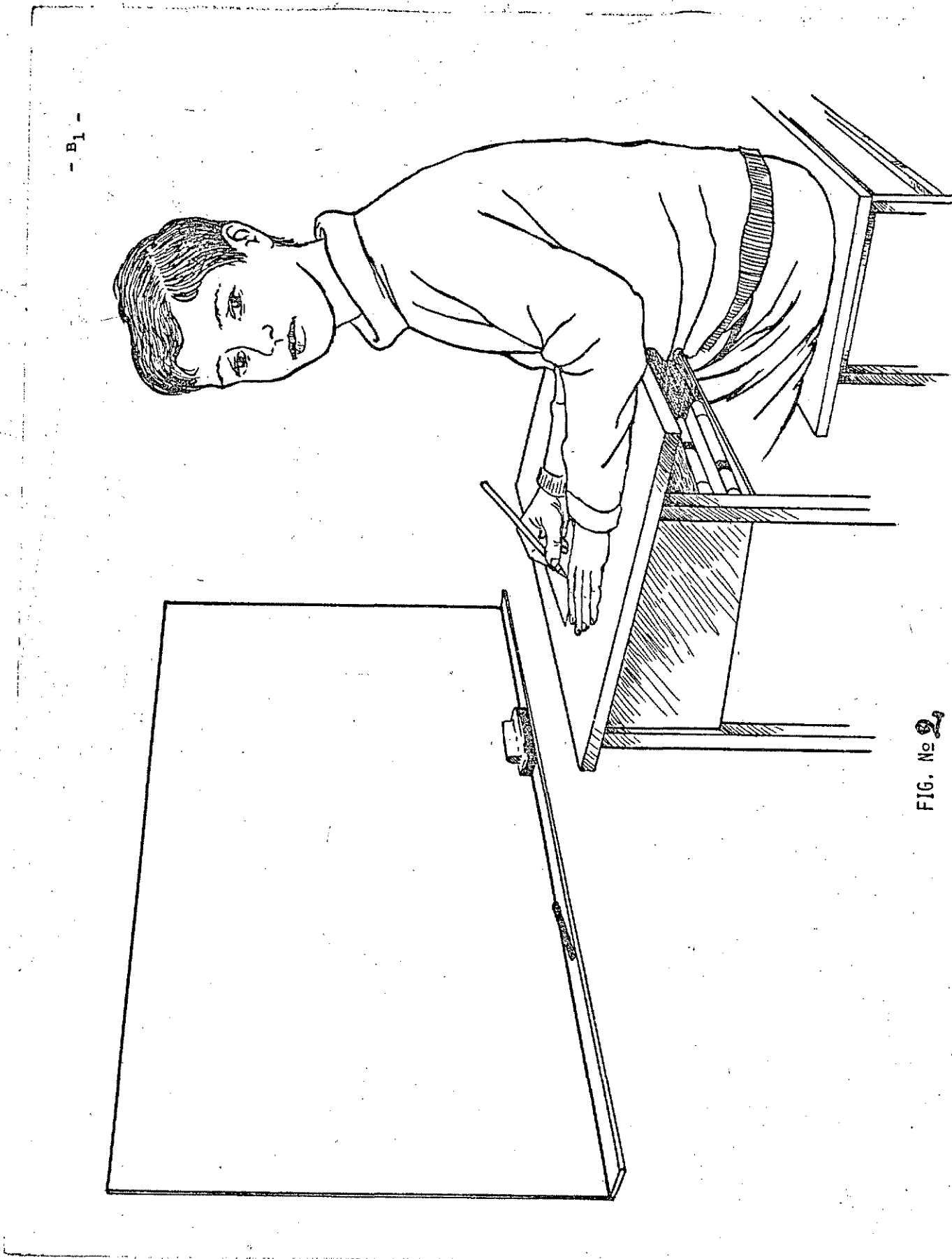


FIG. No 2

Las encuestas y tests proyectivos (así como los de inteligencia) fueron aplicados de forma individual; pues era indispensable cerciorarse de que en las primeras la situación problemática era comprendida por los probandos y, por otra parte, indispensable resultaba estar seguros de que el experimentador interpretaba correctamente las respuestas de aquellos.

Dado que el diseño es preponderantemente de carácter clínico y solo secundariamente estadístico, la aplicación de los tests proyectivos se hizo también de forma individual, calificándose en función de los datos objetivos y de los resultados de las preceptivas encuestas del Psicodiagnóstico de Rorschach y del Test de Apercepción Temática Escolar.

IV.- TECNICA DE ANALISIS DE LOS DATOS

=====

IV.1.- En los test proyectivos viene dada, así como en los de inteligencia, por el instructivo de los tests que, en los primeros incluye, claro está, la necesidad de tener en cuenta los datos de las respectivas encuestas.

IV.2.- En los "Tests Complemento del T.A.T.-E" hubimos de fijar nosotros mismos el criterio que fué el siguiente:

Las respuestas, inspirándonos en el criterio de Rosenzweig (14), fueron divididas en tres categorías principales (teniendo en cuenta el sentido que a las mismas daban los niños y no el que el adulto podría inferir):

I.- Intrapunitivas

EE.- Extrapunitivas

M.- Impunitivas

En las de tipo "I" el sujeto se culpa a sí mismo del fracaso.

En las de tipo "E", según el probando, los culpables del fracaso son los demás. El se exime de culpabilidad.

En las de tipo "M" no hay culpables, "las cosas tenían que suceder así", "pasó lo que tenía que pasar", etc., etc...

A su vez, las respuestas EXTRAPUNITIVAS ("E") fueron divididas en los siguientes tipos de causas de fracaso:

E.1.- Circunstancias impersonales

E.2.- Circunstancias personales:

E.2.1.- Falta de colaboración u obstrucción de los compañeros.

(14) Rosenzweig, S.- Test de Frustración (P.F.T.)-Manual.- Editorial Paidós. Buenos Aires.

E.2.2.- Familiares:

E.2.2.1.- Padres no colaboradores

E.2.2.2.- Otros familiares-obstáculo

E.2.3.- Maestros

Consideramos significativo de MALA RELACION MAESTRO-ALUMNO el hecho de que el Maestro apareciera como causa de fracaso escolar. (x)

A continuación presentamos un ejemplo de "Tests Complemento del T.A.T.-- E "de un sujeto que fué calificado por estos tests de EXTRAPUNITIVO tipo E.2.3. Es decir que atribuye la causa de su fracaso escolar al MAESTRO. Por ello inferimos que la relación MAESTRO-ALUMNO en este caso es mala y puede ser causa del fracaso escolar del sujeto en cuestión.

(X) El pequeño tamaño de la muestra nos impidió llevar el análisis del ESTEREOTIPO del maestro mas allá de considerarle causante o no del fracaso escolar.

EJEMPLO

LAGUNAS EN EL TEXTO

(instrucciones)

Vamos a leer una historia en la cual faltan unas palabras: Tú debes poner las palabras que quieras en lugar de las que faltan. No tienes que adivinar que palabras faltan. Puedes elegir las que quieras para completar la historia a tú gusto.

.....ANTONIO.....es un niño listo; pero saca muchos "insuficientes" y tiene que repetir el curso porque..NO.SE.SABE.LAS.....
 .LECCIONES.....él cree que sus calificaciones serían....
 mejores si..ESTUDIARA.MAS.....
pero...NO.PUEDE.....
 porque....EL.MAESTRO.LES.PONE.MUCHA.TAREA.....
 muchos niños de su clase (aula) tienen calificaciones...MALAS.....
porqueEL.MAESTRO.PONE.TAREA.....
 a él le resulta muy difícil....LA.LECCION.....
 y desearía que....LE.DIERAN.NOTABLE.....
 en el curso.....2º.....sacaba calificaciones....BUENAS.....
 porque....ERA.MAS.FACIL.....
 su profesor deTERCERO.....explica...BIEN.....
 y él cree que si.....ESTUDIARA.MAS.....
 podría.....APROBAR.....por eso le gustaría....
APROBAR.....

FIGURA No 1

Este niño está llorando porque le han suspendido en..*MATEMATICAS*...
 sus padres están enfadados con él.

El cree que no ha aprobado porque.....*SON.DIFICILES*.....

El desearía..*QUE.FUERAN.FACILES*.....y así podría apro-
 bar.....y sus padres estarían contentos
 con él.

El año anterior sus calificaciones eran.....*BUENAS*.....
 pero ahora son...*REGULARES*.....porque..*EL.MAESTRO.NO.SE.LO*.....
*EXPLICA*.....

FIGURA No 2

Este niño resuelve.....*BIEN*.....los problemas porque..*SABE*.....
y además.....*SON.FACILES*.....

Está.....*CONTENTO*.....porque sus padres..*NO.LE.BIÑEZ*.....

En la clase de...*MATEMATICAS*.....el año anterior...*NO.SABIA*..
porque...*EBA.MAS.PEQUEÑO*.....

SELECCION MULTIPLE

DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS SEÑALA (SUBRAYA) LAS QUE MEJOR CORRESPONDAN A LO QUE DE TI CREES (O PIENSAS).

1.- Tengo calificaciones:

BUENAS

MALAS

REGULARES

2.- Porque:

Soy listo

Soy torpe

No estudio bastante

Estudio mucho

El maestro no explica bien

El maestro me tiene manía

Los compañeros me molestan y no me dejan estudiar

El maestro explica bien

3.- Las peores calificaciones las tengo en:

Matemáticas

Ciencias Sociales

Lenguaje

Ciencias Naturales

4.- Porque:

No me gustan

No se me dan bien (no las entiendo)

El maestro no las explica bien

El maestro exige mucho

Al maestro no le caigo simpático

5.- Las mejores calificaciones las tengo en:

Matemáticas

Ciencias Sociales

Lenguaje

Ciencias Naturales

6.- Porque:

Me gustan

Se me dan bien

El maestro explica bien

El maestro exige poco

Al maestro le caigo simpático

Valladolid

Influencia de la relación maestro-alumno
en el fracaso escolar en la EGB.

IX Plan Nacional

Director: José Peinado Altabe

Informe de Progreso 6º pºp. Noviembre 1979

Memoria final. 59 págs. Febrero 1981

Naturalmente la calificación definitiva del sujeto se hizo como, la de los demás, teniendo en cuenta no solo los test que nos ocupan; sino el resto de los datos: T.A.T.-E, Encuesta, etc.

En este caso la respuesta ante la lámina Nº 2 del T.A.T.-E fué la siguiente: "A este niño (al que se ve en pie y al que parece dirigirse el maestro) el profesor le está riñendo porque no ha hecho sus tareas".- Expe. "¿Por qué no las ha hecho?".- "Porque son muchas".

En esta historia vemos que el "héroe" encuentra una barrera (la magnitud de la tarea) que le resulta insuperable, y que culpa de la situación al PROFESOR.

Se confirma, pues el hecho de que el niño culpa al maestro del propio fracaso escolar, lo que indudablemente supone una inadecuada relación MAESTRO-ALUMNO.

Es evidente que el ejemplo que acabamos de poner al que hemos calificado de respuesta "EXTRAPUNITIVA" se mezclan elementos que no pertenecen a esta categoría (y esto ocurre en la mayoría de los casos). El niño dice por ejemplo que sus calificaciones serían mejores "si estudiara mas" y éste es un vector INTRAPUNITIVO. Diríamos pues que no se trata de un caso EXTRAPUNITIVO PURO.

Es decir en todas las categorías hay grados. En principio se intentó diferenciar los grados valorándolos en puntos de 1 a 4; pero la gran influencia de la ecuación del intérprete en tal valoración, nos hizo prescindir de ella reduciéndola a términos de "todo o nada". Es decir: o culpa al Maestro, del fracaso; o no le culpa.

Por razones análogas hemos prescindido de valorar el tanto de culpa que, en algunas respuestas extrapunitivas, corresponde a los compañeros y/o a los padres; pues en nuestros protocolos (acaso por el tamaño de la muestra) no resultaron significativas.

Para reducir al mínimo la ecuación personal del investigador en la valoración de los resultados, todos los protocolos fueron calificados por dos únicas personas (psicólogos) que trabajaron juntos.

IV.3.- Análisis Estadístico de los Resultados:

IV.3.1.- En primer lugar se procedió a calcular -- tanto en la MUESTRA como en el Grupo TESTIGO el porcentaje de respuestas "I" (intrapunitivas); "E" (extrapunitivas) y "M" (impunitivas) en los grupos siguientes:

Escuelas Estatales	}	Primera Etapa	{ niñas
			{ niños
	}	Segunda Etapa	{ niñas
			{ niños
Escuelas Privadas	}	Primera Etapa	{ niñas
			{ niños
	}	Segunda Etapa	{ niñas
			{ niños

IV.3.2.- A continuación se calculó la significación de las diferencias de resultados entre el GRUPO TESTIGO Y LA MUESTRA.

Operación que se realizó por separado en las NIÑAS (Cuadro Nº 1) y en los NIÑOS (Cuadro Nº 2).

En el Test Complemento del Test de Apercepción Temática Escolar (que denominaremos por las siglas T.C.T.-E) se sumaron las respuestas de "Lagunas en el Texto", "Figuras Nº 1 y Nº 2", y "Selección Múltiple". Es decir se operó como si entre las tres partes constituyeran un solo test.

Los cuadros Nº 3 y 4 muestran en síntesis las diferencias encontradas entre los grupos Testigo y Muestra en los diferentes grupos: Niños, niñas; centros estatales y privados; primera y segunda etapa de E.G.B..

En ellos se pone de manifiesto que EFECTIVAMENTE -- EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS:

a) Las respuestas Intrapunitivas resultaron ser MAS FRECUENTES EN LA MUESTRA QUE EN EL TESTIGO EN LAS NIÑAS.

b) Las respuestas Impunitivas SON PREDOMINANTES EN EL GRUPO TESTIGO (x) EN LAS NIÑAS (cuadro No 3).

c) También en los NIÑOS PREDOMINAN LAS RESPUESTAS "I" EN LA MUESTRA Y LAS DE TIPO "M" EN EL TESTIGO. (cuadro No 4).

(x) Mas adelante intentaremos interpretar estos hechos.

ESTATAL CHICAS 1 ^a ETAPA =MUESTRA= N=35		ESTATAL CHICAS 1 ^a ETAPA =TESTIGO= N=16		DIFERENCIAS ENTRE TESTIGO-MUESTRA	
T.C.T.-E	T.A.T. - E	T.C.T.-E	T.A.T. - E	T.C.T.-E	T.A.T.-E
I 62'86%	51'42%	37'5%	25%	R _C = 1'66 NO	R _C = 1'85 NO
E 5'71%	20 %	18'75%	6'25%	R _C = 1'21 NO	R _C = 1'62 NO
M 31'43%	28'58%	43'75%	68'75%	R _C = 0'86 NO	R _C = 2'85 SI Mas alto testigo

ESTATAL CHICAS 2 ^a ETAPA =MUESTRA= N= 14		ESTATAL CHICAS 2 ^a ETAPA =TESTIGO= N=18			
T.C.T.-E	T.A.T. - E	T.C.T.-E	T.A.T. - E		
I 71'43%	50%	22'22%	5'56%	Mas alto muestra R _C = 3'06 SI	Mas alto muestra R _C = 3'21 SI
E 7'14%	14'28%	33'33%	22'22%	R _C = 2 SI Mas alto testigo	R _C = 0'57 NO
M 21'43%	35'72%	44'45%	72'22%	R _C = 1'53 NO	R _C = 2'25 SI Mas alto testigo

PRIVADO CHICAS 1 ^a ETAPA =MUESTRA= N=77		PRIVADO CHICAS 1 ^a ETAPA =TESTIGO= N=70			
T.C.T.-E	T.A.T. - E	T.C.T.-E	T.A.T. - E		
I 63'64%	32'47%	47'14%	10%	Mas alto muestra R _C = 2'12 SI	Mas alto muestra R _C = 3'38 SI
E 3'90%	6'49%	10%	5'71%	R _C = 1'5 NO	R _C = 0 NO
M 32'46%	61'04%	42'86%	84'29%	R _C = 1'37 NO	R _C = 3'28 SI Mas alto testigo

	PRIVADO CHICAS 2ª ETAPA = MUESTRA = N=45	PRIVADO CHICAS 2ª ETAPA = TESTIGO = N=45	DIFERENCIAS ENTRE TESTIGO-MUESTRA	
	T.C.T.-E	T.A.T.-E	T.C.T.-E	T.A.T.-E
I	55'55%	28'89%	46'67%	6'67%
E	8'89%	2'22%	6'67%	2'22%
M	35'56%	68'89%	46'66%	91'11%
			$R_C = 1'1$ NO	$R_C = 2'68$ SI
			$R_C = 0'33$ NO	$R_C = 0$ NO
			$R_C = 0'9$ NO	Mas alto muestra $R_C = 2'75$ SI
				Mas alto testigo

NIVEL DE SIGNIFICACION 5%

Cuadro No 1

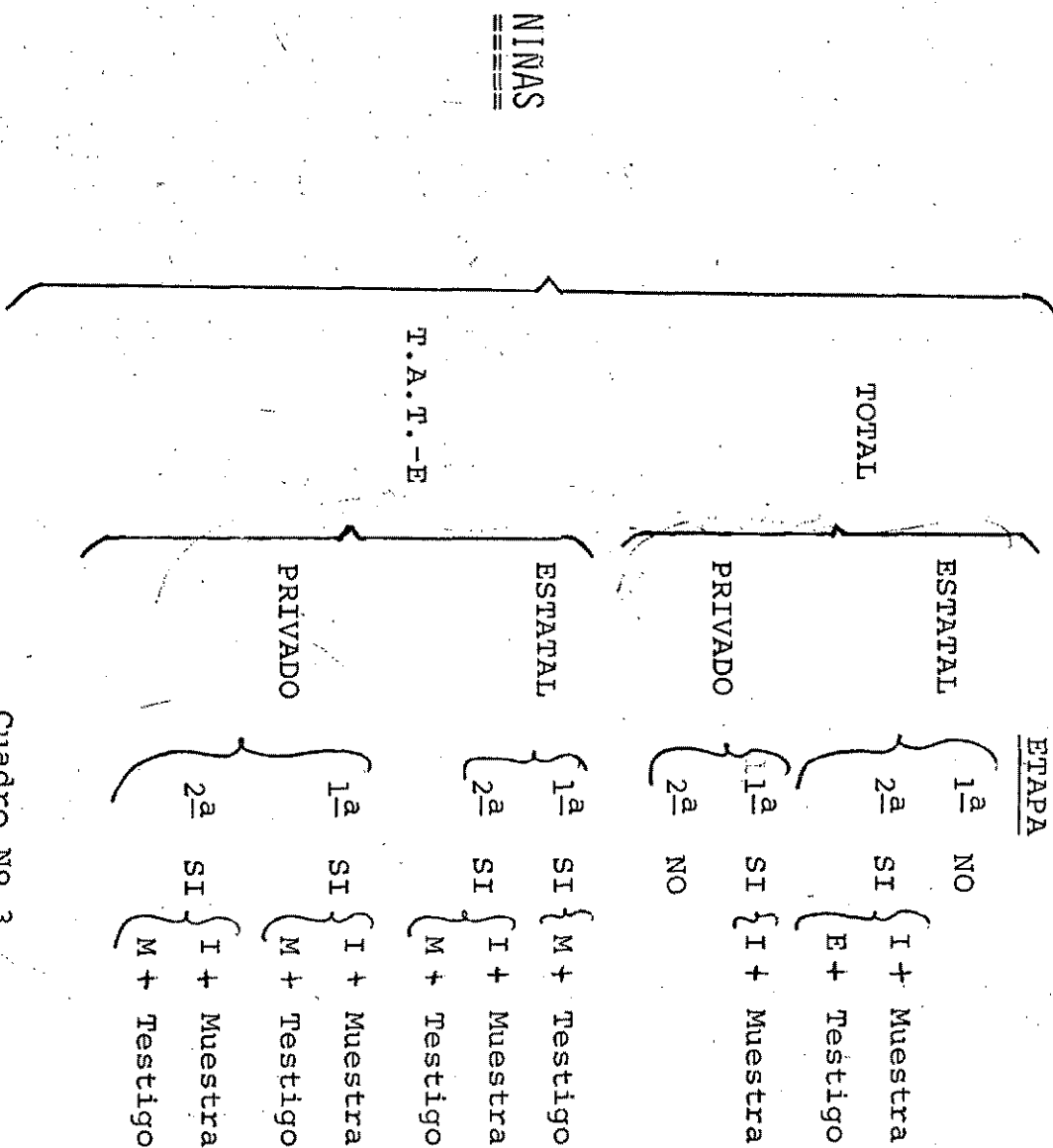
	ESTATAL CHICOS 1 ^a ETAPA = MUESTRA = N=30	ESTATAL CHICOS 1 ^a ETAPA = TESTIGO = N=24	DIFERENCIAS ENTRE TESTIGO-MUESTRA	
	T.C.T.-E	T.C.T.-E	T.C.T.-E	T.A.T.-E
I	60%	58'33%	R _C = 0'15 NO	R _C = 0'61 NO
E	10%	12'5%	R _C = 0'25 NO	R _C = 0'52 NO
M	30%	29'17%	R _C = 0'08 NO	R _C = 0'84 NO
	ESTATAL CHICOS 2 ^a ETAPA = MUESTRA = N=22	ESTATAL CHICOS 2 ^a ETAPA = TESTIGO = N=24		
	T.C.T.-E	T.C.T.-E	T.C.T.-E	T.A.T.-E
I	72'73%	33'33%	Mas alto muestra R _C = 3 SI	Mas alto muestra R _C = 2'75 SI
E	9'09%	33'33%	Mas alto testigo R _C = 2'18 SI	R _C = 0'15 NO
M	18'18%	33'33%	R _C = 1'15 NO	R _C = 2'14 SI Mas alto testigo
	PRIVADO CHICOS 1 ^a ETAPA = MUESTRA = N=63	PRIVADO CHICOS 1 ^a ETAPA = TESTIGO = N=61		
	T.C.T.-E	T.C.T.-E	T.C.T.-E	T.A.T.-E
I	53'97%	52'46%	R _C = 0'22 NO	Mas alto muestra R _C = 4'5 SI
E	7'94%	6'56%	R _C = 0'25 NO	R _C = 1'25 NO
M	38'09%	40'98%	R _C = 0'33 NO	R _C = 4'87 SI Mas alto testigo

	PRIVADO CHICOS 2 ^a ETAPA =MUESTRA= N=56	PRIVADO CHICOS 2 ^a ETAPA =testigo= N=49	DIFERENCIAS TESTIGO-MUESTRA	
	T.C.T.-E	T.A.T.-E	T.C.T.-E	T.A.T.-E
I	64'29%	35'71%	48'98%	8'16%
E	5'36%	19'64%	10'20%	10'20%
M	30'35%	44'65%	40'82%	81'64%
			$R_c = 1'57$ NO	Mas alto muestra $R_c = 4$ SI
			$R_c = 0'98$ NO	$R_c = 1'42$ NO
			$R_c = 1'23$ NO	$R_c = 4'62$ SI
				Mas alto testigo

NIVEL DE SIGNIFICACION = 5%

Cuadro No 2

DIFERENCIAS ENTRE TESTIGO Y MUESTRA (Resumen)



T.A.T.-E

ESTATAL

1^a SI

2^a SI

{

M + Testigo

I + Muestra

M + Testigo

PRIVADO

1^a SI

2^a SI

{

I + Muestra

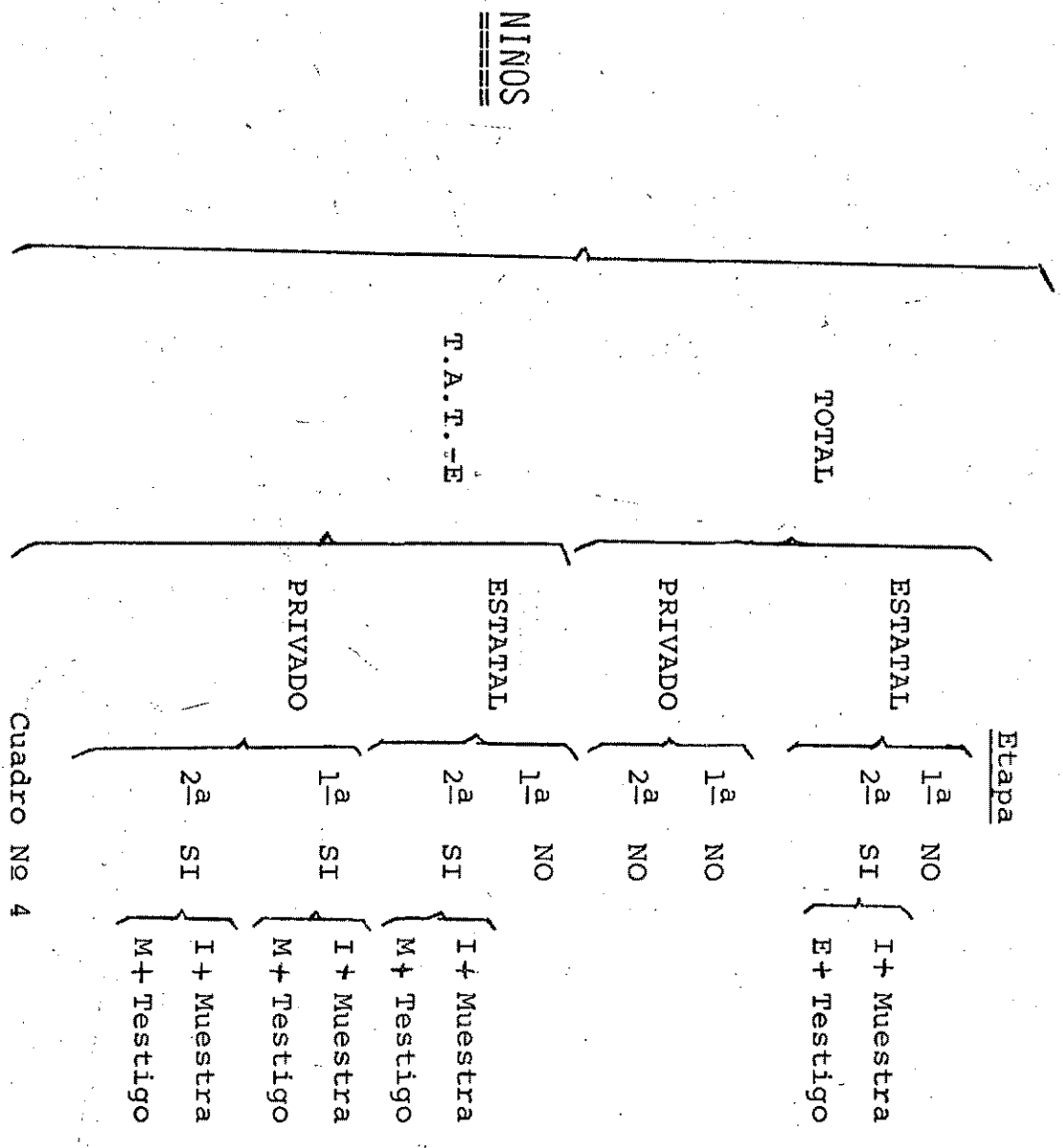
I + Muestra

M + Testigo

NINAS

Cuadro No 3

DIFERENCIAS ENTRE TESTIGO Y MUESTRA (Resumen)



Cuadro No 4

DIFERENCIAS ENTRE CHICOS - CHICAS EN LA MUESTRA / DIFERENCIAS ENTRE CHICOS - CHICAS TESTIGO

	T.C.T.-E	T.A.T.-E	T.C.T.-E	T.A.T.-E	
I	$R_c = 0'25$ NO	$R_c = 1'16\%$ NO	$R_c = 1'25$ NO	$R_c = 0'28$ NO	Estatal 1 ^a Etapa
E	$R_c = 0'57$ NO	$R_c = 0'30$ NO	$R_c = 0'5$ NO	$R_c = 0'77$ NO	
M	$R_c = 0'09$ NO	$R_c = 1'5$ NO	$R_c = 1$ NO	$R_c = 0'78$ NO	
I	$R_c = 0'13$ NO	$R_c = 0'31$ NO	$R_c = 0'85$ NO	$R_c = 0'80$ NO	Estatal 2 ^a Etapa
E	$R_c = 0'22$ NO	$R_c = 0'69$ NO	$R_c = 0$ NO	$R_c = 0'23$ NO	
M	$R_c = 0'23$ NO	$R_c = 0'25$ NO	$R_c = 0'79$ NO	$R_c = 0'64$ NO	

DIFERENCIAS ENTRE CHICOS - CHICAS EN LA MUESTRA		DIFERENCIAS ENTRE CHICOS - CHICAS TESTIGO			
	R _C .T.-E	T.A.T.-E	T.C.T.-E	T.A.T.-E	
I	R _C = 1'25 NO	R _C = 2'75 SI Mas alto Chicos	R _C = 0'56 NO	R _C = 1'33 NO	Privado 1 ^a Etapa
E	R _C = 1 NO	R _C = 0'5 NO	R _C = 0'75 NO	R _C = 1'33 NO	
M	R _C = 0'75 NO	R _C = 2'85 SD Mas alto Chicas	R _C = 0'22 NO	R _C = 0'57 NO	
I	R _C = 0'84 NO	R _C = 0'77 NO	R _C = 0'2 NO	R _C = 0'2 NO	Privado 2 ^a Etapa
E	R _C = 0'8 NO	R _C = 3 SW Mas alto Chicos	R _C = 0'6 NO	R _C = 1'70 NO	
M	R _C = 0'66 NO	R _C = 2'47 SI Mas alto Chicas	R _C = 0'6 NO	R _C = 1'28 NO	

Cuadro No 5

Una vez visto que no hay diferencias significativas entre sexos en el testigo; para ver las diferencias entre las etapas y -- los centros hemos trabajado con los chicos (pues el tamaño de las muestras era mayor en este caso) resultando que no hubo diferencias entre las etapas en ninguno de los dos tests. (cuadro Nº 6)

Al considerar la variable "tipo de centro", únicamente hubo diferencia significativa en el T.A.T.-E: "M" fue mas alto en los centros privados.

En la muestra, la edad (etapa) influye significativamente en T.A.T.-E en la categoria "centro privado" siendo la "I" mas alta en la 1^a Etapa y la "E" mas alta en la 2^a etapa en el caso de los chicos. En las chicas no hay diferencias.

Comparando los centros a través del T.A.T.-E aparecen diferencias significativas en las chicas en el factor "M" que es mas alto en los centros privados. (Ver cuadro nº 6)

DIFERENCIAS ENTRE ETAPAS = MUESTRA

DIFERENCIAS ENTRE ETAPAS = TESTIGO

	T.C.T.-E	T.A.T.-E		T.C.T.-E	T.A.T.-E	
	$R_c = 1$ NO	$R_c = 0'57$ NO		$R_c = 1'78$ NO	$R_c = 1'45$ NO	Centro Estatal
	$R_c = 0'12$ NO	$R_c = 0'54$ NO		$R_c = 1'81$ NO	$R_c = 1'09$ NO	
	$R_c = 1$ NO	$R_c = 1'15$ NO		$R_c = 0'30$ NO	$R_c = 0'35$ NO	
	$R_c = 1'1$ NO	$R_c = 2$ SI Mas alto 1 ^a etapa	$R_{cc} = 0'37$ NO	$R_c = 0'31$ NO	$R_c = 1'69$ NO	Centro Privado
	$R_c = 0'75$ NO	$R_c = 2'54$ SI Mas alto 2 ^a	$R_c = 1'33$ NO	$R_c = 0'6$ NO	$R_c = 1'73$ NO	
	$R_c = 1$ NO	$R_c = 0'44$ NO	$R_c = 0'90$ NO	$R_c = 0$ NO	$R_c = 0'25$ NO	
	CHICOS	CHICAS				

DIFERENCIAS ENTRE CENTROS = MUESTRA

DIFERENCIAS ENTRE CENTROS = TESTIGO

T.C.T.-E	T.A.T.-E		T.C.T.-E	T.A.T.-E	
$R_c = 0'54$ NO	$R_c = 1'54$ NO	$R_c = 1'91$ NO	$R_c = 0'5$ NO	$R_c = 1'1$ NO	Etapa 1 ^a
$R_c = 0'33$ NO	$R_c = 1'6$ NO	$R_c = 1'86$ NO	$R_c = 0'85$ NO	$R_c = 1'57$ NO	
$R_c = 0'8$ NO	$R_c = 0'54$ NO	$R_c = 3'36$ SI Mas alto Privado	$R_c = 1'09$ NO	$R_c = 2$ SI Mas alto Privado	
	CHICOS	CHICAS			
2 ^a Etapa	$R_c = 0'75$ NO				
	$R_c = 0'3$ NO				
	$R_c = 1'08$ NO				

Cuadro No 6

INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS ESTADISTICOS
=====

I.- El hecho de que existan diferencias significativas entre la MUESTRA y el GRUPO TESTIGO demuestra que la relación MAESTRO-ALUMNO es distinta (significativamente distinta) en el grupo de niños con fracaso escolar que en el grupo de los que no lo tienen. Ya sea esta diferencia del binomio citado una de las causas o efecto (o efecto y causa a la vez) de dicho fracaso.

II.- Dado que las respuestas de tipo INTRAPUNITIVO predominan tanto en Niños como en Niñas en la Muestra, sobre la frecuencia de las mismas en el Testigo; mientras que las de tipo IMPUNITIVO predominan en el Testigo, puede suponerse la existencia de sentimientos de inferioridad y culpa en los niños con fracaso escolar, ya que se acusan a sí mismos del fracaso.

III.- Los niños y niñas sin fracaso escolar, grupo testigo; pero que en muchas ocasiones tendrán rendimientos inferiores a los deseados o esperados, dan predominantemente respuestas de tipo IMPUNITIVO (no hay culpa; pues no hay fracaso) y si la hay (por fracaso relativo), la culpa la tienen los demás (respuestas EXTRAPUNITIVAS) como se manifiesta en los cuadros 3 y 4. Hecho que prueba una mayor confianza en sí mismos de los niños y niñas del grupo testigo que la que poseen los sujetos del grupo experimental (Muestra).

IV.- El fracaso escolar lo enfocan de modo distinto los Niños que las Niñas desde el punto de vista de sus relaciones interpersonales con el Maestro. Los varones son con mayor frecuencia -- INTRAPUNITIVOS (mas severos en la autocrítica) eximiendo al Maestro de culpa. Las niñas también eximen de culpa al maestro; pero no culpan a nadie del fracaso. Lo aceptan como algo natural (IMPUNICION). (ver cuadro No 5)

V.- Al no haber fracaso, no hay culpa y por ello en el -- grupo testigo el Sexo no figura como variable.

VI.- La EDAD (Etapa).- En los varones, como hemos visto en el cuadro No 6, en los "centros privados" la heterocrítica se exage

ra en la segunda etapa (iniciación de la adolescencia) y por ello aparece un predominio de respuestas EXTRAPUNITIVAS, siendo este fenómeno manifiesto en los niños y no significativo en las niñas que se muestran conformistas (predominio de respuestas "M").

VII.- La simple inspección de los cuadros muestra diferencias evidentemente significativas entre los resultados obtenidos en el Test Complementario del Test de Apercepción Temática Escolar y éste último.

Tales diferencias pueden explicarse por el hecho de que las situaciones que plantea especialmente el subtest de "Selección Múltiple" exigen respuesta claramente personalizada en el probando; (mientras que en la situación que el T.A.T.-E plantea no es tan manifiestamente la relación "héroe" -Probando) y por ello influye el deseo de quedar bien.

A este propósito citamos una de las conclusiones a que llegamos en nuestro "Estudio experimental de la violencia en el niño y en el adolescente" (13) por lo que tiene de ilustrativo para lo que ahora estamos diciendo: "El análisis de los resultados nos ha mostrado que por lo que hace a los síndromes de violencia no hay correlación entre los resultados obtenidos en el Psicodiagnóstico de Rorschach y los obtenidos en el test de Frustraciones.

Interpretamos esta discrepancia entre ambos tests, por el hecho de que dichas técnicas exploran niveles distintos de la personalidad; pues mientras en el test de Rosenzweig las "situaciones --frustrantes" tienen un significado concreto que suscita respuestas verbales de contenido consciente y concreto, en el que influye la intención del probando de producir un determinado efecto sobre el resultado de la prueba. En el Rorschach, más influido por materiales inconscientes, y de resultados imprevisibles para el probando, su control consciente tiene una repercusión mínima en las respuestas, de las cuales, sólo el "contenido" está sujeto a mecanismos psicodinámicos semejantes a los que determinan las respuestas del test de Frustraciones".

(13) PEINADO ALTABLE, José.- Estudio experimental de la violencia en el niño y en el adolescente.- Coponencia a la IIIa ponencia del V. Congreso Nacional de Psicología. Valladolid 1976. Publicaciones de la Sociedad Española de Psicología 1976. pags 217-234.

Y ésta es precisamente la relación entre los dos tests a que venimos haciendo referencia.

C O N C L U S I O N E S
=====

I.- Parece evidente la alteración del BINOMIO MAESTRO-ALUMNO en los casos de fracaso escolar, en sujetos con C.I. de 75 o mas y desajuste emocional; pues las respuestas EXTRAPUNITIVAS -- que aparecen en nuestro estudio están casi exclusivamente dirigidas hacia la figura del Maestro. Muy rara vez a los Compañeros y Familiares.

II.- La alteración de la relación interpersonal Maestro-Alumno puede ser causa y/o efecto del desajuste emocional que, con/ o sin deficiencia mental de grado "límitrofe", ocasiona fracaso escolar.

III.- No nos ha sido posible determinar en qué medida influye en esta situación la personalidad del Maestro aunque nos inclinamos a creer que su "Imagen" es un "estereotipo" y, por lo tanto, una irracional construcción del alumno (14); pues parece ser que - "tanto el grupo de buenos maestros como los otros grupos de maestros, presentan rasgos de personalidad de características parecidas a - otros grupos de personas que nada tienen que ver con el magisterio.los resultados encontrados nos indican que, contrariamente a lo que muchos tópicos señalan, no puede hablarse de una "personalidad del maestro".

IV.- De lo que venimos diciendo pudiera deducirse que en los casos de "fracaso escolar", especialmente si se dan en niños - con C.I. no inferior a 75 y desajuste emocional, se impone una especial actitud del maestro, de eficacia psicoterápica.

V.- Queda en pie, de acuerdo con investigaciones nuestras anteriores, que la principal causa del fracaso escolar es la deficien-

(14) BAYES SOPENA, Ramón.- Perfil Psicológico del Maestro.- Revista de Psicología General y Aplicada.- Vol. 26 Nros 108-109. Madrid 1971.- Pags. 97-107

cia mental (ver citas bibliográficas); la segunda, el desajuste emocional y, dentro de éste, el "estereotipo" que del maestro tiene el alumno y que condiciona las características de la relación MAESTRO-ALUMNO.

PROYECCION DEL TRABAJO
=====

Creemos que el presente trabajo subraya la importancia del DESAJUSTE EMOCIONAL entre las causas del fracaso escolar, y la importancia, dentro de éste, del estereotipo "Mi Maestro" como causa y como efecto de dicho fracaso.

Como proyección para futuros trabajos nos parece importante destacar la importancia de profundizar en las características de tal estereotipo que, independientemente de las condiciones objetivas del MAESTRO, de los rasgos de su personalidad, y de su actitud ante la docencia, condicionan la relación MAESTRO-ALUMNO de manera positiva o negativa.

Es decir: el análisis del estereotipo permitirá establecer que es lo que el alumno que fracasa en sus estudios esperaría del Maestro, y normaría la conducta a seguir por los docentes como PSICOTERAPIA DE APOYO dirigida a sus discípulos menos afortunados; y lo que los afortunados, los que no fracasan, estiman ser cualidades positivas en los docentes.

Sería un camino para diseñar el IDEAL, intuido por los -- alumnos, de MAESTRO. Probablemente muy distante de lo que la Ciencia pudiera establecer como Maestro Ideal.

Nuestro trabajo, creemos, siquiera sea en grado de tentativa, contribuye a conocer, y por ello a solucionar, el grave problema del fracaso escolar, por la vía del mejoramiento de las relaciones MAESTRO-ALUMNO.

B I B L I O G R A F I A

=====

- 1.- PEINADO ALTABLE, José.- Psicología Clínica.- Editorial Porrúa. México 1978.- Págs. 360-361.
- 2.- LOOSLI-USTERI, M..- Le Diagnostic Individuel Chez l'Enfant au moyen du Test de Rorschach.- Hermann & Cie, Editeurs.- Paris 1948.
- 3.- HARROWER-ERICKSON.- Personality Structure in the Psychoneurosis. Rorschach Research Exchange.- Vol. 4.- Págs. 153-162.- New York 1940.
- 4.- PELECHANO; V.- "Una nota sobre estrategias, criterios y principales resultados de un estudio epidemiológico sobre la incidencia de la deficiencia mental".- Análisis y Modificación de conducta. Vol. 5. Págs. 169-190.- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.- Valencia 1979.
- 5.- SYMPOSIUM Nº 2.- Deprivation of stimulation as a factor in the etiology of cultural-familial mental retardation.- Primer Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental.- Montpellier, Francia.- Septiembre 1967. Comptes Rendus Pag. 455.
- 6.- PEINADO ALTABLE, José.- The rol of Psychometry in the Differential Diagnosis of some forms of "pseudo-feeble-mindedness". The Nervous Child.- Vol. 7 nº 4, October, 1948.- New York.
- 7.- PEINADO ALTABLE, José.- Correlation entre la Capacité D'Apprentissage et L'équilibre Affective-Emotif.- Premier Congrès International d'Antropologie Differentielle (fascicule VI) tenu á Royaumont du 11 au 16 september 1950.
- 8.- ANNE-NELLY, PERRET-CLERMONT.- Procesos Psicobiológicos del Fracaso Escolar.- Infancia y Aprendizaje.- Nº 6.- Págs. 3 a 14. (Traducción Saverio Scialdone).
- 9.- PEINADO ALTABLE, José y colaboradores.- Ansiedad en la Infancia

Boletín de la Sociedad Médica del Centro Materno-Infantil
"Gral. Maximino Avila Camacho".- Vol. III.- No 1.- Págs. 34-38
.- Marzo de 1952.- México D.F.

- 10.- GIMENO SACRISTAN, José.- Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar.- Primer Premio Nacional INCIE a la Investigación Educativa.- Departamento de Prospección Educativa.- Sección de Coordinación y Control de Programas de Investigación.- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.- Madrid, 1976.
- 11.- GRATIOT-ALPHANDERY, H. y ZAZZO, René.- Tratado de Psicología del Niño.- 4. Desarrollo afectivo y moral.- (Versión española de Echevarría Rivera, L y Echevarría Rosales, B.- Revisión por Gonzalvo Mainar, G.).- Ediciones Morata, S.A..- Madrid, 1920.
- 12.- AZCOAGA, E. y Colaboradores.- Alteraciones del Aprendizaje Escolar.- Ed. Paidós.
- 13.- GARCIA MORENO, Miguel y Colaboradores.- El problema del rendimiento escolar: estudio sobre las correlaciones entre el éxito escolar y la aplicación de las técnicas del "Basic Group".- Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.- 1979 (Investigación en curso).
- 14.- SCHAFER, H.R..- La Socialización y el Aprendizaje.- (Traducción de Enrique de Lafuente Niño).- Infancia y Aprendizaje.- No 9. Págs. 72-83.- 1er. Seminario de Investigaciones Psicopedagógicas.- (Abril 1979, Barcelona).- Pablo del Rio. Ed. Madrid.
- 15.- BAYES SOPENA, Ramón.- Perfil Psicológico del Maestro.- "Galton", Centro de Investigaciones Psicológicas. Barcelona.- Revista de Psicología General y Aplicada.- Págs. 97-107.- Volumen 26.- Enero-Abril-1971.- Madrid.
- 16.- DE LA ORDEN, Arturo.- Hacia el Desarrollo de Competencias Docentes Específicas. Una Experiencia en la Formación Pedagógica de Profesores. Revista Española de Pedagogía.- Instituto "San José de Calasanz" de pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1977, número 138, págs. 349-413.
- 17.- TARPY, R.M..- Principios Básicos del Aprendizaje.- Ed. Debate, S.A.- Madrid, 1977.

- 18.- KAHN, J.H. y NURSTEN, J.P.- Causas y Tratamiento del Rechazo Escolar. (Versión castellana de Lucrecia, E.C. de Mathé).- Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- 19.- ROSENZWINGE, A.- Condicionamiento Ambiental y Rendimiento Escolar al entrar en E.G.B.- Revista de Psicología General y Aplicada.- Vol. 34.- Nº 160-161.- 1979.- Págs. 918-919. Madrid.
- 20.- GARCIA YAGUE, J.- Dimensiones Psicopedagógicas y Predicción del Rendimiento Escolar.- Revista de Psicología General y Aplicada.- Vol. 34.- 1979.- Nº 160-161.- Págs. 907-926.- Madrid.

=====