

## **Eskola-porrotaren faktoreak: ikasleari dagozkionak**

**Nerea Portu Zapirain**

Eskola-porrotaren inguruan eman diren argudioen artean, analisi, azalpen eta alternatibetan, orientazio ezberdinak nabarmentzen dira.

1. Luzaroan, porrot egiten zuen haurraren oinarritu da gaia. Eskola-porrotaren kausek subjektua zuten ardatz, indibiduoaren barne-kausetan. Honela, eskola-porrotak ikaslearen porrota suposatzen du. Aspektu honi buruzko ikerketen azalpenak, testek neurtzen dituzten ezaugarri psikologikoen (adimena, gaitasuna, sexua, ezagutzazkoak ez diren bariabileak, etab.) eta eskola-errendimenduaren arteko erlazioetan oinarritzen dira.

2. Haurraren oinarritutako planteamenduari, gizartean oinarritutakoa darraio. Horrela, bariabile soziologikoak eskola-porrotaren kausa direla kontsideratu izan da. Klase sozial desegokietako haurrek (maila kultural eta ekonomikoa kontutan harturik) eskolan deskalifikazio (akademiko, pertsonal) gehiago jasotzen dutela salatzen dute ikusmolde honetan oinarritutako ikerketek.

3. Gaur egun, porrotaren azalpenak eskola jartzen du aztergai: perspektiba honek, curriculum-a, programaketak, irakaskuntzaren praktika konkrituak eta irakasle/ikasle harremanak kontsideratzen ditu eskola-porrota/arrakastaren kausa nagusitzat.

Ikerketa guzti hauek banaka harturik (ikerketa psikometrikoa, ikerketa soziologikoa, eta eskolan oinarritutako ikerketa, alegia),

baiezta dezakegu ez dituztela eskola-porrotaren sorreraren tesuinguruak, baldintzak eta zirkunstantzia zehatz eta zuzenak nahikoa argitzen. Eskola-porrotaren arazoa dimentsioanitza da, eta bere lan-eremua alderdi batera mugatzen duen edozein ikerketak, aldeztatik mugatzen du bere eraginkortasuna.

Eskola-porrotaren kausen azterketari bagagozkio, mota ezberdinetakoak direla onar dezakegu, eta ez direla nahitaez kontzientziaren arloan ezartzen; gehienetan era askotakoak direla, eta nortasunaren berezko garapenaren eta ingurunearen erreakzioen menpe daudela. Monografiko honen estruktura dela medio, gure artikulua honek eskola-porrotaren kausa endogenoak izango ditu ardatz eta muin, hauek posibilitate eta ezaugarri indibidualak bilitzen dituztenak izanik.

Kausa endogeno hauen barnean, barne-sailkapen bat egingo dut: kausa organikoak, kausa intelektualak eta portaera afektiboko kausak.

## 1. Kausa organikoak

Sail honetan, adimen-urritasun sinplea edo sistematizatutako patologia genetiko, metaboliko edo lesionalarekin batera doazen defizitak eta nahasketa neurologikoak (paralisia) aurkitu ahal izango ditugu. Edozein kasutan eta pronostikoaz aparte, tratamendua-  
ren arrakasta handiagoa izan dadin, beharrezkoa da arduraren indibidualizatuarekin batera (tratamendu medikoa, logopedia,...), irakasleak bakarkako arduraren eskaintza, bere defizitaren grabetasunarengatik; hau da, neurri pedagogiko heziketa indibidualizatua eskaintzera bideratuko dira, kausa patogeno somatikoek probokatzeko dituzten ikaskuntza zailtasunak gainditzearen. Haur hauek ez dira eskola-porrotaren estatistiketan agertzen. Euskal Herriko Hezkuntza Berezirako Egitamuan oinarrituz, Hezkuntza Berezi-  
ko egitamuak babestuko lituzkeen haurrak dira.

## 2. Kausa intelektualak

Ikaskuntzari dagozkion arazoak aztertzen dituzten eredu teorikoek, arazoak, potentzialtasun intelektual eta gaitasunen garape-

naren gradu edo mailaren arabera, eta adimenaren faktore jeneral eta espezifikoaren arabera azaltzera jotzen dute.

Gaurko praktika psikologikoak, irakaskuntzan ematen diren ulermen-, erretentzio-, asimilazio-, ohitze-, errepikatze-, integrazio-, automatizazio-prozesuen erresponstasabletzat hartzen ditu instantzia intelektual jenerala (adimen jenerala, faktore eta gaitasun globalak) edo gaitasunen eremua (arrazonamendu abstraktua, logikoa, hitzezko ulermena, kalkulu-azkartasuna, gaitasun bereziak...) edo trebetasun pertzepziozko nahiz higidurazkoa.

Ereduaren balioarritasuna, testak aplikatzeko posibilitatearekin indartzen da, hauek erabakitzen bait dute gaitasun intelektual edo espezifikoaren artean zein aspektu den ikaskuntz nahasketen sortzailea. Honen ondorioz, linealki erlasionaturik gelditzen dira ikaskuntz nahasketak eta potentzial intelektualaren eza edo gaitasunaren aspektu zehatzak.

Ikaskuntza planteatzeko modu honek, ez digu uzten prozesuak sorterazten dizkigun arazoei eta zailtasunei azalpen kausala ematen. Sarritan, psikometrikoki erdimailako adimenean, eta are goikoan, sailkatuak izan daitezkeen ikasleen kasuak aurkitzen ditugu eskolan; eta, hala eta guztiz ere, arazoak dituzte heldutasun pedagogikoari, dislexiari, disgrafiari, ikaskizun bereziak asimilatzeke gaitasunik ezari, edo adinari dagokion moduan eskola-bizitzaren zailtasunei aurre egiteko. Areago, badira haurrak, landu behar diren gaitasun edo arloen errekupeazio- edo berreziera-prozesuetan egon arren, errendimendu jeneralaren zailtasuna gainditu ezin dutenak, aplikatutako ariketa espezifikoetara ohitzea lortu badute ere.

Ikaskuntzaren zailtasunen azalpena kausa endogenoetan oinarritzeko joera hau, hezkuntz prozesuan parte hartzen dutenen porrot- eta errudun-sentimenduak murriztera zuzendua dago. Azken batean, gaitasun edo garapen intelektualaren beheko maila egiaztatu ondoren, kausalitate organikoaren bilaketara doa prozesua. Adimen-frogen emaitzak, batzuetan, ikerketa genetiko, neurologiko edo hormonaletara bideratzen dira, aspektu somatikoaren artean garapen egokirik ezaren iturburua zein den jakin ahal izateko. Behin hau egiaztatu ondoren, medizinarekin partehartzea, psikofarmako, lasaigarri edo estimulagarrien bitartez gauzatzen da; hauek, ordea, gaitasun intelektualaren, oroimenaren edo atentzioaren garapenera zuzenduak daude, eta, askotan, espezialistak, etxeko medikuak edo pediatrik errezetatzen ditu, haurren benetako pro-

blematika bereganatzen arduratu gabe. Honela, eskolako egoerak eta ikaskuntzaren zailtasunak psikiatritzatzen ari dira; horren ondorioa da, haurrari, maila indibidualean, ez zaiola laguntzen bere problematika bereganatzen eta independentzia pertsonala lortzen, eta kroniko bihurtzen zaiola bere problematika.

Honekin ez dut esan nahi, ikaskuntz zailtasunak indibiduo baten potentzial intelektualaren pean egon ez daitezkeenik, baina, egia da halaber, onartu beharra dagoela beti ez dela honela gertatzen.

Eskola-errendimenduaren eta adimen-test klasikoek ebaluatzen dutenaren artean koerlazio garrantzitsua badela onartzen dut. Koerlazioa, garai batean sinesten zen bezain altua izan gabe, oraindik ere eskola-porrotaren ezberdintasunak adierazteko kontutan hartu behar dugun elementua dugu; ildo honetatik abiatzen den Rodriguez Espinar-ek adimen-mailaren eta eskola-errendimenduaren arteko koerlazio-koefizienteok ematen ditu: OHO 6: 0,503; OHO 7: 0,378; eta OHO 8: 0,406.

Gaur egun teoria eta ikerketa ezberdinek irakurketaren ikaskuntzarako (galde genezake, ea eskola-porrotaren kausak, aldi berean, irakurketa-porrotaren kausa primitiboak ez ote diren, sarritan) adimen-maila determinatu bat beharrezkoa dela azpimarratzen dute; baina gutxieneko maila hau lorturik (arazoa, jakina, gutxienezko maila kokatzerakoan ados jartzea litzateke, nahiz eta ikerketa batzuek A.K. = 80ren gainetik eta 120ren azpitik jarri), haur batek adimen gehiago ala gutxiago edukitzeak ez duela eragirik diote ikaskuntzaren emaitzetan.

Ikerketen emaitzekin kontraesanean, eskola-errendimenduaren eta eskola-porrotaren kausak azaltzen dituen faktorea, faktore intelektualak dela baieztatzen dute hezitzaileei egindako inkestek:

1. Santiago Molina García eta Enrique García Pascual-ek, Zaragozako OHOk eskola guztietako irakasleei inkestak egin zizkieten. Inkestaren galdera batek, irakaslearen eritziz eskola-porrotaren eraginik handiena zuen faktorea adieraztea eskatzen zuen. Gehiengoak, arrazoizko lehen kausa kurtso batetik bestera egiten den promozio automatikoa (% 66,78) zela erantzun zuen; eta bigarrena, ikasleen adimen-maila (% 64,36) eta gelako haur-kopurua (% 58,07).

2. Nafarroan helburu berarekin OHOk 1.400 irakasleren artean egindako beste ikerketa batek, eskola-porrotaren kausarik

determinanteen bezala, familia ingurune desegokia eta adimen-koziente baxua eman zituen.

Kausa intelektualekin amaitu baino lehen, beste bi ikerketa aipatuko ditut. Hauen arabera, adimen jenerala faktoreak eraginik baduen arren, ez du nahitaz determinatzen arrakasta/porrota, puntako kasuak ez direnentzat bederen.

1. José Montane-k, «Estudio del perfil de buenos y malos reproductores: algunas consideraciones sobre el fracaso escolar» lanean bi taldetako errepikatzaileen artean bereizketa bikoitza egiten du: onak eta txarrak. Hauen arteko ezberdintasun intelektualean, esanahitsuki eragiten du adimen jenerala faktoreak, errepikatzaile on/txar izateko unean; baina ohar hauek gehitzen ditu autoreak:

— Errepikatzaile txartzat hartzen diren subjektu guztiek ez dute adimen-maila baxua, ezta errepikatzaile on guztiek maila altua ere. Adimen-maila altua duten subjektu batzuek porrot egiten dute; adimen-maila baxua duten batzuek, aitzitik, integrazio egokia lorzen dute kurtsuan.

— Adimen jenerala faktorea aldakorra da, eta eskola-porrota/arrakastan eragina duten faktoreek bi erakuskarien adimen-mailaren gehitze eta murriztean norainoko eragina duten egiaztatu beharko litzateke; baldin eta indisziplina-portaerak, ikasteko ohi-turarik ezak eta autoestimaren maila ezberdinek, orokorki, adimen-kozientearen eboluzioan ondorioak dituztela kontsideratzen badugu behintzat.

2. Miguel Recarte-k, «Exito/Fracaso escolar al final de la E.G.B.: relaciones con 21 variables» ikerketan (1983), aparteko ikasleen eta porrot egiten dutenen artean gehien diskriminatzen duen bariabla atentzio-kontzentrazioarena dela adierazi zuen. Bariabla honek, irakaslearen adierazpenei egiten die erreferentzia, eta, arrazoi honengatik, aitzindari eta kausazko papera ematen dio arrakasta/porrota auzian.

Atentzioaren papera ikaskuntzan funtsezkoa dela kontsideraturik, pentsa daiteke, eskola-porrotaren eta ikaskuntz zailtasunen kasu askoren iturburua, atentzioaren defizita besterik ez izatea. Hallahan-ek (1975) atentzio-ezaren froga nabarmenak aurkitu ditu ikaskuntz zailtasunak dituzten haurrengan.

Ikaskuntz hutsuneen eta atentzio-kontzentraziozko gaitasunen arteko erlazioa konstante bat izan da Wisc-ekin egindako ikerketa

ugarietan. Orokorki esan dezakegu, adimen-atzeratuak izan gabe (A.K. = 90), eskola-eginkizunetan porrot egiten duten subjektuek (irakurketan bereziki, eta nire ustez honek geroko zailtasunak dakartza) Wisc-en analisi faktorialek atentzio-kontzentrazioaren neurri bezala identifikatzen dituzten subtest gehienetan, diferentzialki beheko puntuazioak lortzen dituztela, (Aritmetika, Klabeak, Digitsak).

### 3. Portaera afektibozko kausak

Irakasleen eritziak kontutan hartzen baditugu, eta eskola-errendimenduzko arazoengatik psikologoengana doazen haurren kasuak aztertzen baditugu, ikusiko dugu, portzentaiarik altuena arazo afektiboak dituzten hurrek emango dituztela; honek eskola-porrotaren eta portaera afektiboen artean erlazio argia dagoela adierazten du. Dena den, kausa/efektu erlazioaren norabidea ez da hain argi azaltzen oraindik. Hasiera batean, efektuen elkarrekotasun bat dagoela suposatzen dugu; hau da, desmoldaera afektiboa eta moldagabeko portaera duten hurrek zailtasun handiagoak izango dituztela ikaskuntzan; eta, era berean, ikaskuntza prozesuan defizitekin hasten diren hurrek desoreka afektiboa sorteraziko duten egoerak erraztuko dituztela.

Haatik, badago erlazio hauek hobeto adieraziko dituen eredu bat aurkitzerik; besteak beste, ikaskuntzaren problemak, gaitasuna eta arlo intelektualak ezin direlako haur eta adoleszentearen errealitate psikikotik at ikertu. Ukaezina da arlo afektiboaren, indibiduoaren garapen osoaren ardatza den neurrian. Piaget-en ikerketek hala baieztatzen dute mekanismo mentalen eraketari, adimenaren garapenari eta pentsamenduaren funtzioei buruzkoek. Modu berean, gatazka psikikoak arlo fisiko, afektibo eta intelektualaren desoreka bezala interpretatzera jotzen duten gaurko korrenteen aitzindaria da Wallon.

Bizitza intelektualaren eraketa eta garapena afektibotik abiatuz egiten bada, nahiz eta instantzia psikiko bakoitzak bere autonomia mantendu, ikaskuntzaren zailtasunak ezingo dira ulertu, baldin eta bere jatorrian sortzaile izan diren gatazka afektiboetara jotzen ez bada. Arrazoi honengatik, ikaskuntzako zailtasun guztietan, problematikari sorrera eman dioten egoera afektiboek kasu egin behar diegu eta intzidentzien eboluzioa aurkitu, kontutan harturik ikaskuntzaren sintomatologia eratuz joan diren ingurune sozial eta familiarren baldintzapenak, eta eskolaren inguruarena.

Portaera afektibozko zailtasunak, maila pertsonartekoan, afektiboan edo intelektualean ematen direnak, historia pertsonal berezi baten ondorioak dira; esate baterako, famili bizitzan moldatzeko zailtasunak, gurasoen onarpenik eta estimarik ezak bultzaturik, gehiegizko babesa, inestabilitatea, familiako egoera kaltegarriak (espazio fisikoa, denbora librea, guraso/eskola harremanak), eskola-bizitzara moldatzeko zailtasunak, soziabilitate-arazoa, desinteresa, inhibizio intelektuala oinarrian dutelarik, eta ikasle-irakasle-en arteko erlazioa, adierazpen psikosomatikoak baliabideen erabilpen egokirako blokeo edo ez-gaitasuna eta jokabide- eta nortasun-anomaliak: inhibizioa, emoziozko blokeoa, depresioa, dependetzia, segurtasun-eza, beldurra.

Haurren garapenean, erabakiorrak dira eskolan igarotzen dituen lehen urteak: 1) Ikaskuntzarekiko jarrerak bost urtetik bederatzira bitartean indartzen dira. 2) Azken ikerketek iradokitzen dutenez, haurren eskola-etorkizuna eskolaurrain edo, gehienez, OHOk lehen mailan erabakitzen da; eta 3) Haurren nortasunaren oinarritzko berezitasunak lehen bost urteetan egituratzen dira, eta, bereziki, lehen bi urteetan. Arrazoi honengatik, haurra eskolan sartu baino lehen, bere nortasunean sortu diren zenbait aspekturen erreferentzia egingo dut, kontutan edukirik, irakasleak aspektu hauei aurre eman beharko diela, edo behintzat, eman daitezkeela onartu beharko duela. Alegia, guztiz beharrezkoa deritzot eskola-porrotean eragina duten portaera afektibozko faktoreen genesia haurren familiar kokatzeari, eskolak zenbaitetan arazo horiek areagotu ditzakeen ala ez, alde batera utzirik. Oreak familiarra, ez da, noski, eskolara moldatzeko baldintza bakarra (eta, ondorioz, eskola-porrot/arrakastarako), beste faktoreek ere eragin bait dezakete; baina, dena den, beharrezko baldintzatzat jotzen dut oreak familiarra.

Eskolara sartu baino lehen haurrak izan ditzakeen arazoak sintoma isolatuen arabera sailkatuko ditut; haur gehienetan hauek elkarrekin erlasionaturik azaltzen badira ere haurren nortasun globalaren gatazkaren adierazpena bait dira ikaskuntz zailtasunak.

## 1. Emozionalak

Sail honetako arazoak, gatazka familiarrengatik sorturikoak ditugu. Ezberdina izan daiteke arazoaren izaera: gurasoen desakordioa edo batasun familiarrik eza; afektu-falta (ospitalismoa litzateke

arazorik gogorrena), senideen arteko etsaigoa... Haurraren lehen haurtzaroko nahasketak, oro har, erreakzio-nahasketak izaten dira entzefalo-traumatismoen edo gaixotasunen aurreko ondorio obsesiborik ez badago bederen, edo gurasoen nahiz senideen zailtasunen aurrekorik.

Honela, haurrak nortasun-moldaerazko arazoak aurkezten ditu, eta irakasleak sintoma hauek behatzen ditu: *heldutasun afektiborik eza*, bai afektu-falta, bai familiaren gehiegizko babes; haur hauek emoziozko aldi ebolutiboak ez dituzte normalki igarotzen, eta, eskolan sartzen direnean, ez daude eskolako eginkizunetz arduratzeko jarrera psikikoan, erregresio mekanismoarengatik. Eta *egongaiztasun emozionala*: ingurune-kausengatik, bere moldatzea oztopatzen dieten desarauketak dituzten haurrak daude hemen; eskolan nabarmentzen zaizkien adierazpenik garrantzitsuenak, honako hauek ditugu: atentzio urria, agresibitatea, egonezin psikomotorea, taldean integratzeko zailtasuna.

Aipatutako arazook, arruntak eta maiz ematen direnak izan daitezke; baina erabakigaitz bezala planteiatzen badira, ikaskuntzaren arlo guztietan nabarmen egiten dira, nortasunaren adierazpenaren bide dietarako. Egoera honetan errendimendua jaitsi eta atentzioa desagertu egiten dela ikusiko dugu, haurraren atentzioa akaparitzen bait du.

## 2. Nortasunezkoak

Heziketarako arau familiar desegokien ondorio bezala, mugapen batzuk aipa ditzakegu: frustrazioak jasateko gaitasunik eza, norberarekiko konfidantzarik eza edo sariak diferitzeko zailtasuna. Ezaugarri hauek gatazkatsuago egiten dituzte eskolako bizitzan eta bai kide eta bai irakasleekiko harremanak.

## 3. Portaerazkoak

Familiaren eragina ez da haurra eskolan sartzen den garaira mugatzen, eta oinarrizko zeregina du jokabidearen ikaskuntzan, bai jokabide normalean, bai patologikoan. Familian sortzen diren portaera-berezitasun eta faktoreek, autoestima-maila bezala, eragin handia izango dute eskola-bizitzan eta, ondorioz, eskola-errendimenduan. Beraz, portaera-arazo gehienak (kasu batzue-



tan, faktore biologikoen laguntza arbuiatu gabe) haurren ikas-kuntz prozesu ezberdinen ondorio dira.

Sail honen barnean, portaera-arau desegokiak bereganatu dituzten haurrak kokatzen ditugu: nagusienganako desobedientzia sistematikoa, beldurra, gezurrak esatea, hiperaktibitatea, segurtasun-eza, pertsona edo objektuenganako agresibitatea. Haur hauek, seguraski, taldean integratzeko zailtasun handiagoak izango dituzte, eta irakaslearen aldetik ere zailagoa izango da hauek onartzea; honek hasierako integrazio egokia galeraziko du.

Jokabide desegokiak bereganatzea errazten duten bariabileak, honako hauek dira: 1) Zigor gehiegizko esperientzia. 2) Errefortzuen erabilpena modu anbibalentean: jokabide berari errefortzu positibo eta negatiboak emateak neurosia probokatzen du. Haurrak beharrezkoa du zigor edo sariei buruzko koherentzia, bere jokabidea osatzeko. Baina beti ez da honela gertatzen: finkatutako araua betetzea gurasoen animo eta egoera pertsonalaren menpe egon daitekeenez, haurrak ezin ditu bere aktuen ondorioak zehaztasunez aurrikusi, hertsura-egoerak sortzen zaizkio eta bizi duen aldi ebolutiboaren edozein jokabide baldintzatua gera daiteke. 3) Ereduen distortsioa: gurasoak, bereziki, imitatzeko ereduak dira haurrarentzat; errefortzuen etengabeko iturria, eta autoritate eta prestigioz hornitutako irudiak dira gurasoak.

Obserbaziozko ikaskuntzaren bitartez haurrak lor ditzakeen arauak edo jarrerak, hauek dira: 1) Autobalorazioa: kide guztien eritziak kontutan harturik, betebeharrak eta eskubideak finkatzen dituzten familiek, semeen autoestima-maila altuagoa lortzen dutela baieztatzen da. Sujektuek norberarenganako konfidantza lortzen dute, ongi definitutako eredu-baloreak eskaintzen badira. 2) Hertsura-berezitasunak, eta 3) Portaerazko eredu familiarrak.

#### 4. Motibaziozkoak

Eskolaritatearen hasieran, eskolako eginkizunei buruzko interesa sortzen jakitea garrantzitsua da. Funtsezkoa izaten da motibazioaren papera, une honetan inoiz baino areago: aktibitate-mota berri bati disposizio afektibo faboragarri edo kontrakoarekin ekitera bultzatuko bait du haurra, bere ikaskuntza modu batera zein bestera zuzendurik. Ez da mespretxatu behar familiaren papera irakaskuntza goiztiarrean. Mialaret-ek dioenez, «gurasoen efektua,

motibazioaren elementu dinamiko positibo zein negatiboa izan daiteke».

Irakaskuntzarekiko motibazio-eza, oinarrian, bi modutakoa izan daiteke: *barneko motibazio-eza*: hau da, eskolako eginkizunak ez dira haurarentzat ez interesgarri, ez atsegin, ez autorrefortzagarri; haurrak ez du jakin-minik adierazten inguruan gertatzen diren gauzez jabetzeko edo datu berriak ikasteko; eta *kanpoko motibazio-eza*; haurrak sari ukigarri eta ez-ukigarririk jasotzen ez duenean, ez du bere familiaz kanpoko presiorik jasotzen, bere eskolako probetxua dela eta. Bi kasuetan, irakasleek zailtasun gehiago izango dute haurrari erakusten.

Familiaren eragina nabarmentzeko, irakurketaren kasuan egiaztatua dagoen datu bat: jokabide motibatzaileak errazten dituen inguruneak irakurketarako zaletasuna sortertzatzen du haurraren eta, honela, ikaskuntza goiztiarra errazten. Durkin-ek, OHOk lehen maila baino lehen irakurtzen ikasten zuten haurrei buruzko ikerketa batean, ezaugarri hauek aurkitu zituen: 1) Inprimiturik dagoen materialearekiko interesa adierazteko adina lau urtekoa zen; 2) Salbuespenik gabe, familiako guztiek irakurtzen zuten familietan gertatzen zen fenomeno hau; 3) Gurasoek haurrekin gozaten zuten eta elkarrizketak bultzatzen zituzten; 4) Haurrari irakurtzen erakusteko saio berezirik ez zen egin; gurasoek eskaintzen zuten laguntza bakarra, haurren eskakizun eta galderei erantzutea zen; 5) Etxe guztietan, haurrek irakurri eta idazteko materialea erabiltzeko aukera zuten, eta 6) «Eskoletara jolastea» ikaskuntzaren laguntza-modu bat zen, haurrak anaia zaharrago bat zuenean.

## Ondorioa

Eskola-porrotaren kausa, faktore biologikoetan, edo zailtasun psikologiko, intelektual eta linguistikoetan datzala defendatzen dute azken urteetako eztabaida eta azalpen ezagunenek.

Eskola-porrotari buruzko kontu ezin ahalako ikerketen konklusiorik nabarmenena, zera baieztatzea izango litzateke: eskola-porrotaren kausa ez dela bakar bat, ezta modu ezagunecan interaktuatzatzen edo independenteki aktuatzatzen duten kausen multzo definitu bat ere.

Eskola-porrotaren arazoa dimentsioanitzta dela kontsideratzen denez, arazoari haurra inguratzen duten perspektiba guztietatik aurre egingo dioten ikerketen beharra ikusten da; hau da, ukaezina da familia, gizartea, eskola aztergai dituen ikerketa-mota baten beharra.

N. P. Z.

---

### LOS FACTORES SUBJETIVOS DEL FRACASO ESCOLAR LES FACTEURS SUBJECTIFS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

*Las causas del fracaso escolar se clasifican de la siguiente forma: causas orgánicas, causas intelectuales y causas afectivo-comportamentales.*

*Dentro de las causas orgánicas se incluyen las lesiones cerebrales claramente verificadas o por una situación genética o endócrina que actúan como un proceso somático degenerativo y que originan alteraciones del rendimiento escolar.*

*La práctica psicológica actual responsabiliza a las instancias intelectuales generales, o al campo de lo aptitudinal y de las habilidades perceptivas y motrices de los procesos en que consiste el aprendizaje. De esta forma se relaciona linealmente, trastorno de aprendizaje y carencia de potencial intelectual o de aspectos concretos del conjunto aptitudinal. La correlación que existe entre lo que evalúan los clásicos test de inteligencia y el rendimiento escolar debe ser tenida en cuenta a la hora de explicar diferencias en el fracaso escolar, aunque es necesario admitir que no todas las dificultades de aprendizaje puedan depender del potencial intelectual de un individuo determinado.*

*La problemática del aprendizaje no puede disociar lo intelectual y aptitudinal del resto de la realidad psíquica del niño, por lo tanto para entender las dificultades de aprendizaje necesariamente debemos recurrir a los conflictos afectivos que son responsables en su origen. Dentro de los factores afectivo-comportamentales que inciden en el fracaso escolar, la génesis de éstos la hemos situado en la familia, dejando, en este caso al margen, el que la escuela pueda agravarlos en algunos casos. De este modo, se ha considerado aquí el equilibrio familiar como una de las condiciones necesarias para la adaptación escolar, aunque no suficiente.*

Les causes de l'échec scolaire se classent de la façon suivante: causes physiques, causes intellectuelles et causes affectives de conduite.

En ce qui concerne les causes physiques, nous inclurons les lésions cérébrales clairement vérifiées soit par une situation génétique ou endocrine qui jouent un rôle comme une évolution somatico-dégénérative et qui sont la cause des altérations du rendement scolaire.

La pratique psychologique actuelle rend responsable les causes intellectuelles générales dans le domaine des aptitudes et des capacités perceptives et motrices dans l'évolution de l'apprentissage. De cette façon on relie les troubles de l'apprentissage avec la carence de potentiel intellectuel ou d'aspects concrets de l'ensemble des aptitudes. La corrélation qui existe entre l'évaluation des tests classiques d'intelligence et le rendement scolaire doit être pris en compte au moment de l'explication des différends dans l'échec scolaire, bien qu'il soit nécessaire d'admettre que toutes les difficultés d'apprentissage ne peuvent dépendre seulement du potentiel intellectuel d'un individu déterminé.

Les problèmes de l'apprentissage ne peuvent dissocier le côté intellectuel des aptitudes du reste de la réalité psychique de l'enfant, par conséquent pour comprendre les difficultés de l'apprentissage nous sommes obligés de faire appel aux conflits affectifs qui sont responsables à l'origine. Dans les facteurs affectifs du comportement qui incitent à l'échec scolaire, nous avons situé la famille à l'origine de ceux-ci en laissant de côté l'idée que l'école puisse les aggraver dans certains cas. De cette façon, on a considéré ici, l'équilibre familial comme une des conditions nécessaires pour l'adaptation scolaire, bien qu'il ne soit pas suffisant.