

PERCEPCION DE  
LA ESCOLARIDAD  
POR EL ALUMNADO  
AL FINAL DE  
LA E.G.B.

J. L. SAN FABIAN MAROTO

C·I·D·E·

PERCEPCION DE  
LA ESCOLARIDAD  
POR EL ALUMNADO  
AL FINAL DE  
LA E.G.B.

J. L. SAN FABIAN MAROTO

C·I·D·E·

**PERCEPCION DE LA  
ESCOLARIDAD POR EL  
ALUMNADO AL FINAL DE LA  
E.G.B.  
UN ESTUDIO FENOMENOLOGICO**

**Director:**

**José Luis San Fabián Maroto**

**Equipo investigador:**

**Norberto Corral Blanco**

**Samuel Fernández Fernández**

**Raquel-Amaya Martínez González**

**Ayudantes:**

**Mónica Rodríguez Corominas**

**María F. Paniagua Leo**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE  
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E. 1988**

Número 82  
Colección: INVESTIGACION

**JOSE LUIS SAN FABIAN MAROTO**

**PERCEPCION de la Escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B. Un estudio fenomenológico / José Luis San Fabián Maroto ... [et al.]. – Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1993.**

1. Actitud hacia la escuela 2. Alumno 3. Percepción global 4. Enseñanza primaria I. San Fabián Maroto, José Luis

© **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación  
EDITA: Secretaría General Técnica  
Centro de Publicaciones  
Tirada: 1.200 ej.  
Depósito Legal: M-28318-1993  
NIPO: 176-93-157-7  
I.S.B.N.: 84-369-2439-8  
Imprime: **GRAFICAS JUMA**  
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

# INDICE

<b>CAPITULO 1: Marco Teórico</b> .....	7
<b>I.1 Una perspectiva fenomenológica de la realidad escolar</b> .....	7
<b>I.2 Breve descripción del perfil psicológico y social del alumnado del ciclo superior de la E.G.B.</b> ..	11
<b>I.3 La representación de la escuela en los pre-adolescentes</b> .....	16
<b>I.4 La escuela como contexto anticipador de la sociedad</b> .....	20
<b>CAPITULO 2: Diseño de la investigación</b> .....	25
<b>II.1 Objetivos y fases de la investigación</b> .....	25
<b>II.2 Estudio exploratorio y elaboración de instrumentos</b> .....	26
<b>II.2.1. Consistencia interna de las Escalas de Sucesos y de Razones</b> .....	36
<b>II.3 Descripción de la muestra, variables y procedimientos estadísticos</b> .....	38
<b>CAPITULO 3: Resultados Obtenidos</b> .....	47
<b>III.1 Opiniones del alumnado sobre la escuela</b> ...	47
<b>III.1.1. Relación de las Opiniones con variables socio-escolares</b> .....	52

<b>III.1.2.</b> Análisis explicativo de las Opiniones . . . . .	62
<b>III.2</b> <b>Percepción de Sucesos Escolares</b> . . . . .	64
<b>III.2.1.</b> Relación entre Sucesos Escolares . . . . .	68
<b>III.2.2.</b> Valoración y justificación de los Sucesos Escolares por el alumnado . . . . .	72
<b>III.2.3.</b> Relación entre Opiniones y Sucesos Escolares . . . . .	97
<b>III.3</b> <b>Razones para ir al colegio</b> . . . . .	118
<b>III.3.1.</b> Relación entre Opiniones y Razones para ir al colegio . . . . .	126
<b>III.4</b> <b>El aula como factor diferencial en la percepción de la escuela</b> . . . . .	128
<b>III.4.1.</b> Clasificación de las aulas por sus Opiniones . . . . .	129
<b>III.4.2.</b> Caracterización de los grupos de aulas por las variables socioescolares . . . . .	133
<b>III.5</b> <b>Tipología de las aulas</b> . . . . .	152
<b>III.5.1.</b> Descripción de los tipos de aulas por Opiniones . . . . .	152
<b>III.5.2.</b> Descripción de los tipos de aulas por las Razones para ir a la escuela . . . . .	162
<b>III.5.3.</b> Descripción de los tipos de aulas por variables . . . . .	163
<b>III.6</b> <b>Aulas de comportamiento “extremo”</b> . . . . .	168
<b>III.6.1.</b> Desviación de signo positivo . . . . .	168
<b>III.6.2.</b> Desviación de signo negativo . . . . .	171
<b>CAPITULO 4: Valoración final y conclusiones</b> . . . . .	177
<b>IV.1</b> <b>Metodología utilizada</b> . . . . .	177
<b>IV.2</b> <b>Resultados obtenidos</b> . . . . .	179
<b>IV.3</b> <b>Principales implicaciones</b> . . . . .	183

<b>IV.4 BIBLIOGRAFIA</b> .....	188
<b>CAPITULO 5: Anexos</b> .....	193
<b>V.1 Descripción de la muestra</b> .....	193
<b>V.1.1.</b> Lista de colegios que componen la muestra ...	193
<b>V.1.2.</b> Distribución de la muestra por zonas .....	197
<b>V.1.3.</b> Cruce entre variables .....	204
<b>V.2 Modelo inicial de los instrumentos de recogida de datos</b> .....	214
<b>V.3 Modelo final de los instrumentos de recogida de datos</b> .....	227



## **CAPITULO 1**

### **MARCO TEORICO**

#### **I.1 UNA PERSPECTIVA FENOMENOLOGICA DE LA REALIDAD ESCOLAR**

En el documento ministerial "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" se hace un rápido diagnóstico del sistema educativo en el que se reconoce la existencia en la Segunda Etapa de EGB de un cierto extrañamiento de los alumnos en relación al sistema escolar. Se trata de un fenómeno ampliamente asumido, pero no por ello bien conocido: ¿Qué percepción tiene el alumnado de la escuela, qué significado tiene para él, cuáles son las teorías que elabora sobre ella, qué elementos integran su representación, cómo se relacionan entre sí, qué variables influyen en su configuración?...

Los procesos de enseñanza que se desarrollan en la escuela producen no sólo un conocimiento sobre los contenidos de los programas o sobre los procesos de aprendizaje, sino también un conocimiento sobre el escenario global donde tienen lugar esos aprendizajes. La escuela enseña cosas y además se enseña a sí misma. Hasta ahora nos hemos preocupado más por aclarar lo que la escuela enseña y cómo lo enseña, olvidándonos de que en sí misma constituye un contenido fundamental de la enseñanza en las sociedades modernas y que el niño pasa dentro de ese contenido/continente importantes años de su vida.

Conocemos poco la influencia de los aspectos formales e institucionales de la escuela en las actividades y conocimientos de los alumnos, lo que nos puede llevar a una imagen simplificada del

proceso: el niño asume o interioriza los significados y modos de conducta que *deliberadamente* trata de transmitir el docente.

Una gran parte de la *investigación sobre percepciones escolares* del alumnado (ver revisión de Weinstein, 1983) ha estado vinculada a la psicología del aprendizaje individual y de la percepción interpersonal -teorías de la atribución, del clima social, de la motivación, etc.-. Los estudios se han dirigido en su mayoría a la comprobación de hipótesis particulares emanadas de dichas teorías o relacionadas con la evaluación de fenómenos específicos producidos en grupos o instituciones concretas. *Por ejemplo*, han recibido notable atención procesos de percepción de conductas y estrategias docentes, del efecto expectativa, de las causas de la conducta, del clima del aula, de las demandas del profesor, del trato diferencial, de los compañeros, de asignaturas, etc.

Con frecuencia, se ha perdido de vista la imagen global que el niño tiene de la escuela como miembro de esta organización, se ha perdido de vista su experiencia de la escolaridad. Sin embargo, los niños, al igual que las personas adultas, *dirigen continuamente* su actividad epistemológica a la búsqueda de significado acerca de sus mundos sociales e institucionales de forma que puedan predecirlos y situarse en ellos con sentido.

Existe un proceso cíclico de intercambio permanente entre las realidades objetiva y subjetiva. La construcción de ideas y conceptos se produce siempre en un contexto. Este contexto genera explícita pero sobre todo implícitamente unas ideas y conceptos sobre sí mismo que condicionan a su vez todos los procesos de producción de significado dentro de él.

Si los investigadores se han preocupado hasta ahora principalmente por estudiar los procesos perceptivos que se producen dentro de la escuela, nuestro interés aquí estaría en conocer mejor los *procesos de significado* que derivan del propio contexto escolar, es decir, de la escolaridad como experiencia.

Con esto no queremos negar la inevitable relación existente entre los procesos perceptivos específicos que se desarrollan dentro de la escuela y la percepción de la escuela como totalidad, sino seleccionar esta última como objeto preferente de nuestro análisis.

En este estudio nos planteamos como *objetivo* analizar los diferentes modos de adaptación del alumnado a la realidad escolar en los últimos cursos de la EGB. Para ello partimos de una

perspectiva fenomenológica, según la cual los individuos construyen significados del mundo que les rodea de un modo activo, en función de sus percepciones, experiencias, vivencias, actitudes.

Las diferentes teorías fenomenológicas coinciden en afirmar que los individuos actúan no en base a cómo el mundo es, sino en base a su percepción del mismo. Por ello, es útil conocer las diferentes definiciones que los miembros dan de las realidades organizativas en las que viven.

A pesar del poder uniformador de los rituales que se desarrollan en las organizaciones escolares, la realidad escolar puede no ser la misma para todos. Cada sujeto ocupa un lugar en ella y desarrolla un determinado punto de vista. Vivir, por ejemplo, el papel de alumno puede generar un mundo específico de significados. Más aún, un análisis de los motivos, preocupaciones y teorías de los alumnos en relación a diferentes esferas de la vida escolar puede llevarnos al descubrimiento de una amplia gama de "realidades" escolares. Desde una perspectiva fenomenológica puede decirse que la escuela es un mundo constituido por múltiples realidades, derivadas no sólo de las diferentes situaciones objetivas que en ella se producen sino también de las diferentes representaciones que forman sus miembros.

*"Cada uno actúa en una organización en función de su experiencia previa y la reacción puede ser expresada en términos de significado... la búsqueda del 'significado' de la organización es parte del enfoque fenomenológico que emerge como una nueva vía de conocimiento de las organizaciones"* (Gray, 1985:73).

La fenomenología no se interesa por estudiar cualquier tipo de percepción, objeto de estudio por los más diversos especialistas (neurólogos, psicólogos, etc.), sino esa dimensión particular que es la percepción de sentido. La vida humana, en su dimensión psicológica y social, puede ser entendida como un esfuerzo permanente por construir una representación de la realidad dotada de sentido.

La escuela es uno de esos ámbitos en los que transcurre una parte decisiva de la infancia de las personas, de tal forma que los procesos psicológicos, sociales y hasta biológicos de los niños están

parcialmente condicionados en nuestra sociedad por su carácter de miembros forzosos de las organizaciones escolares.

La extensión que ha alcanzado la experiencia de la escolaridad en las sociedades modernas hace más que justificado cualquier intento por aportar algo al esclarecimiento de su significado. Como Jackson (1968:207) nos recuerda gráficamente, "cada minuto de clase es uno de los millones de minutos similares que experimentan millones de personas y millones de veces cada persona".

El niño necesita dar una "explicación" de los diferentes órdenes institucionales en que se mueve. En el caso de la escuela, este proceso de "making sense" reviste una especial importancia debido a dos supuestas razones-hipótesis:

- 1) Si la escuela tiene por finalidad influir en los individuos, lo que éstos piensen de aquella no sólo puede condicionar la eficacia de tal proceso, sino también constituir uno de sus principales efectos.
- 2) Si la escuela representa para el niño su primer contacto importante y estable con las instituciones sociales, la imagen que se forma de ella puede ser decisiva a la hora de "dar explicación" y enfrentarse al orden social más amplio.

En la convicción de que la escuela es, en definitiva, lo que sus miembros ven en ella, nuestra investigación aspira a obtener una radiografía de la institución escolar, sirviéndonos para ello de los ojos del grupo al que van dirigidas sus influencias y efectos. "Si la integración del orden institucional puede entenderse sólo en términos del 'conocimiento' que sus miembros tienen de él, síguese de ello que el análisis de dicho 'conocimiento' será esencial para el análisis del orden institucional en cuestión" (Berger y Luckmann, 1983:88).

La siguiente frase de Schutz (1962: 41) resume adecuadamente la orientación del enfoque utilizado en este trabajo: "No puedo entender una institución sin comprender qué significa para los individuos que orientan su conducta respecto a su existencia".

## **I.2 BREVE DESCRIPCION DEL PERFIL PSICOLOGICO Y SOCIAL DEL ALUMNADO DEL CICLO SUPERIOR DE LA E.G.B.**

Actualmente, los últimos años de la EGB se corresponden con la preadolescencia. La psicología evolutiva caracteriza la preadolescencia como una etapa de crisis en la que el desarrollo se hace complejo y confuso y en la que los patrones de conducta no parecen válidos. En esta etapa el sujeto entra en una fase crítica, cuya resolución, positiva o negativa, marcará profundamente la personalidad adulta.

A continuación describimos brevemente algunos de los aspectos más relevantes de esta etapa.

### **Desarrollo Físico:**

Resultan de sobra conocidas las profundas transformaciones fisiológicas de este período; valga como breve indicación las de aumento súbito de la estatura, perturbaciones en la coordinación motriz y formación de los caracteres sexuales secundarios.

Estas transformaciones en el organismo son causa de un cambio en la actitud respecto de sí mismo y de su idea de la vida, lo que produce una serie de sentimientos que caracterizan su personalidad, entre los que destacan:

- Sentimientos de incertidumbre ante las nuevas situaciones, lo que les hace sentirse desbordados por lo que está pasando. Se vuelven hipersensibles hacia los juicios de los que les rodean y se preocupan por descubrir si son diferentes o no de sus compañeros.
- Sentimiento de insuficiencia para integrar las diversas modificaciones puberales. Encerrado en su cuerpo cambiante, el preadolescente desea conocer sus límites y posibilidades; de ahí su gusto por las pruebas, juegos y ejercicios físicos, llevados en ocasiones hasta situaciones límite.
- Sentimientos de extrañeza de sí mismo, de no conocerse. Les resulta necesario volver a reconocer su cuerpo cambiado. Se

miran mucho al espejo, llegando a veces al sentimiento angustioso del cambio corporal y de la despersonalización.

- Sentimiento de inquietud y soledad. Se encuentran sólo entre los suyos, extraños, indiferentes. Esta impresión nace, según Freud, de la toma de conciencia de lo reprimido. El preadolescente experimenta un intenso deseo de autonomía, de independencia; busca liberarse de sus ataduras infantiles.
- Narcisismo ansioso. Este amor hacia sí mismo no es sólo fuente de placer sino de gozo; también es fuente de angustia y sufrimiento.

### **Transformación del pensamiento intuitivo en abstracto:**

La preadolescencia es la etapa de las operaciones formales en la que se pasa de un pensamiento intuitivo (sensorial), basado en imágenes concretas, a un pensamiento abstracto en el que ya puede elaborar y comprender conceptos abstractos como justicia, verdad, compañerismo, amistad, etc. Este pensamiento se refleja en una mayor capacidad para elaborar definiciones y comprenderlas. Ya puede operar con todo lo que está dentro del mundo de lo posible y no sólo con lo real y concreto. Con la ayuda de la experimentación puede elegir la solución más conveniente dentro de las posibles. Piaget señala tres características fundamentales para estas operaciones:

- 1.- Carácter hipotético-deductivo. Determina lo real dentro de un conjunto de posibilidades.
- 2.- Pensamiento proposicional. Opera sobre los resultados de las operaciones concretas. Son operaciones sobre operaciones. El preadolescente no sólo manipula los datos de la realidad, sino las proposiciones que contienen estos datos, como afirmaciones, enunciados e implicaciones.
- 3.- Para elegir entre todas las posibilidades realiza una combinatoria entre todas las variables.

Entre las operaciones que es capaz de realizar, destacan las siguientes:

- 1.- Plantear y verificar hipótesis.

- 2.- Buscar propiedades comunes.
- 3.- Concebir la posibilidad de lo incomprensible y de lo infinito.
- 4.- Imaginar suposiciones para discutir las.
- 5.- Tener conciencia de su propio pensamiento, de reflexionar sobre él, de introspección.
- 6.- Tratar relaciones complejas, como razones sobre conjuntos de diversas categorías.

A pesar de todos estos logros se produce una disminución del rendimiento intelectual, debido, entre otras causas, al antagonismo que se produce entre el modo de pensar concreto, dominado ya, y el abstracto, recién adquirido. Esta falta de práctica en el nuevo pensamiento hace al alumno ser más lento en las operaciones y que recurra con facilidad al pensamiento concreto intuitivo.

### **Afectividad y Socialización:**

Las transformaciones del metabolismo hormonal y las perturbaciones del equilibrio físico o psíquico favorecen la aparición de una serie de perturbaciones en la vida afectiva tales como:

Excitabilidad, con manifestaciones de dos tipos:

- 1) Predisposición a las emociones, hostilidad y tendencia a los arrebatos, por lo que suele llamarse a esta edad la de la segunda obstinación.
- 2) Aumento de la tensión nerviosa, con manifestaciones de ciertos hábitos nerviosos del tipo de comerse las uñas o morderse los labios.

Labilidad, con frecuentes oscilaciones en las que se alterna el relajamiento y la vivacidad, la satisfacción y el disgusto, etc..

Ansiedad, con miedo infundado y desposeído de objeto.

La oscilación entre la exagerada confianza en sí mismo y el sentimiento de inferioridad supone, por una parte, que el alumno descubre su yo con el nacimiento de la introspección, lo que supone un narcisismo que se manifiesta en cierta jactancia y por un

afán de crítica ante la necesidad de hacerse valer. Por otra parte, muchas de las manifestaciones anteriores son reacciones contra esos sentimientos. Los orígenes del sentimiento de inferioridad pueden estar en la labilidad, la excitabilidad, la no integración de experiencias y las limitaciones que le impone la realidad a su fantasía.

El afán de hacerse valer y los sentimientos de reacción contra su inseguridad, intensifican su afán de independencia y libertad en un intento de emancipación de la familia y de los profesores. Entre los factores que influyen en el grado de obstinación está el ambiente educativo, la clase social, etc.

El psicoanálisis afirma que esta crisis es debida a la pérdida de una cierta imagen de los padres (muerte de los padres de la infancia). Se huye de los deseos de vuelta al paraíso perdido (infancia), teniendo ese rechazo de imágenes parentales un carácter defensivo.

Las interpretaciones sociológicas, explican la edad de la oposición como un fenómeno propio de nuestra civilización. Esta edad es un producto de la gran discrepancia entre el mundo personal del púber y el complicado mundo exterior de la moderna civilización.

La tendencia a reunirse con compañeros de la misma edad es también una situación característica. Los motivos que impulsan al preadolescente a asociarse son varios: evasión del hogar y de los adultos; necesidad de ser aceptado y apoyado; impulso hacia la asociación gregaria; rivalidad y diversión.

La pandilla de púberes es un grupo pequeño, exclusivo, informal y de relaciones "cara a cara". No tiene reglas de organización pero existe un común conjunto de valores. Existe gran participación emocional, sentimiento de amistad entre los componentes y con relación a otros grupos, la pandilla tiene prioridad, a veces por encima de la familia.

Al principio de la pubertad la pandilla se forma con individuos del mismo sexo; a medida que se desarrollan los intereses heterosexuales las pandillas suelen ser mixtas. Suelen estar integradas por 4 ó 5 miembros, dividiéndose en varios grupos cuando es mayor. Tienen siempre una estructura en la que pueden observarse roles de líder, segundo, contralíder, disidente e indecisos o grupo.

Se forman sobre una base intuitiva de preferencias, sin tener en cuenta ningún objetivo consciente. Cuando alguien nuevo entra a formar parte de una pandilla deberá adaptarse a las normas de los demás. La admisión de nuevos miembros y el rechazo o expulsión de antiguos se realiza sobre la base de controles informales.

### **Intereses, criterios morales y creencias:**

Los intereses ejercen una intensa influencia sobre su conducta y presentan características comunes con las globales del estadio: inestabilidad, revisión de los valores que atraían hasta ahora su interés y atracción por otros nuevos, diversificación e individuación de estos intereses. Por el ámbito en que se mueve nuestra investigación puede resultar relevante su descripción. Suelen dividirse en dos tipos:

*Personales:* Llegan a formar parte de su proyecto personal, ejerciendo una función unificadora de su conducta y dándole un significado. Los intereses dominantes son:

- Ser feliz y dichoso: relacionado con la tendencia narcisista de la edad y con la corriente hedonista de nuestra sociedad.
- Tener buena salud: relacionado con las preocupaciones que las transformaciones físicas les acarrearán.
- Amistad y amor: relacionados con su evolución psico-sexual.
- Tener buena cultura y amplios conocimientos: este deseo se manifiesta a través de las llamadas preguntas superlativas (¿cuál es la máxima velocidad que alcanza un avión?); también en el afán de coleccionar, en las preguntas acerca de los autores de las cosas y en la afición a construir.

*Recreativos:* En ninguna época tanto como en la preadolescencia varían los gustos de manera súbita y radical. Este ritmo de las modificaciones está determinado por el ritmo de las modificaciones somáticas.

En relación con la conducta moral del preadolescente, es en este estadio cuando se muestra capaz de captar el significado de los principios morales en su valor objetivo y universal, distinto de las normas puramente arbitrarias y convencionales.

En este momento se produce el descubrimiento de su mundo interior, lo cual va a contribuir de modo decisivo a su concepción de la moral. El valor moral de las acciones se definirá por la intención de respetar el espíritu de la ley y no sólo la letra de la misma. No obstante, la objetividad en los criterios morales puede verse amenazada por:

- El intenso tono afectivo, que hace que sus juicios sean muchas veces más afectivos que racionales.
- La inseguridad unas veces y otras el deseo de autoafirmación, lo cual lleva al sometimiento o rechazo de la moral de los adultos.

### **I.3 LA REPRESENTACION DE LA ESCUELA EN LOS PREADOLESCENTES**

En este apartado pretendemos recopilar algunas de las características más notorias que condicionan la relación del niño con la escuela en el ciclo superior de EGB con el fin de entender mejor su representación de la misma.

Podríamos decir, siguiendo a Piaget, que durante el período escolar se hace patente un aumento de la perspectiva social y una estructuración progresiva del mundo en base a una desubjetivización de sus elementos. En expresión de Weiner, diríamos que hay una creciente diferenciación de los distintos componentes del fenómeno escolar para posteriormente pasar a una integración jerárquica de los mismos. Sin embargo, es preciso concretar algo más.

A partir de los 11 años, el niño comprende las reglas diferenciadas de los sistemas sociales más importantes. A esta edad los alumnos ya son capaces de integrar diferentes subsistemas que se dan cita en la escuela. Se inicia el uso de la perspectiva histórica y de los condicionantes externos que configuran los roles (Furth

*et al*, 1976). Ya es posible la perspectiva recíproca —el niño puede ponerse en el punto de vista de los demás y comprender sus pensamientos y no sólo sus acciones—, lo que constituye la base para la coordinación de perspectivas de un grupo (Selman, 1981).

En la preadolescencia, los alumnos se orientan más hacia sus iguales. Piaget (1932) explica así la evitación de la práctica de “chivarse” por los niños mayores de 10 años, al adquirir el sentimiento de compañerismo más fuerza a la vez que decae la centralidad del adulto.

Algunos alumnos se vuelven resentidos y cuestionan la autoridad, aumentan las interrupciones de la clase debidas a cambios de humor, la necesidad de llamar la atención y las payasadas propias de los preadolescentes. La organización de la clase consume más tiempo, que ha de dedicarse a motivar, asesorar y controlar el trabajo de los alumnos inapetentes (Brophy y Evertson, 1978). Los alumnos enfatizan más la función de control y disciplina del maestro, así como la necesidad de que se les comprenda (Goodnow y Burns, 1985:65).

*“Muchos preadolescentes consideran la escuela como una preparación directa a la profesión... pero la característica de este periodo reside en el hecho de que el adolescente y el joven adulto distinguen claramente la diferencia entre el fin y el medio. Se aprueba el fin —acceso a la profesión y a la cultura— y critican los medios a pesar de soportarlos”* (Ajuriaguerra, 1980:818).

En los últimos cursos de la EGB ganan importancia los problemas referentes al rendimiento y al reconocimiento social. “En esta edad, acentúan su peso, por un lado, los problemas de relación social —con los compañeros, los maestros, los padres— y, por otro, se empieza a comprender la importancia del rendimiento escolar para las ulteriores carreras sociales” (Andreas, 1980:3132).

En general, los adolescentes jóvenes —11/12 años— ven la escuela como algo necesariamente restrictivo y esperan que el entorno escolar sea restrictivo con su sistema de reglas y de orden, aceptando las restricciones como parte de la escuela (Applegate, 1981).

La mayoría de los estudios realizados sobre las actitudes del alumnado de primaria hacia la escuela (e.g. Tenenbaum, 1940,

Lee *et al.*, 1983) coinciden en señalar que éste muestra una actitud predominantemente positiva. Sin embargo, esta afirmación debe asumirse con ciertas precauciones.

En primer lugar, muchos de estos estudios han considerado edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, etapa en la que el alumnado suele mostrar una relación no conflictiva con la institución escolar; siendo a partir de esos años cuando la imagen de la escuela empeora sensiblemente. Ya desde los primeros estudios (e.g. Estvan y Estvan, 1959), la mayoría de los autores coinciden en afirmar que la imagen de la escuela se deteriora con el paso de los cursos, lo que se confirma en trabajos posteriores (Blumenfeld y Meece, 1984; Goodnow y Burns, 1985; San Fabián, 1989; Yager y Yager, 1985). Las explicaciones que dan a este proceso de cambio son diversas. Así, Estvan y Estvan (1959) indican que el declinar del entusiasmo por la escuela con la edad es el resultado del incremento de la resistencia a la autoridad. Para Reeves (1978), el aumento de la insatisfacción del alumno a medida que transcurre la escolaridad se debe a la percepción cada vez más clara y dominante de su futuro laboral y de su estatus social, condicionado grandemente por la escuela; de forma que la escuela sólo puede producir alienación cuando los alumnos ven su destino laboral recortado o al margen de lo que ocurre en ella.

Según Rappoport (1986:28 y ss), el deterioro de la actitud hacia la escuela se debe al menos a tres factores concurrentes:

- a) Las actitudes y actividades de los maestros, que distribuyen los estímulos de manera discriminatoria.
- b) La relación entre la familia y el medio escolar, mediatizada por la pertenencia del niño a una determinada clase social.
- c) La calidad de lo que el niño aprende.

Por otra parte, la aceptación que el niño muestra hacia la escuela suele estar teñida de un alto grado de indiferencia. Como señala Jackson (1968), aunque la mayoría de los alumnos no manifiesta un claro descontento hacia la escuela tampoco da muestras de sentimientos de especial afecto hacia ella.

Según Lee *et al.* (1983), la escuela "actualmente percibida" se aleja cada vez más de la escuela "idealmente percibida". La percepción de los maestros también es menos favorable a medida que aumenta la edad de los niños (Gregersen y Travers, 1968; Jackson,

1968). Goodnow y Burns (1985) encuentran que los sentimientos de los niños hacia los maestros se vuelven con el tiempo más negativos. El maestro aparece entre las "cosas" que no les gustan de la escuela en un 12% de los juniors y en un 24% de los seniors.

Varios estudios longitudinales han demostrado que las actitudes hacia las materias escolares son menos positivas a medida que aumentan los años de escuela (e.g. Anttonen, 1967; Hadden y Johnstone, 1983a), disminuyendo el interés y la curiosidad "científica" (Yager y Yager, 1985). Esta evolución negativa ha sido incluso constatada en el período que va desde el principio hasta el final de curso (Neale *et al.*, 1970).

A medida que pasa el tiempo, hay un incremento de la tensión entre el niño y la escuela, cuyos primeros síntomas se perciben ya a veces en los primeros cursos y pueden considerarse como precursores de conductas de violencia, vandalismo y alienación que aparecen más claramente en la escuela secundaria. También aumenta la distancia entre la importancia concedida a las normas escolares y los sentimientos hacia ellas (Blumenfeld y Meece, 1984).

Esta evolución negativa de la imagen de la escuela no se produce igual en todos los alumnos. Gregersen y Travers (1968), al estudiar niños de 1º a 4º, afirman que la frecuencia de los conceptos negativos en los niños no varía, pero sí aumenta en las niñas. Lo que les hace pensar que la imagen de las niñas se deteriora más en parte porque suelen partir con una imagen más positiva.

La insatisfacción con la escuela crece con la enseñanza primaria, pero además parece que prosigue su incremento en la secundaria (Blishen, 1969; Hadden y Johnstone, 1983a; Reeves, 1978; Yager y Yager, 1985).

Los cambios en la percepción de la escuela por parte del alumnado no pueden explicarse exclusivamente en relación con su proceso madurativo. Así, con el paso de los cursos, el tratamiento que los niños reciben va cambiando. Los niños pasan de una atmósfera relativamente permisiva en los primeros cursos a otra más restrictiva y orientada por la disciplina en los últimos cursos (Goodnow y Burns, 1985:87).

Como puede deducirse, son múltiples las variables que pueden estar relacionadas con el deterioro de la imagen escolar a través de los cursos, por lo que se requiere una mayor investigación con el fin de esclarecer este tema.

## **I.4 LA ESCUELA COMO CONTEXTO ANTICIPADOR DE LA SOCIEDAD**

Si una sociedad se caracteriza por una forma de educación especializada institucionalmente, ¿cuáles serán las consecuencias que se derivan de una concepción del conocimiento encarnada de tal forma?.

La especialización institucional de la educación puede transformar la relación del individuo con el orden social general y el universo simbólico que de ella se deriva. Al ser la escuela la primera institución social con la que el niño toma contacto directo y estable, es posible que su comportamiento en ella sea prototípico en importantes aspectos de su comportamiento general futuro en la sociedad. "La respuesta que se exige al niño en su rol de alumno probablemente transforme la forma en que piensa y siente sobre sus amigos, su comunidad y la sociedad en general" (Bernstein, 1977:37).

Sabemos que los niños pasan una época importante de sus vidas en la escuela, pero no es fácil determinar el peso que esto tiene en el aprendizaje de su rol de adulto. ¿Qué tipo de experiencias escolares tienen más probabilidades de ser relevantes en su vida adulta?. ¿Cuáles son los mecanismos que vinculan las experiencias escolares con la estructura de comportamiento exigido a los adultos en una sociedad?.

Al menos en nuestra cultura, la escuela constituye un contexto que provoca en el niño un gran despliegue de adaptaciones y respuestas necesarias para su vida de adulto. Mediante la escuela, el niño entra en contacto con valores y destrezas sociales que son requeridos por los roles específicos de la sociedad. Según el sociólogo americano T.Parsons (1975), la escuela es básicamente una agencia de socialización donde los niños son entrenados para el ajuste a las exigencias sociales. En la sociedad actual la integración del niño en el mundo social está mediatizada por la escuela primaria.

La escuela representa la principal conexión entre el mundo privado de la familia nuclear y el mundo público de las grandes estructuras organizativas.

*“El sistema educativo es el instrumento fundamental con el que separamos gradualmente a nuestros niños de casa y de la familia y les preparamos para establecerse en el mundo público hasta donde sus oportunidades y habilidad pueden permitir”* (Kimball, 1974:100).

Torney (1971) afirma que muchas de las actitudes que mantienen los niños hacia las funciones de las leyes en la sociedad son transferidas o derivan de las actitudes hacia las reglas escolares. “Las ideas de los niños sobre las funciones que desempeñan las leyes son similares a sus ideas sobre las funciones de las reglas escolares y pueden ser transferidas desde este campo” (op.cit.:150). Por otra parte, la figura del maestro ha sido vista por algunos autores (e.g. Kutnick, 1980) como fundamental para favorecer la transición entre la autoridad de los padres y la autoridad de los compañeros. Dreeben (1967:236) es aún más tajante, al afirmar que “de todas las instituciones que tienen alguna influencia sobre la vida de los niños y adolescentes en las sociedades industriales en la actualidad -la familia, el trabajo infantil, el aprendizaje de un oficio, los mass media, la iglesia- sólo las escuelas ofrecen, aunque no siempre de manera efectiva, adecuadas experiencias, sanciones y planes para la generalización y especificación de principios normativos en las principales esferas de la vida pública”.

No podemos olvidar aquí la existencia de un elemento fundamental de la escuela que la vincula al mundo adulto y más en concreto al mundo del trabajo: su capacidad de certificación. La escuela es una institución legitimadora de la sociedad y a su vez altamente legitimada por ella.

*“El alumno se encuentra en una posición en que experimenta,*

- a) *La inmediata organización socializadora.*
- b) *El hecho de que esta organización tiene el poder para conferirle estatus.*
- c) *El hecho más amplio de que esta distribución de poder tiene el más alto nivel de legitimación en la sociedad. La educación que recibe tiene una autoridad y estatus muy especial: sus niveles y categorías de contenido tienen el poder para definirle legítimamente ante los demás y así tomar un significado ceremonial definitivo”* (Meyer, 1977:75).

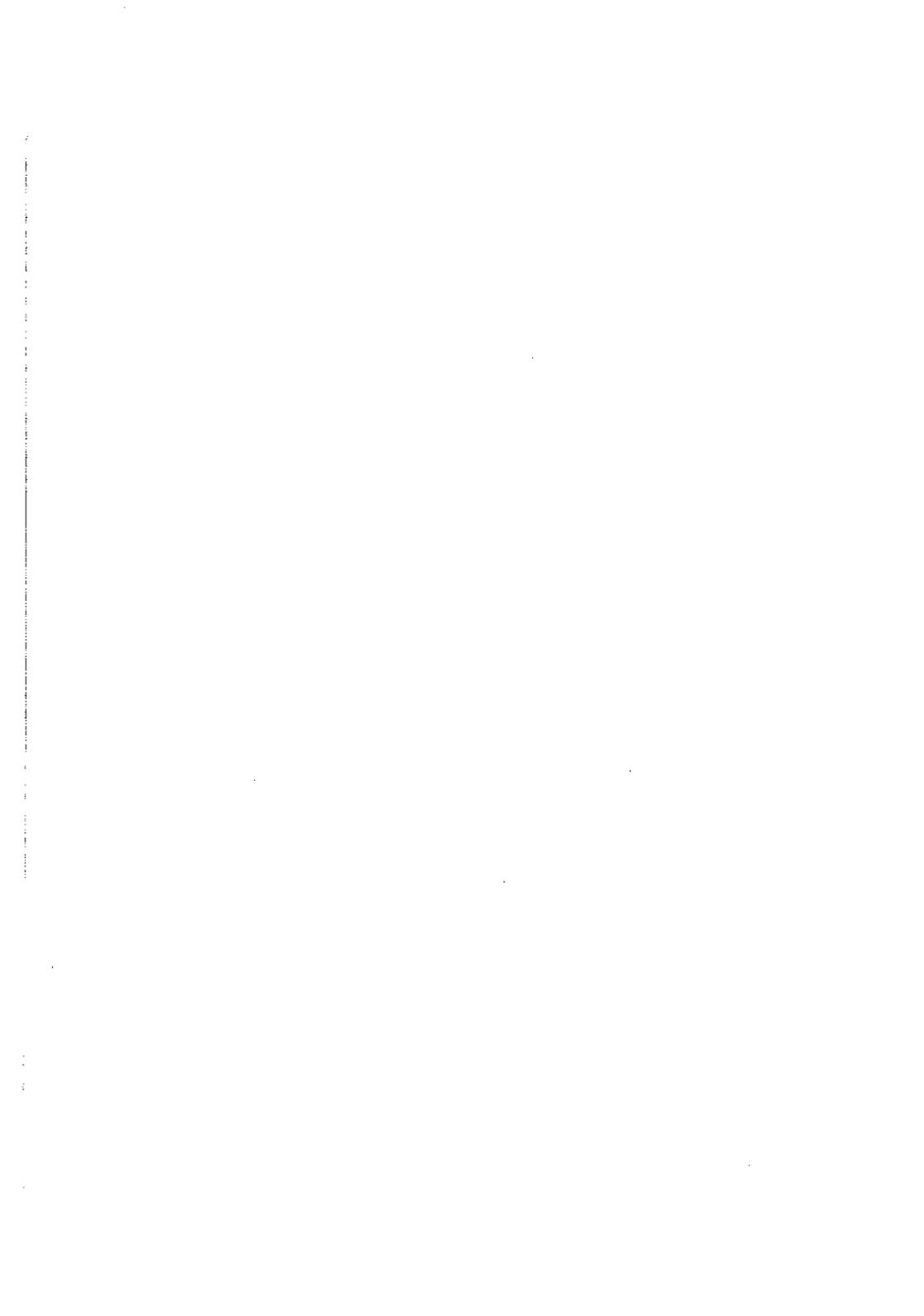
El currículum escolar se convierte en una moneda de cambio en el mercado de trabajo. Es posible que ninguna otra dimensión de la escuela sea experimentada por los alumnos de una forma tan instrumental. De hecho la referencia última a la "utilidad" de la escuela pasa por su relación con el futuro puesto de trabajo. "Los chavales se dan cuenta pronto de que el tipo de trabajo que una persona tiene determina en gran parte su estilo de vida, amistades, intereses y nivel social. Fuera del trabajo sabe que es dependiente de otros y carece de medios para asumir realmente el papel de adulto. Cuando la posibilidad de trabajar aparece en el horizonte escolar, los alumnos aprecian el papel que la escuela juega en el reparto de las oportunidades de trabajo" (Reeves, 1978:147).

La escuela contribuye a la socialización diferencial de los niños en base a sus roles de trabajo implicando al menos estas dimensiones: destrezas cognitivas para las diferentes tareas, relaciones con la autoridad, autoimagen y nivel de expectativas relacionadas con el trabajo. "En una sociedad jerárquica y altamente diferenciada, uno de los efectos de la escuela es contribuir al desarrollo de imágenes diferenciales del yo en relación con las habilidades de los niños. Debido a que los roles de trabajo son diferentes, una eficaz socialización debe conseguir que las personas desarrollen un concepto mínimamente confortable y tolerante de sus posiciones en los diferentes niveles de la jerarquía laboral" (Wilcox, 1982:293).

La escuela prepara al niño para el trabajo adulto no sólo técnicamente sino también y sobre todo actitudinalmente. La diferenciación que hace la escuela entre trabajo y juego es un buen ejemplo de ello. Según King (1973 y 1982), la motivación para completar tareas asignadas por otra persona, la habilidad para concentrarse apartando la atención del entorno, la creencia en el valor de un sistema de recompensas externo y el deseo de sobresalir son habilidades claramente anticipadoras del mundo laboral. Otros estudios de carácter etnográfico (e.g. Henry, 1963; Jackson, 1968; Lecompte, 1978) han descrito la escuela como una antesala del mundo del trabajo: uniformidad, estructura de poder y autoridad, evaluación constante, ética competitiva, rutina, regulación del tiempo, alienación.

Valores como intimidad o individualismo, que tienen alta consideración en nuestra sociedad, se fomentan de forma destacada en la escuela (ver Erny, 1981; Lee, 1983; Lomax, 1978). La escuela se

convierte así en la institución donde el individuo se encuentra con todas las instituciones. Por esta razón refleja también con gran intensidad la interrelación y, a veces también, el choque de dos subculturas, la de la infancia y la de los adultos.



## **CAPITULO 2**

# **DISEÑO DE LA INVESTIGACION**

### **II.1 OBJETIVOS Y FASES DE LA INVESTIGACION**

El propósito general de esta investigación se dirige al estudio de las teorías que sobre la escuela construyen los alumnos pertenecientes a los últimos cursos de la actual educación básica, es decir, 7º y 8º. Con este propósito nos planteamos los siguientes objetivos:

- I. Conocer las teorías generales que sobre la escuela mantienen los alumnos de los últimos cursos de la E.G.B.
- II. Relacionar estas teorías con diferentes variables personales, escolares y sociales.
- III. Formar y caracterizar grupos que mantienen representaciones diferentes de la escuela.
- IV. Analizar las principales implicaciones sociales y educativas derivadas de la imagen que el alumnado tiene de la escuela.

La consecución de estos objetivos se realiza dentro de un marco metodológico predominantemente cualitativo, conjuntándose planteamientos etnográficos con técnicas de análisis estadístico.

El desarrollo de esta investigación consta de las siguientes fases o momentos:

1. Confección de una escala de opiniones sobre la escuela a partir de la conceptualización de opiniones generales mostradas por los alumnos en textos escritos por ellos.

2. Análisis de las opiniones hacia la escuela en función de diferentes variables socioescolares.
3. Estudio de la percepción de determinados sucesos escolares, así como de su relación con las opiniones sobre la escuela.
4. Estudio de las razones que manifiestan los alumnos para asistir a la escuela.
5. Caracterización de los grupos obtenidos según su percepción extrema y típica de la escuela.
6. Análisis de implicaciones derivadas de los resultados obtenidos en relación a los procesos de legitimación escolar.

## II.2 ESTUDIO EXPLORATORIO Y ELABORACION DE INSTRUMENTOS

De acuerdo con el enfoque emergente elegido, nuestro punto de partida se sitúa en el análisis de textos escritos por los alumnos en los cuales se recogieron diferentes opiniones sobre la escuela (San Fabián y Corral, 1989).

Para la elaboración de los instrumentos utilizados se hizo un análisis de más de 300 textos escritos por alumnos de 7º y 8º de EGB. Con este fin se les entregó una hoja cuyo encabezamiento decía: *"Escribe una carta a un/a amigo/a tuyo/a contándole lo que opinas sobre el colegio"* (ver San Fabián y Corral, 1989).

De estos textos escritos por los alumnos se obtuvieron las frases que en forma de ítems servirían de base a la construcción de los cuestionarios. Siguiendo criterios de exhaustividad y no reiteración, se seleccionaron aquellos ítems que formarían parte de los cuestionarios iniciales (ver **Anexo 5.2.**) y que posteriormente servirían para crear los instrumentos empleados en esta investigación.

En ellos aparecían diversos aspectos positivos: *"estás con los amigos"*, *"de mayor puedes tener un trabajo"*, *"te sirve para ser algo en la vida"*, *"aprendes cosas"*, *"no eres un analfabeto"*, *"te lo pasas bien"*...; y negativos: *"es un poco aburrido"*, *"los maestros no siempre nos tratan bien"*, *"nos riñen"*, *"hay que estudiar mucho"*, *"es difícil"*, *"es un rollo"*, *"no sirve para nada"*...

Aunque nuestra primera intención era hacer una lista que permitiese a los sujetos elegir entre aspectos positivos y negativos, en seguida nos dimos cuenta de que en la mayoría de los textos aparecían entremezclados ambos tipos de elementos.

Utilizando estructuras que se repetían con mayor frecuencia y teniendo en cuenta algunos criterios usados en investigaciones anteriores, elaboramos finalmente una serie de opiniones que abarcasen las principales orientaciones valorativas halladas en los textos.

En este estudio exploratorio se empleó una muestra de 260 alumnos pertenecientes a los dos últimos cursos de la EGB de centros públicos de ámbito rural y urbano elegidos al azar entre los colegios de Asturias. A continuación comentamos de forma resumida algunos de los principales resultados obtenidos en este estudio exploratorio (ver San Fabián y Corral, 1989).

La valoración que hacen los alumnos de las *opiniones sobre la escuela* nos permitió clasificarlas en tres grupos. Son elegidas en primer lugar por la mayoría de los alumnos las opiniones más favorables:

**OP5.** *“El colegio es algo que está bien porque en él aprendemos cosas, nos preparan para el futuro y además nos lo pasamos divertido”.*

**OP7.** *“El colegio no es tan malo como dicen, lo que pasa es que estudiar cuesta trabajo; y los profesores, aunque nos ayudan lo que pueden, también pueden equivocarse”.*

**OP2.** *“Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana”.*

En segundo lugar aparecía un grupo intermedio formado por las opiniones:

**OP1.** *“El colegio no sirve de mucho, pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa”.*

**OP3.** *“El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos”.*

Y en tercer lugar aparecían las opiniones siguientes:

**OP4.** *“A mi me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en que pensar”.*

**OP6.** *“El colegio es un rollo y una cosa inútil, lo mejor sería suprimir los colegios, o si no que vaya al colegio sólo el que quiera”.*

Así pues, encontramos una imagen de la escuela en general positiva; ya que la opinión más valorada fue la que describe la situación escolar óptima (OP5), seguida por las opiniones que, reconociendo ciertas insatisfacciones derivadas de la vida escolar, éstas quedarían compensadas por las metas futuras que persiguen (OP2) o justificadas por la naturaleza de la actividad misma (OP7). En segundo lugar aparecen las opiniones que expresan su deseo de mejorar la escuela (OP3) o que se conforman con la existencia de ciertas compensaciones indirectas (OP1). En último lugar, se encuentran las opiniones más negativas, que muestran su indiferencia a todo lo que ocurre en la escuela (OP4) o su abierto rechazo (OP6).

Con el fin de obtener una medida de la percepción que el alumno tiene de la vida escolar, confeccionamos también una *escala valorativa de sucesos escolares*. Por suceso escolar entendemos cualquier situación directamente relacionada con la vida escolar potencialmente capaz de afectar negativamente al alumno. Dicho de otro modo, la Escala de Percepción de Sucesos Escolares puede considerarse como un instrumento para medir la percepción subjetiva de indeseabilidad de unos posibles sucesos. De manera indirecta, exige un posicionamiento del sujeto ante diferentes valores de la escolaridad representados en los sucesos: calificaciones escolares, relaciones con los compañeros, estima del profesor, etc..

Un primer modelo de 85 ítems (ver **Anexo 5.2.**), utilizado en el estudio piloto, nos permitió conocer entre un amplio rango de sucesos cuáles preocupaban más a los alumnos. Así, vimos cómo son más preocupantes para los alumnos sucesos que afectan directamente a su futuro laboral-profesional —e.g. *“no obtención del Graduado Escolar”*, *“no pasar a BUP”*, *“repetir curso”*, *“expulsión del colegio”*...— y aquellos que suponen alguna injusticia o alguna agresión a su dignidad personal —e.g. *“si te pega un profesor”*, *“si te tiene manía”*, *“que te ponga en ridículo”*, *“que*

*te castiguen por culpa de otros*...— Por el contrario, apenas les causa preocupación sucesos como: “*que te llamen el 'chistoso' o el 'empollón' de la clase*”, “*equivocarse en un ejercicio de clase*”, “*estar mal sentado en el pupitre*”, “*quedarse sin recreo*”, “*que los profesores se cambien de colegio*”, “*que un profesor llegue tarde a clase*”, “*llegar tarde al colegio un día*”...

Se estudió igualmente la posible relación entre las opiniones anteriores y la percepción de algunos sucesos escolares del tipo: “*si traes los deberes sin hacer*”, “*si te ponen más deberes*”, “*si te preguntan y no sabes la lección*”, etc., constatándose la existencia de cierta relación entre la percepción de alguno de estos sucesos y la imagen general de la escuela. Así, los alumnos con opiniones más positivas hacia la escuela mostraban una mayor preocupación por sucesos que afectan al ámbito académico, tales como *suspender un examen, no saberse la lección o no atender a las explicaciones del profesor*...; sin embargo, los alumnos que expresaban un concepto más inadaptado o crítico de la escuela toleraban peor los sucesos que fueran una amenaza a su autonomía o implicasen un aumento de sus obligaciones escolares.

A la luz de los resultados obtenidos se inició un proceso de revisión de los instrumentos de recogida de datos a través de su aplicación experimental en pequeñas muestras “testigo” y del análisis de su validez y consistencia interna.

Intentando adaptar los instrumentos de recogida de datos a las necesidades y objetivos de la presente investigación y resolver algunos problemas o limitaciones que presentaban en su diseño inicial, decidimos someterlos a revisión en su conjunto.

En primer lugar, nos parecía que era fundamental al desarrollo emergente del diseño de investigación no perder de vista los testimonios directos expresados por los alumnos en relación a la escuela. Por esta razón, incluimos en la primera hoja del instrumento de recogida de datos un espacio en blanco para que los alumnos expresaran su opinión sobre la escuela, con el siguiente encabezamiento: “*Escribe en pocas líneas y con tus propias palabras tu opinión sobre la escuela y las razones por las que vienes a ella*”.

La inclusión de un *texto libre* donde el alumno reflejase su opinión sobre la escuela buscaba facilitarle un cauce abierto, no estandarizado, de expresión que le permitiese utilizar su propio lenguaje antes de sugerirle las estructuras lingüísticas y de signi-

ficado que implican los instrumentos más formales como escalas y cuestionarios. La realización de este texto, situado al principio del cuestionario, serviría además para introducir al alumno en la temática a desarrollar, ayudándole a centrarse en ella. Al mismo tiempo, la información cualitativa del texto supondría un complemento importante a la investigación y nos serviría como una fuente más de validez respecto a los datos obtenidos en los demás instrumentos.

La *Escala de Opiniones sobre el Colegio* sufrió algunos cambios de formato. Ahora se pedía a los alumnos seleccionar por orden de importancia las tres opiniones con las que mostrasen mayor acuerdo en vez de ordenar las siete opiniones. También se suprimió el doble orden —provisional y definitivo— ya que el análisis de los datos obtenidos con este procedimiento arrojó apenas diferencias entre ambas ordenaciones de un mismo alumno.

La complejidad con que el alumnado conceptúa la escuela hace conveniente no limitar su imagen a una sola opinión o parecer, por lo que se le ofrece todo un conjunto de opciones con las que pueda elaborar "*su propia definición*", según el grado de acuerdo que le mereciesen. No obstante, dada la fuerte determinación que la primera opinión elegida ejercía sobre las restantes, decidimos reducir la elección a tres.

Importaba sobre todo que cada opinión resaltase ciertos rasgos: satisfacción, deseo de mejora, aplazamiento de fines, indiferencia, rechazo, justificación, adaptación a fines propios.

A continuación hacemos una breve descripción de las opiniones finalmente seleccionadas.

### **OP1.** *Rechazo con adaptación a los fines.*

*"El colegio no sirve de mucho, pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa".*

Esta opinión significa un rechazo a la función y fines oficiales de la escuela, en parte compensado con la búsqueda de fines sustitutivos: pasar un rato con los amigos, prevenir conductas desviadas o evitar el aburrimiento. Se trata pues de una opinión de rechazo con compensación, muy próxima a lo que Goffman (1972) denomina "ajustes secundarios" para referirse a la utilización que

hacen los miembros de una organización de los medios de ésta para sus propios fines. Mientras que existe una indiferencia o rechazo hacia los objetivos oficiales se mantiene una ambivalencia respecto a los medios, que se ven como "aprovechables". En el modelo de Merton (1957) la ambivalencia respecto a los medios y la indiferencia hacia los fines son características que definen la posición de "ritualismo". Sin embargo no nos parece apropiada aquí esta denominación. Tampoco se ajustan las que dan Harary (1966), "colonización", o Woods (1983), "oportunismo".

**OP2. Conformidad por aplazamiento de fines.**

*"Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana".*

Esta opinión expresa aceptación hacia la escuela, no tanto por la identificación con el proceso, aquejado por ciertos inconvenientes ("pesado", "aburrido"), como por la confianza en sus efectos mediatos. Dicha opinión está próxima a la postura que Woods (1983) define como "conformidad instrumental".

**OP3. Inconformidad con deseo de cambio.**

*"El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos".*

En esta opinión se muestra una insatisfacción con la escuela que se dirige hacia una necesidad de transformación y de mejora. Hay un descontento con intención de reforma, y no un simple rechazo. El término "rebelión" de Merton sería aquí excesivamente fuerte, ajustándose algo mejor la expresión de Woods "rechazo con sustitución".

**OP4. Rechazo con indiferencia.**

*"A mí me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en que pensar".*

Se trata de una posición de escepticismo hacia la realidad escolar. Aunque parezca una actitud de "neutralidad" ante los fines y los medios de la escuela, en realidad connota un rechazo hacia ella. Es una respuesta evasiva.

**OP5. Conformidad hacia medios y fines.**

*"El colegio es algo que está bien porque en él aprendemos cosas, nos preparan para el futuro y además nos lo pasamos divertido".*

Aquí se pone de manifiesto una aceptación plena de la escuela. El sujeto se identifica con sus medios y con sus fines. Merton denomina a ésto "conformidad".

**OP6. Rechazo con descalificación.**

*"El colegio es un rollo y una cosa inútil, lo mejor sería suprimirlos colegios, o si no que vaya al colegio sólo el que quiera".*

Se trata de un rechazo frontal a la escuela. No se ven alternativas dentro de ella. Woods se refiere a una posición similar como "rechazo sin sustitución". Implica una negación, una huida.

**OP7. Conformidad por justificación de los medios (CJM)**

*"El colegio no es tan malo como dicen, lo que pasa es que estudiar cuesta trabajo; y los profesores, aunque nos ayudan lo que pueden, también pueden equivocarse".*

Dentro de una postura de clara conformidad, se hace frente a ciertos inconvenientes que son justificados mediante un tono de "desmentido" ("no es tan malo como dicen") y de indulgencia hacia el proceso y las personas (dificultad de trabajo, fallos humanos). Woods se refiere en términos similares a una actitud que llama "reconciliación".

Como ya hemos señalado, la *Escala de Percepción de Sucesos Escolares* fue otro de los instrumentos utilizados. En el campo de la psicología ambiental se han desarrollado distintos instrumentos de medida de sucesos vitales, situaciones conflictivas, estrés ambiental, etc. derivados en su mayoría de la escala de Holmes y Rahe (1967). En España se han elaborado algunos inventarios de situaciones conflictivas bajo la dirección de Fernández-Ballesteros (1987).

Nuestro objetivo con esta escala, sin embargo, no es medir la ocurrencia e intensidad de unos estresores ambientales o tratar de establecer su origen como hacen muchos de estos instrumentos de clara intencionalidad terapéutica, sino sencillamente estudiar

la percepción que los sujetos tienen de esos estresores. Es decir, pretendemos analizar el grado de amenaza que para el alumno tienen determinados sucesos escolares, para lo cual se le pide que valore el impacto potencial de tales hechos según su experiencia a fin de saber hacia qué sucesos muestran una mayor sensibilidad.

La Escala de Percepción de Sucesos Escolares sufrió notables modificaciones. Los problemas más importantes que presentaba el modelo inicial de esta escala era, por una parte, su extensión y, por otra, su adecuación a los objetivos de la investigación.

En cuanto a su extensión podemos ver en el **Anexo 5.2** cómo el modelo original de la escala tenía 88 ítems, posteriormente reducidos en un segundo modelo a 85. En un primer momento, parecía que el principal problema que nos planteaba su extensión era el de su aplicabilidad a una muestra grande de alumnos, teniendo en cuenta que se trata sólo de uno de los instrumentos a utilizar. Evidentemente, esto podía resolverse utilizando más de una sesión por cada grupo en la recogida de datos; pero en un análisis más detenido de la escala nos preguntamos si realmente el planteamiento inicial de la misma respondía a los objetivos que nos proponíamos en esta investigación.

Ahora ya no nos interesaba tanto saber qué sucesos preocupan a la mayoría de los alumnos sino cuáles afectan de manera distinta a diferentes grupos de alumnos, es decir, nos interesaban ante todo aquellos ítems que producían diferencias, que mostraban menos uniformidad en la dirección de la respuesta.

Un análisis en profundidad, siguiendo la técnica de jueces, nos permitió una gran reducción de los ítems, que quedaron en 37, después de eliminar aquellos que apenas discriminaban en los alumnos del estudio piloto o que pudieran significar cierta reiteración -e.g. "suspender un examen" y "sacar una mala nota"-.

También se modificó la modalidad de respuesta, pues ofrecer seis categorías para elegir el grado de importancia parecía requerir una excesiva capacidad de discriminación. De hecho, relativamente pocas de las respuestas dadas al cuestionario inicial seleccionaban las categorías intermedias (1 y 4).

Mediante los 37 ítems seleccionados se construyeron dos escalas, una de 18 y otra de 19 ítems, que con carácter experimental se pasaron a dos grupos "testigo" de 7º y 8º pertenecientes a un centro público de Oviedo. De esta forma pudimos valorar su apli-

cabilidad: valorar la comprensión de la redacción de los nuevos ítems, las reacciones de alumnos y tutores, la duración de la prueba, su poder motivador e incluso la sinceridad en las respuestas. Como puede observarse en el **Anexo 5.2.**, la formulación de la respuesta se dejó a elección de los alumnos y alumnas a fin de que utilizaran aquella palabra o frase que mejor expresase su posición ante los diferentes ítems.

Todo ello nos permitió modificar algunos ítems que producían cierta ambigüedad o confusión, quedando el modelo final de la Escala de Percepción de Sucesos Escolares configurado por 20 sucesos y cuatro niveles de respuesta: nada –algo– bastante –mucho. Estos sucesos intentaron recoger los *diferentes ámbitos que configuran la vida escolar del alumno*:

- El trabajo y rendimiento académico (ítems 1, 3, 4, 10, 17).
- La relación global con el colegio (ítems 2, 6, 14).
- La relación con los profesores (ítems 8, 12, 13, 20).
- Las relaciones con los compañeros (ítems 7, 16).
- La autonomía del alumno (ítems 5, 9, 11, 19).
- las normas de conducta (ítems 15, 18).

Además, se añadió, a continuación del espacio destinado a la respuesta de cada ítem, un “*porque...*” para que el alumno pudiera expresar la razón de su respuesta, haciéndose así más reflexiva. Este componente cualitativo, analizado conjuntamente con la categoría asignada al ítem, nos permitiría obtener un mayor cúmulo de evidencia.

Un cuarto instrumento lo constituye una *lista de razones para ir al colegio*, que los alumnos debían ordenar de mayor a menor importancia. Esta lista la componen las siguientes trece razones:

- 1.- “Mientras estoy aquí no estoy haciendo nada malo”
- 2.- “Luego puedo seguir estudiando y hacer una carrera”
- 3.- “Me obligan mis padres y no me queda más remedio”
- 4.- “Hay profesores simpáticos, agradables, que merecen la pena”
- 5.- “Aprendo cosas interesantes, que me gustan”
- 6.- “Va todo el mundo. Es una costumbre”

- 7.- "Así podré encontrar trabajo más fácilmente"
- 8.- "Así no soy un analfabeto ni un inculto"
- 9.- "Me lo paso bien. Es divertido estar aquí"
- 10.- "Me gusta estudiar"
- 11.- "Hay ratos divertidos, como el recreo, excursiones fiestas"
- 12.- "Aquí estoy con mis compañeros. Puedo conocer a los demás, hablar con ellos"
- 13.- "Si no me aburriría, no sabría qué hacer"

Tanto por lo que respecta a la Escala de Percepción de Sucesos Escolares como a la de los "porqués" de la valoración de estos Sucesos y la de las Razones para ir al colegio, hemos analizado su grado de fiabilidad entendida como consistencia interna. Para ello, hemos calculado el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach mediante la aplicación del procedimiento "reliability" del paquete SPSS/PC+. Los valores de este coeficiente en cada una de estas escalas han sido, respectivamente, 0.77, 0.83 y 0.77.

Teniendo en cuenta que las pruebas que miden aspectos actitudinales, de intereses o axiológicos, suelen obtener valores no superiores a 0.70 en este coeficiente, podemos decir que nuestros instrumentos gozan de una elevada consistencia interna y que, por esta razón, pueden ser utilizados en esta investigación, para la cual han sido diseñados.

La variable *locus de control*, aunque es ya una variable clásica en los estudios sobre rendimiento y motivación, apenas ha sido utilizada en el análisis de la representación de los objetos sociales. No obstante, algún estudio ha sugerido la existencia de relaciones entre locus de control y las percepciones de ámbitos como la familia, la escuela o el grupo de iguales (Nunn, 1987).

En la variable locus de control pueden diferenciarse varias dimensiones, pero a efectos de nuestro estudio hemos considerado la más clásica, locus interno versus externo. El primero se refiere a una atribución disposicional y el segundo a una atribución situacional de las causas que explican los acontecimientos que inciden sobre el individuo. Así, cuando un suceso es atribuido al efecto del entorno, se habla de locus externo; mientras que si es atribuido a una tendencia disposicional, conducta o atributo personal se habla de locus interno.

En cuanto al Cuestionario de Locus de Control, se substituyó el "Intellectual Achievement Responsibility" de Crandall, que inicialmente habíamos seleccionado, por la "Locus of Control Scale for Children" de Nowicki y Strickland (1973). Dicha escala, que ofrece mayor validez y fiabilidad, fue traducida al castellano y se pasó igualmente a la muestra "testigo" ya citada. Dada su gran extensión, 40 ítems, y ya que sólo se iba a utilizar como una variable más de clasificación, se seleccionaron aquellos ítems que habían dado un mayor índice de validez de constructo, una mayor independencia interna y una mejor adecuación a la edad de la muestra que utilizaríamos. El resultado es, pues, una Escala de Locus de Control abreviada -14 ítems- y adaptada a niños mayores de 11 años. Esta aplicación permitirá futuros análisis para su baremación en la población escolar española.

### II.2.1 Consistencia interna de las Escalas de Sucesos y Razones

Consideramos de interés conocer el grado de fiabilidad de algunos de los cuestionarios y escalas empleadas en la investigación. Para ello hemos calculado el coeficiente Alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach en la "Escala de Percepción de Sucesos Escolares" y en la de "Razones Para Ir al Colegio", mediante la aplicación del procedimiento "reliability" del paquete SPSS/PC+.

El coeficiente Alfa de Cronbach nos permite estimar la fiabilidad de un instrumento a través de su consistencia interna, siendo especialmente útil cuando los ítems son valorados en una escala ordinal.

Se trata de una aplicación de la fórmula de Kuder-Richardson para este tipo de instrumentos escalares y su expresión matemática es como sigue:

$$\alpha = n/n - 1 \left[ 1 - (\sum S_i^2 / S_t^2) \right]$$

$n$  = nº de ítems del instrumento

$S_i^2$  = varianza de cada ítem

$S_t^2$  = varianza total del instrumento

Con este procedimiento hemos analizado la fiabilidad de:

a) *La percepción de sucesos escolares*

N	n	$\alpha$	ST	Tipo de respuesta
2681	20	0.77	0.77	Escala de Likert (1-4)

b) *Los porqués de la valoración de los sucesos*

N	n	$\alpha$	ST	Tipo de respuesta
2681	20	0.83	0.84	Enunciado Libre

La modalidad de respuesta libre a estos porqués necesitó de una categorización posterior para cada ítem.

c) *Razones para ir al colegio*

N	n	$\alpha$	ST	Tipo de respuesta
2681	13	0.77	0.76	De orden (1 a 13)

N=muestra de estudio

n =n° de ítems

$\alpha$  =coeficiente Alfa de Cronbach

ST=desviación típica total del cuestionario

A la vista de los resultados podemos resaltar la elevada consistencia interna que muestran los tres instrumentos.

Teniendo en cuenta que las pruebas que miden aspectos actitudinales, de intereses o axiológicos, no es fácil que superen valores de 0.70, los resultados obtenidos por nuestros instrumentos les confieren un elevado grado de confianza y permiten, por tanto, la continuación de la investigación para la cual han sido diseñados.

Se confeccionó además una *ficha de observación* a rellenar por el encuestador destinada a recoger información contextual sobre las aulas y colegios analizados (ver **Anexo 5.6.**) y en la cual se contemplan aspectos como:

- Tipo de jornada escolar (continua o partida).
- Actividades extraescolares.
- Edad media del profesorado.
- Metodología de enseñanza observable en el aula.
- Material escolar y mobiliario.
- Luz y limpieza del aula.
- Experiencias en funcionamiento en el centro.
- Actitud de los alumnos hacia la encuesta.
- Actitud del profesor hacia la misma.

En cuanto al *procedimiento de recogida de los datos*, previa concertación con los centros por teléfono y por carta (ver **Anexo 5.4.**), se fue visitando cada uno de ellos. La obtención de los datos de rendimiento e inteligencia fue realizada mediante una hoja facilitada al profesor-tutor por nosotros (ver **Anexo 5.5.**).

### **II.3 DESCRIPCION DE LA MUESTRA, VARIABLES Y PROCEDIMIENTOS ESTADISTICOS**

La elección de la muestra definitiva, que abarca 95 aulas (en el **Anexo 5.1.1.** se recoge la lista de los centros), se realizó me-

diante un sistema de muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional a la zona geográfica –urbana, rural o minera–, y titularidad de los centros –pública o privada–.

Las *tres zonas* responden al sector productivo dominante: industria/servicios, agricultura/ganadería y minería.

La *zona urbana-central*, corresponde al triángulo demarcado por las tres grandes poblaciones de la región: Oviedo, Gijón y Avilés. En esta zona se concentra la mayor parte de la población (65,9%) así como el sector industrial y de servicios.

La *zona rural* se caracteriza por su diseminación geográfica, peores comunicaciones y una población (18,7%) dedicada en su mayoría al sector primario (agricultura, ganadería y pesca).

La *zona minera* constituye un estrato poblacional diferenciado (15,4%), de gran importancia en la vertebración socioeconómica de la región. Se centra fundamentalmente en torno a las cuencas de los ríos Nalón y Narcea.

Zona Central		Zona Rural		Zona Minera	
f	%	f	%	f	%
1766	65.9	501	18.7	413	15.4

La información recogida sobre los **2.645** alumnos muestreados abarca los siguientes aspectos (para una descripción de la muestra por estratos ver **Anexo 5.1.2.**):

1. Titularidad del centro.
2. Curso.
3. Edad.
4. Sexo.
5. Calificaciones escolares.
6. Nivel de Inteligencia.

7. Profesión del padre y de la madre.
8. Estudios del padre y de la madre.
9. Expectativas para después de la EGB.

### Titularidad de los centros

La estratificación por titularidad refleja la distribución real de ambos sectores: 74,7% públicos y 25,2% privados, sabiendo que hemos incluido entre los centros privados solamente a los concertados. Todos los centros seleccionados han mostrado una buena disposición en el proceso de recogida de datos, dando facilidades a los encuestadores que para ese fin fueron acreditados. Solamente dos centros privados pusieron algunas dificultades por lo que fueron sustituidos por otros centros de características muestrales similares.

Pública		Privada	
f	%	f	%
1977	74.7	668	25.2

### Curso

De acuerdo al proyecto inicial, la distribución elegida corresponde a los dos últimos niveles de E.G.B.: Séptimo con el 55% del alumnado de la muestra, y Octavo con el 44,4%. En el procedimiento de muestreo se indicó además del grupo específico (e.g. A, B, C, etc.) correspondiente a cada colegio, maximizando así la aleatorización muestral de tipo grupal.

Séptimo		Octavo	
f	%	f	%
1488	55.5	1191	44.4

## Edad

El grupo de edad viene básicamente determinado por los cursos elegidos, abarcando un rango que va de los 12 (24,4%) a los 16 (1,5%) años. El grupo más numeroso lo constituyen los alumnos de 13 años, que representan un 38,5% de la muestra, y los de 14 años, que suponen un 27%; de 15 años sólo hay un 8%.

Años	Código	f	%
N/C	0:	16	0.6
12	2:	653	24.4
13	3:	1031	38.5
14	4:	725	27.0
15	5:	214	8.0
16	6:	39	1.5

## Sexo

Como puede verse la distribución muestral se reparte de modo similar entre ambos sexos; las chicas constituyen el 48,3% de la muestra y los chicos el 49,3%.

Chicas		Chicos	
f	%	f	%
1294	48.3	1321	49.3

## Calificaciones escolares

Las calificaciones escolares se recogieron en una hoja donde el tutor indicaba el rendimiento global del alumno a lo largo de la EGB en las asignaturas de Lengua y Matemáticas, abarcando las

calificaciones vigentes en el sistema educativo. Algunos tutores, que prometieron enviar las notas con posterioridad no lo hicieron así.

A continuación ofrecemos la distribución de calificaciones obtenidas por los alumnos en dichas asignaturas:

Calificación	Lengua		Matemáticas	
	f	%	f	%
N/C	351	13.1	377	14.1
Muy Deficiente	22	0.8	24	0.9
Deficiente	17	0.6	28	1.0
Insuficiente	564	21.0	609	22.7
Aprobado	721	26.9	663	24.7
Bien	433	16.2	424	15.8
Notable	387	14.4	380	14.2
Sobresaliente	186	6.9	176	6.6

### **Inteligencia estimada por el profesor**

Además de las calificaciones en las asignaturas mencionadas se pidió también al tutor una estimación de la capacidad intelectual de sus alumnos en tres categorías generales: Baja, Media y Alta. Con esta información pretendíamos complementar la apreciación del rendimiento obtenida en la variable anterior.

Inteligencia	Código	f	%
N/C	0:	412	15.4
Baja	1:	418	15.6
Media	2:	1366	51.0
Alta	3:	482	18.0

La mayoría de los tutores (51%) considera que sus alumnos poseen una capacidad intelectual de tipo medio; los restantes sitúan en una proporción prácticamente idéntica a aquellos que consideran con inteligencia Alta (18%) y Baja (15,6%). Un 15,4% prefirieron no hacer esta valoración.

### Profesión del padre y de la madre

La profesión del padre y de la madre se categorizó utilizando el siguiente código de ocupaciones, susceptible de una futura reducción:

Profesión	Profesión del padre		Profesión de la madre	
	f	%	f	%
N/C	144	5.4	99	3.7
Agricult., ganad., pesca	180	6.7	44	1.6
Empresarios	78	2.9	20	0.7
Administrativos no funcionar.	241	9.0	109	4.1
Prof.liberales y altos técnic.	85	3.2	7	0.3
Prof. y técnicos medios	117	4.4	28	1.0
Obreros cualificados	1025	38.2	48	1.8
Obreros sin especialización	387	14.4	59	2.2
Funcionarios	105	3.9	82	3.1
Trabajador independiente	150	5.6	143	5.3
Fuerzas armadas	58	2.2	2	0.1
Amas de casa	4	0.1	2020	75.3
Inscrito en el paro	17	0.6	2	0.1
Jubilado, pensionista	82	3.1	17	0.6

### Estudios del padre y de la madre

Los estudios cursados por el padre y la madre se agrupan del siguiente modo:

Estudios	Padres		Madres	
	f	%	f	%
N/C	656	24.5	665	24.8
Sin estudios	45	1.7	44	1.6
Primarios	1319	49.2	1471	54.9
F.P. 1º Grado	19	0.7	3	0.1
Bachillerato	400	14.9	348	13.0
Magisterio	11	0.4	29	1.1
Diplomado universit.	48	1.8	12	0.4
Licenciatura, Doctor	175	6.5	88	3.3
Otros	8	0.3	20	0.7

### Expectativas para después de la E.G.B.

Dado que en el estudio "testigo" la forma abierta en que se preguntaba al alumno por sus expectativas futuras de trabajo o estudio produjo algunos equívocos, se decidió limitar las respuestas a cuatro categorías que incluían las distintas opciones posibles. Estas categorías fueron: trabajar, estudiar BUP, estudiar FP, otros, y no contesta. La distribución de porcentajes obtenidos en cada una de estas opciones es como sigue:

Expectativa	Código	f	%
N/C	0:	45	4.7
Trabajar	1:	218	8.1
B.U.P.	2:	1641	61.3
F.P.	3:	596	22.2
Otros	4:	179	6.7

En los **Anexos 5.1.2.** y **6.1.3.** puede encontrarse una descripción más completa de la muestra estudiada.

La información recogida sobre las variables descritas con los instrumentos que hemos señalado en el apartado anterior es, prácticamente en su totalidad, de carácter cualitativo; por eso los

procedimientos estadísticos utilizados han sido fundamentalmente dos: el estudio de las tablas de contingencia y la estimación de proporciones por procedimientos puntuales y de intervalo.

Los primeros análisis realizados estuvieron dirigidos a la detección de posibles errores de codificación en cada una de las variables recogidas en el fichero de datos. Una vez realizada esta labor, se hizo un estudio detallado de las características de la muestra elegida, incidiendo fundamentalmente en los aspectos más relacionados con las opiniones escolares. Como resultado de estos primeros análisis se realizó una descripción de las variables socio-familiares en cada uno de los diferentes estratos.

En un segundo paso se estudió la relación de las diferentes variables con las opiniones, seleccionándose de esta forma las variables que podían explicar su formación.

El análisis estadístico de la relación entre variables cualitativas, se realizó mediante contrastes de hipótesis aplicados a tablas de contingencia. En estos contrastes se formuló como hipótesis nula la independencia de las variables y como hipótesis alternativa la existencia de cierto grado de asociación entre ellas. El estadístico de contraste utilizado es el habitual para este tipo de tablas, basado en la diferencia entre las frecuencias observadas en la muestra y las esperadas bajo supuesto de independencia; este estadístico sigue una distribución asintótica Ji-cuadrado bajo la hipótesis nula y ciertas condiciones que deben cumplir las frecuencias esperadas de cada celda.

El elevado número de sujetos muestreados hace posible que este tipo de pruebas detecten niveles de asociación estadísticamente significativos pero de escasa o nula relevancia desde el punto de vista real. Para evitar este problema, además del estadístico Ji-cuadrado de Pearson, se utilizan las medidas de asociación-predicción Lambda de Goodman-Kruskal, que indican la mejora en la capacidad de predicción de una variable categórica según se conozca o no el comportamiento en la otra. Estas medidas presentan la ventaja frente a la Ji-cuadrado de tener una variación acotada entre 0 y 1 cuyo significado son respectivamente, ausencia de asociación y relación perfecta.

El valor del error estándar asintótico (E.E.A.) permite calcular intervalos de confianza para cada Lambda con un coeficiente de confianza de 0.99, mediante la expresión:

( $\Lambda - 2 \times \text{E.E.A.}$  ;  $\Lambda + 2 \times \text{E.E.A.}$ ).

El análisis log-lineal se utilizó para contrastar diferentes modelos explicativos de las opiniones de los alumnos mediante variables socio-familiares. Este procedimiento de tipo multivariante puede ser utilizado con carácter predictivo y equipararse en este tipo a una "regresión" con variables cualitativas.

El análisis de correspondencias es un procedimiento de tipo factorial, que permite describir la estructura de una tabla de contingencia, mediante un reducido número de factores que conservan, en lo esencial, la distancia Ji-cuadrado de Benzecri entre filas o columnas. Este tipo de análisis resulta especialmente útil en el estudio de tablas de contingencia de gran tamaño, aplicándose en este trabajo para investigar la diferencia de opiniones entre aulas.

## CAPITULO 3

### RESULTADOS OBTENIDOS

#### III.1 OPINIONES DEL ALUMNADO SOBRE LA ESCUELA

A continuación vamos a comentar las opiniones sobre la escuela siguiendo el orden en que han sido elegidas en primera posición por un mayor número de alumnos. El cuadro siguiente recoge la posición asignada a cada una de las opiniones.

##### OPINIONES SEGUN POSICIONES

	POS. 1	POS. 2	POS. 3	POS. 4-7
OP1	4.9	2.8	4.8	87.5
OP2	44.7	20.0	20.9	14.4
OP3	3.6	8.8	10.3	77.3
OP4	0.8	3.1	2.1	94.0
OP5	27.3	37.0	14.3	21.4
OP6	2.8	2.3	3.6	91.3
OP7	15.8	25.9	44.0	14.3

La **OP2** es la más elegida por los alumnos en primer lugar (44.71%). Esta opinión, que hemos denominado de “conformidad por aplazamiento de fines”, justifica las inconveniencias asociadas a la actividad escolar diaria (“*venir al colegio es un poco pesado y*

*aburrido*) por su utilidad futura (*“pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana”*). En esta opinión se resumen las dos grandes dimensiones percibidas de la escuela, ya detectadas en anteriores trabajos (San Fabián, 1989). El sentimiento de rutina y monotonía derivado de la asistencia diaria a la escuela encuentra su sentido desplazando su provecho a un momento futuro que se expresa de diferentes formas: *“sirve para encontrar trabajo”*, *“para ser alguien el día de mañana”*, *“para no ser un analfabeto”*...

Los aspectos tediosos de la escuela reflejados en la OP2 (es *“pesada”*, *“aburrida”*), desaparecen en la OP5. Al elegir esta opinión como primera opción (27.30%), los alumnos expresan las tres justificaciones fundamentales de su asistencia al colegio:

- a) *Sirve para el futuro* (Justificación mediata)
- b) *Se aprenden cosas* (Justificación inmediata formal)
- c) *Se pasa divertido* (Justificación inmediata informal)

La OP5 implica, pues, una aprobación general de la institución escolar, expresada en la aceptación de sus medios y fines.

Dado que lo más problemático de la escuela desde el punto de vista de los alumnos, como ya se refleja en la OP2, reside en la justificación de sus medios, la OP7, elegida en primer lugar por el 15.8% del alumnado, representa una postura activa de defensa de la escuela, desmintiendo lo que parece ser una idea extendida (*“el colegio no es tan malo como dicen”*) y disculpando los posibles factores desagradables asociados a las dos principales fuentes de insatisfacción: el esfuerzo que requiere trabajar y la relación con la autoridad de los profesores.

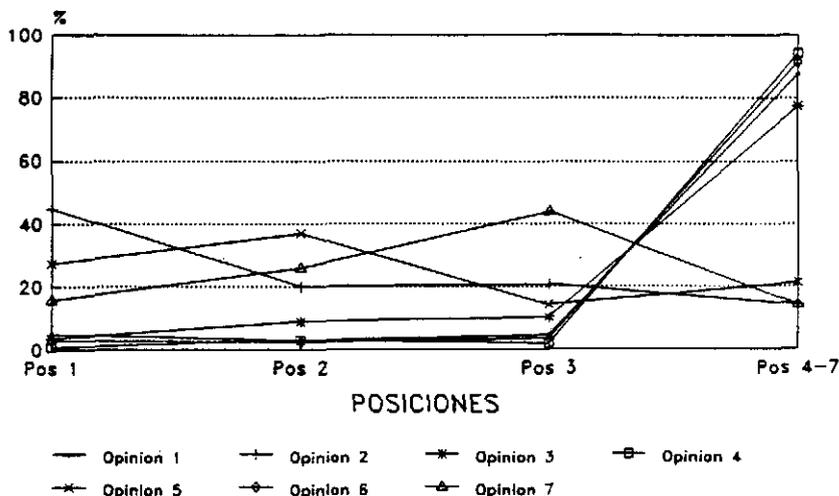
Las restantes opiniones, 1, 3, 4 y 6, contienen una mayor carga crítica y/o de rechazo a la escuela. En su conjunto, son elegidas en primer lugar sólo por un 12.2% del alumnado.

Las opiniones que rechazan la utilidad presente y/o futura de la escuela son claramente minoritarias y están representadas por la OP1 (4.9%), que considera la escuela como un sitio donde pasar el rato; la OP4 (0.8%), puramente testimonial por su escasa frecuencia, representa la indiferencia completa hacia la escuela y la OP6 (2.9%), que la rechaza abiertamente.

La **OPI** (4.9%) cuestiona la utilidad presente y, sobre todo, futura de la escuela (“*no sirve para mucho*”); lo cual se ve parcialmente remediado en la medida en que permite lograr algunos fines secundarios (“*pasar un rato entretenido con los amigos, no hacer nada malo ni aburrirse en casa...*”), en tono de cierta resignación. Autores como Lee et al.(1983) señalan que las evaluaciones positivas del niño sobre la escuela están relacionadas con el hecho de que ésta es un lugar de encuentro con sus amigos.

Otra opinión crítica es la **OP3** (“*El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos*”); pero a diferencia de las otras incluye el deseo de cambiarlo y lograr un colegio mejor. Esta crítica constructiva es elegida en primer lugar sólo por un 3.6% del alumnado.

**Gráfica III.1**  
**Opiniones según posiciones**



La **OP6** (2.9%) manifiesta una descalificación global del colegio, rechazándolo como medio y como fin (“*es un rollo y una cosa inútil*”) y proponiendo su supresión o asistencia voluntaria a él.

Por último, existe un pequeño grupo de alumnos (0.8%) que muestra su indiferencia hacia la escuela, no dando ninguna importancia a todo lo que ocurra en ella. Son los que eligen en primer lugar la **OP4**.

El **gráfico III.1** resume la distribución de las siete opiniones.

Otra forma de analizar las opiniones es *considerando su disposición a partir de la que es elegida en primer lugar*. Dado que a los alumnos se les pidió que eligieran tres opiniones, sólo podemos ver la relación entre las tres primeras. Si tenemos en cuenta la forma en que la primera opinión condiciona la elección de la segunda y tercera, obtenemos la siguiente distribución:

#### DISTRIBUCION SUCESIVA DE OPINIONES

Opinión elegida en primer lugar	Opinión elegida en segundo lugar
OP2 (44.7%)	[ OP5 (60.3%) OP7 (19.6%) Resto (20.1%)
OP5 (27.3%)	[ OP7 (57.9%) OP2 (34.4%) Resto (7.6%)
OP7 (15.8%)	[ OP5 (46.9%) OP2 (44.0%) Resto (9.1%)
OP1 (4.9%)	[ OP2 (41.5%) OP5 (20.8%) Resto (37.7%)
OP3 (3.6%)	[ OP5 (38.5%) OP2 (28.1%) Resto (33.4%)

OP4 (0.8%)	[	OP6 (57.1%)
		OP2, OP5 y OP7 (42.9%)
		Resto (0.0%)
OP6 (2.8%)	[	OP4 (41.9%)
		OP2 (14.9%)
		Resto (43.2%)

La estructura que resulta de la tabla anterior muestra el alto grado de determinación que deriva de la primera opinión, siendo las opiniones 2, 5 y 7 las que guardan una mayor relación entre sí, de forma que conociendo la primera de ellas puede saberse cuál es la segunda en más del 45% de los casos.

El resto de opiniones, elegidas en primer lugar sólo por el 12.1% de los alumnos, muestran una estructura más irregular. Las opiniones 1 (*“El colegio no sirve de mucho, pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa”*) y 3 (*“El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos”*) predicen en segundo lugar la opinión 2 o la 5, lo que hace pensar en tales opiniones como un grupo intermedio no excesivamente alejadas de las opiniones positivas.

Las opiniones más negativas, la 4 (*“A mi me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en que pensar”*) y la 6 (*“El colegio es un rollo y una cosa inútil, lo mejor sería suprimirlos colegios, o si no que vaya al colegio sólo el que quiera”*) muestran una alta relación mutua.

**En síntesis**, podemos decir que la mayoría de los alumnos de 7º y 8º de EGB manifiestan una orientación general positiva hacia la escuela, orientación que puede matizarse de la siguiente forma:

Un grupo del 27.37% muestra una aceptación total de la escuela, debido a su utilidad presente y futura y a su carácter divertido.

Un grupo más numeroso (44.70%) reconoce que el colegio es pesado y aburrido pero ello se justifica porque *“nos servirá para el día de mañana”*.

En una línea similar, un tercer grupo (15.74%) admite algunos inconvenientes que empañan la buena imagen de la escuela, pero los justifican apelando a la “naturaleza” de la actividad escolar (*“estudiar siempre cuesta trabajo”*) y a la imperfección de las personas (*“los profesores... también pueden equivocarse”*).

Estos tres grupos suponen en total el 87.81%, lo que ciertamente hace pensar en un alto grado de adaptación a la realidad escolar. Sin embargo, esto no nos debería hacer sentir del todo satisfechos. De estos alumnos, la mitad (el 50.9%) otorgan sentido a la existencia de la escuela únicamente por su utilidad futura, a sabiendas de que su realidad presente no es muy atractiva (OP2: *“... pesado y aburrido”*). Si a esto unimos que otro 17.92% de la mayoría “adaptada” opta por una decidida justificación de los inconvenientes diarios escolares, podemos concluir que la adaptación tiene mucho de conformidad y de renuncia a los beneficios inmediatos, justificada por la “naturaleza” del proceso y por los fines mediatos.

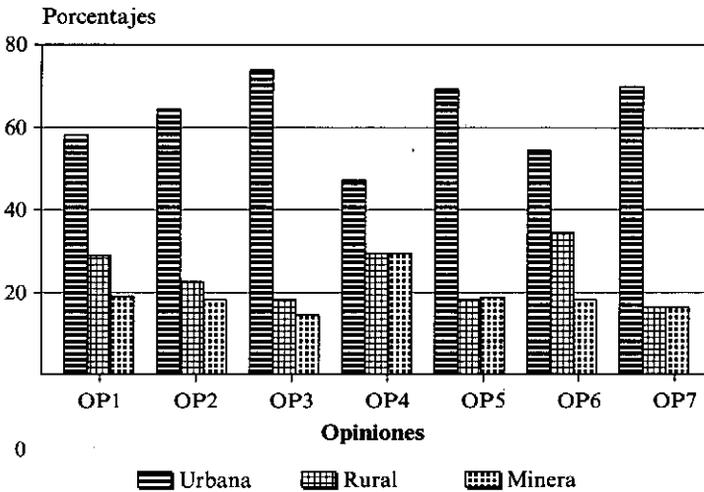
### **III.1.1 Relación de las Opiniones con variables socioescolares**

#### ***Zona***

De los datos extraídos puede afirmarse que no existe relación entre el entorno social en que se halla enclavado el centro y la opinión elegida por los alumnos como representativa de su actitud hacia la escuela. Su opinión se configura de igual forma, sea cual sea dicho entorno ( $p \geq 0.000$ ).

A nivel puramente descriptivo se puede apreciar, no obstante, que los alumnos de zona rural tienden a elegir en mayor medida la OP2, de carácter pragmático, en detrimento de la OP5 y OP7, representantes de opiniones más favorables.

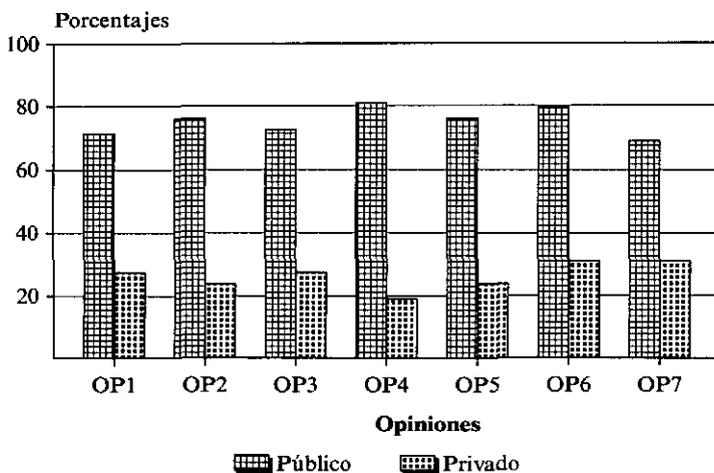
**Gráfica III.1.1.1**  
**Zona por Opiniones**



### **Titularidad**

La titularidad del centro en el que estudian los alumnos parece no influir sobre sus opiniones acerca del mismo ( $p \geq 0.05$ ). No puede identificarse ningún tipo de relación entre estas dos variables: el alumnado de las escuelas públicas y privadas posee una actitud similar hacia la escuela tal como se refleja en las opiniones.

**Gráfica III.1.1.2**  
**Titularidad por Opiniones**

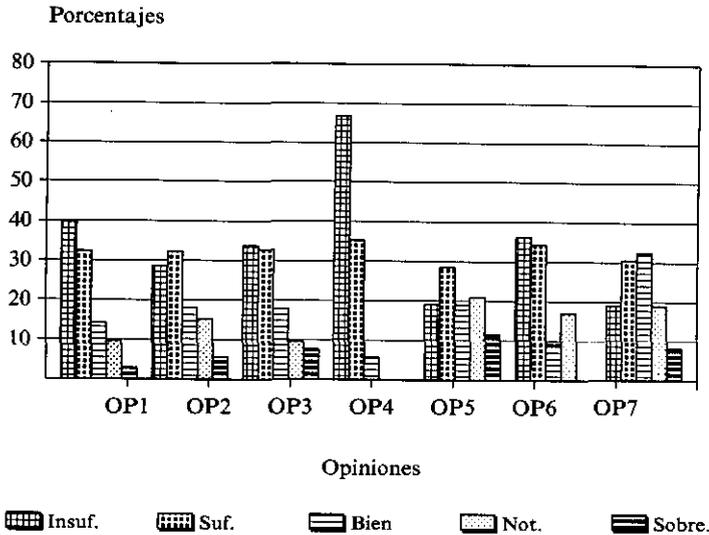


### ***Calificaciones escolares***

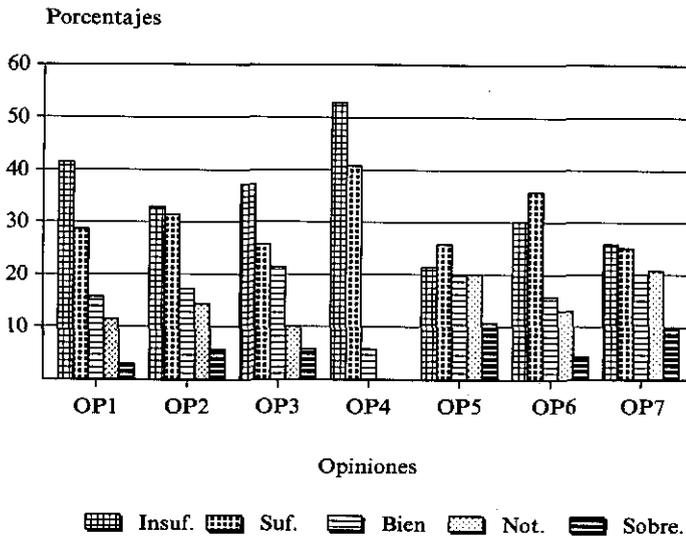
#### **Lenguaje:**

A pesar de no encontrarse una relación muy fuerte entre las opiniones de los alumnos y las calificaciones obtenidas en lengua ( $p \geq 0.000$ ), puede apreciarse que los alumnos con peores notas manifiestan opiniones negativas en mayor medida que los alumnos de mejores calificaciones. Así por ejemplo, la OP2 (“*Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana*”) es la más elegida entre quienes obtuvieron ***Insuficiente***, mientras la OP5 es mayoritaria en la puntuación ***Sobresaliente***.

**Gráfica III.1.1.3**  
**Lengua por Opiniones**



**Gráfica III.1.1.4**  
**Matemáticas por Opiniones**



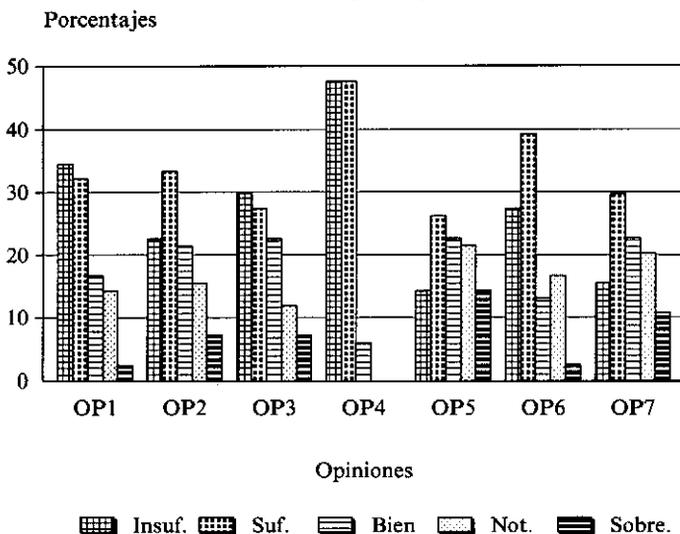
### Matemáticas:

Los resultados obtenidos en el análisis de esta materia reflejan la misma situación comentada con respecto a lengua ( $p \geq 0.000$ ). Es decir, la OP2 es elegida predominantemente por alumnos con peores notas, en tanto que la OP5 es elegida por los alumnos que obtienen las mejores notas.

Los resultados de estos contrastes confirman un grado de asociación más bajo del esperado ( $p \geq 0.000$ ), lo que parece indicar que las notas de un alumno no influyen de manera esencial en la formación de su opinión sobre la escuela.

A partir de las notas en Lengua y Matemáticas, se calculó la calificación media de cada alumno. Al comparar esta nueva variable con las opiniones, se observa una relación idéntica a la de Lengua y Matemáticas ( $p > 0.000$ ), si bien con un grado de asociación ligeramente más alto (tabla siguiente). Por ello en el resto de la investigación utilizaremos la calificación media bajo el nombre de "calificaciones" en lugar de las dos notas iniciales.

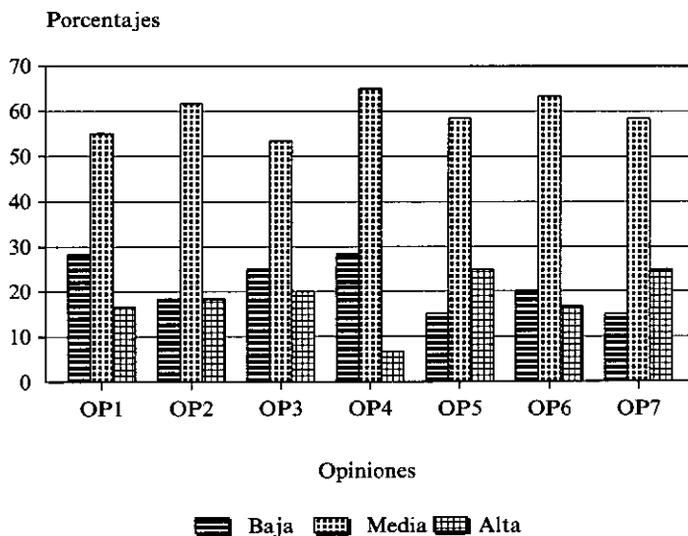
**Gráfica III.1.1.5**  
**Calificaciones por Opiniones**



### *Apreciación de aptitudes*

No puede hablarse de la existencia de una alta relación entre los niveles de inteligencia estimados por los profesores respecto a sus alumnos y la opinión preferente de éstos acerca de la escuela ( $p \geq 0.000$ ). No obstante, sí puede observarse una ligera inclinación hacia la OP2 por parte de aquellos alumnos a quienes se estima el nivel más bajo de inteligencia; mientras los que se considera que poseen un nivel medio o alto muestran mayor preferencia por la OP5.

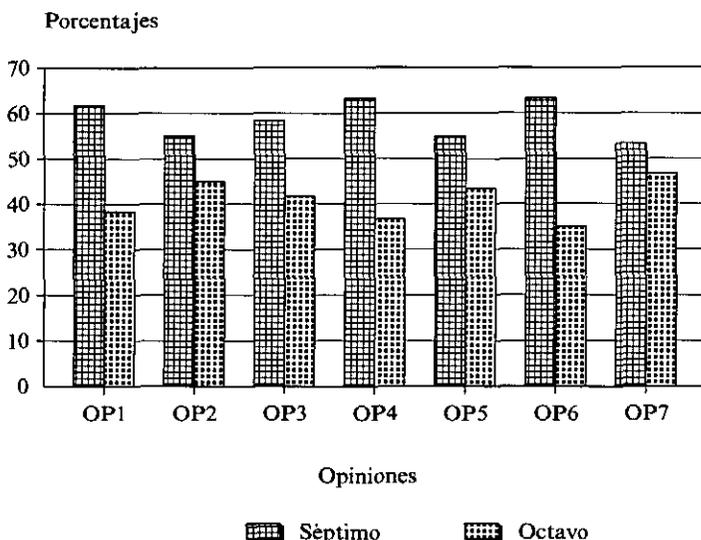
**Gráfica III.1.1.6**  
**Aptitudes por Opiniones**



### Curso

La variable curso no resulta ser determinante en las opiniones del alumnado sobre la escuela ( $p \geq 0.040$ ). Encontramos una distribución idéntica de porcentajes en las distintas opiniones consideradas, tanto al analizar las expresadas por los alumnos de 7º, como las expresadas por los alumnos de 8º. Ambos poseen un perfil de opiniones similar.

**Gráfica III.1.1.7**  
**Curso por Opiniones**

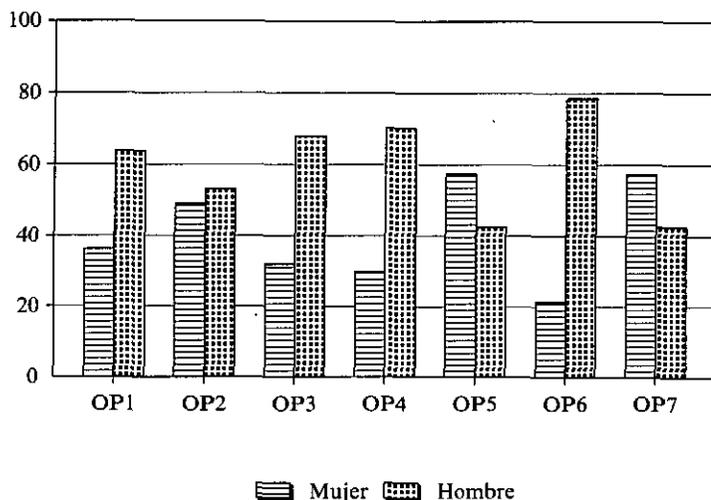


### Sexo

La relación entre sexo y opinión nos sugiere que las chicas parecen tener una percepción ligeramente mejor que los chicos (OP5 y OP7) ( $p \geq 0.000$ ). La OP2, aún siendo mayoritaria en ambos sexos, es más elegida por los chicos que por las chicas. Un aspecto a destacar es que en las opiniones más negativas hacia la escuela (OP6, OP4, OP1, OP3), los chicos son claramente mayoritarios, con porcentajes superiores al 63%.

En general, los datos sugieren que las chicas tienen una opinión más positiva de la escuela y los chicos tienen una opinión o más negativa (OP6, OP4, OP1, OP3) o de “conformidad instrumental” (OP2), pero siempre considerando lo residual de las opiniones negativas en cuanto a su frecuencia global.

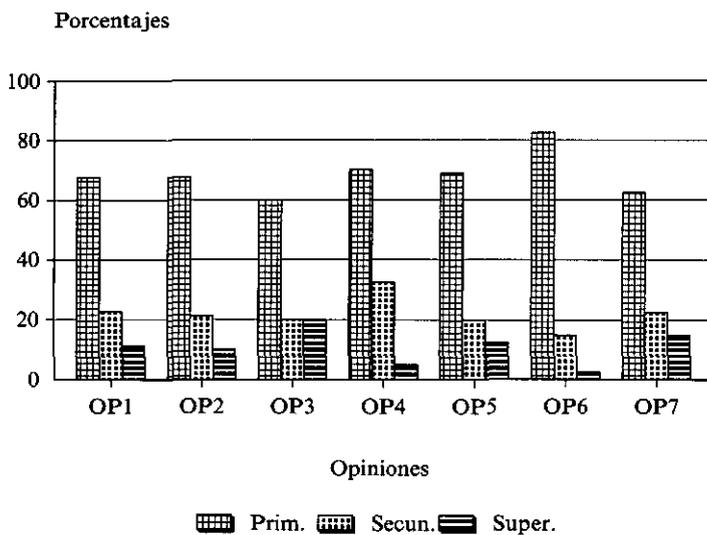
**Gráfica III.1.1.8**  
**Sexo por Opiniones**



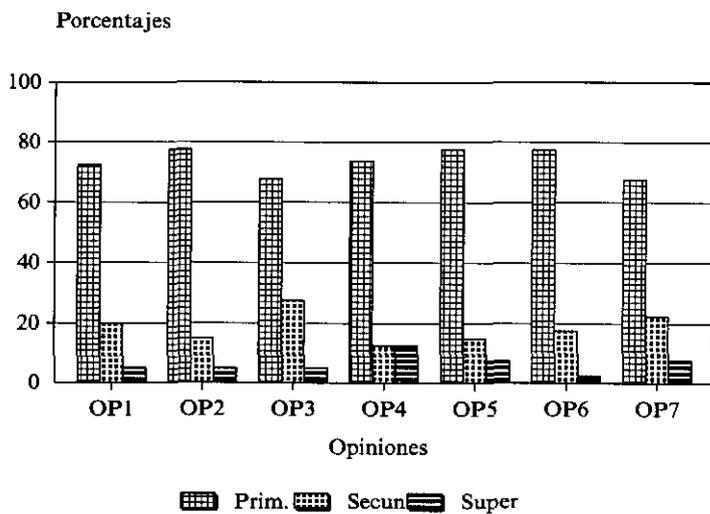
### *Estudios de los padres*

No existe relación estadística entre la opinión elegida en primer lugar acerca de la escuela y los estudios del padre ( $p \geq 0.189$ ); éstos parecen no estar influyendo en la concepción que el niño tiene de la misma. Lo mismo puede decirse de los estudios de la madre ( $p \geq 0.106$ ), con los que tampoco parece darse ningún tipo de relación importante.

**Gráfica III.1.1.9**  
**Estudios de los Padres por Opiniones**



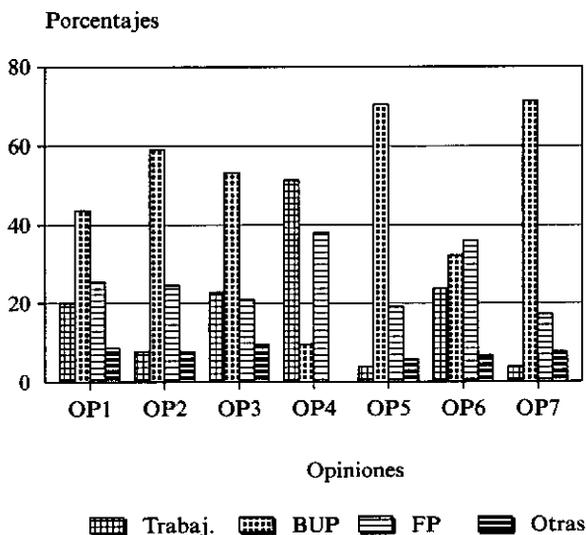
**Gráfica III.1.1.10**  
**Estudios de los Madres por Opiniones**



### *Expectativas al finalizar la E.G.B.*

Por lo general, existe una tendencia a que las opiniones favorables a la escuela sean elegidas por los alumnos que piensan seguir estudiando cuando finalicen la E.G.B.; por el contrario, los que piensan trabajar muestran una opinión desfavorable de la misma ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.1.1.11**  
**Expectativas por Opiniones**



En la gráfica III.1.1.11., se observa como las opiniones OP5 y OP7 son elegidas en casi un 70% por alumnos que desean hacer B.U.P., mientras que en las opiniones negativas, OP1, OP3, OP4 y OP6, ese porcentaje desciende claramente. Esta situación se invierte cuando analizamos los alumnos que desean trabajar.

Hay que señalar también que las diferencias encontradas se deben sobre todo al comportamiento de la opción trabajar, elegida únicamente por el 8% de la muestra.

### III.1.2 Análisis explicativo de las Opiniones

En este apartado nos centramos en la búsqueda de algún modelo que permita explicar la opinión de los alumnos sobre la escuela en función de sus perfiles socio-familiares y escolares considerados conjuntamente.

Las variables elegidas para intentar comprender los mecanismos interactivos de percepción del colegio son, lógicamente, las que han revelado un mayor grado de asociación con las opiniones:

- Calificaciones.
- Espectativas.
- Sexo.
- Zona y Titularidad del centro.

Para evitar incluir variables redundantes en el análisis, se cruzaron las Calificaciones y Expectativas, observándose una estrecha relación entre ambas que hizo aconsejable utilizar sólo las Calificaciones debido a su mayor nivel de relación con las opiniones.

La técnica a utilizar es el Log-lineal la cual permite realizar un análisis multivariado de variables categóricas, contrastando la adecuación del modelo teórico a las observaciones empíricas.

Los modelos generales estudiados fueron dos:

#### a) *Opiniones; Calificaciones* × *Sexo*

Con el se intenta explicar la opinión de los alumnos en función de sus Calificaciones y Sexo. El resultado del análisis indica claramente la inadecuación entre el modelo teórico propuesto y los resultados empíricos, rechazándose este modelo con un nivel crítico inferior a una diezmilésima.

Modelo	G.L.	Ji-Cuadrado de verosimilitud	Prob.	Ji-Cuadrado de Pearson	Prob.
0; CS	54	169.62	0.0000	169.04	0.0000

**b) Opiniones; Calificaciones  $\times$  Sexo  $\times$  Zona y Titularidad**

Este modelo añade al anterior la Zona y Titularidad de las aulas, si bien fué necesario realizar dos recodificaciones, debido al pequeño tamaño muestral de algunas categorías:

- 1.- En las zonas Rural y Minera no se distinguió entre Público y Privado.
- 2.- Se agruparon las opiniones OP1, OP3, OP4 y OP6.

El resultado del contraste fue el rechazo de la hipótesis propuesta ( $p \geq 0.000$ ), según la cual las Calificaciones y Sexo de los alumnos, junto con la Zona y Titularidad del aula, podrían explicar la configuración de su opinión sobre la escuela.

Modelo	G.L.	Ji-Cuadrado de verosimilitud	Prob.	Ji-Cuadrado de Pearson	Prob.
0; CSZ	117	239.30	0.0000	240.86	0.0000

**c) El modelo Opiniones; Calificaciones-Zona y Titularidad-Sexo**

Se volvió a comprobar utilizando únicamente opiniones extremas sobre la escuela, es decir, se tomaron sólo los alumnos con opinión positiva (OP5) y opinión negativa (OP2, OP3, OP4 y OP6). Al igual que en los casos anteriores el modelo volvió a ser rechazado ( $p \geq 0.000$ ).

Modelo	G.L.	Ji-Cuadrado de verosimilitud	Prob.	Ji-Cuadrado de Pearson	Prob.
0; CSZ	39	127.44	0.0000	122.54	0.0000

La consecuencia más importante de estos análisis es que la opinión de los alumnos sobre la escuela guarda alguna relación con ciertas variables escolares y socio-familiares, como Calificaciones, Espectativas, Sexo; sin embargo, éstas resultan insuficientes para explicar los mecanismos que generan la valoración que hacen los niños del colegio.

### III.2 PERCEPCION DE LOS SUCESOS ESCOLARES

En este apartado hemos analizado el grado de importancia que otorgan los alumnos a cada suceso escolar. Para iniciar este análisis ofrecemos una tabla donde aparecen los porcentajes asociados a cada suceso según su nivel de relevancia, desde nada hasta mucho.

#### Grado de importancia que recibe cada suceso (*datos totales*)

Suceso	Grado de importancia							
	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	282	10.8	666	25.5	548	21.0	1116	42.7
2	371	14.2	396	15.2	535	20.5	1302	50.0
3	95	3.6	215	8.2	515	21.1	1750	67.0
4	768	29.4	878	33.6	372	14.2	593	22.7
5	437	16.8	549	21.1	615	23.7	999	38.4
6	248	9.5	432	16.6	663	25.4	1264	48.5
7	291	11.2	397	15.2	541	20.7	1380	52.9
8	213	8.2	378	14.5	547	21.0	1462	56.2
9	231	8.9	393	15.1	523	20.0	1463	56.1
10	161	6.2	293	11.2	646	24.7	1512	57.9
11	600	23.3	676	26.3	506	19.7	789	30.7
12	504	19.6	536	20.8	526	20.4	1011	39.2
13	438	17.0	350	13.6	410	15.9	1385	53.6
14	558	21.7	431	16.7	398	15.5	1188	46.1
15	789	30.8	696	27.2	388	15.2	686	26.8
16	317	12.2	379	14.6	521	20.1	1381	53.2
17	235	9.1	491	18.9	723	27.9	1144	44.1
18	202	7.8	264	10.2	529	20.4	1601	61.7
19	448	17.5	794	31.0	483	18.8	840	32.7
20	743	29.1	721	28.2	435	17.0	657	25.7

En general, es considerada como muy importante por más de la mitad de los alumnos la ocurrencia de los siguientes sucesos: 2, 3, 7, 8, 9, 10, 13, 16 y 18, sucesos en los que resulta difícil descubrir algún rasgo común a todos ellos, pues se refieren a los más diversos aspectos de la vida escolar: trabajo escolar y rendimiento académico (ítems 3, 10), relación global con el colegio (ítem 2), relación con los profesores (ítems 8, 13), relaciones con los compañeros (ítems 7, 16), autonomía del alumno (ítem 9), normas de conducta (ítem 18).

Más del 60% del alumnado da “*mucha*” importancia a “*sacar una mala nota*”, independientemente de variables como zona o titularidad del centro, lo que revela la preocupación escolar manifiesta más importante de los alumnos de los últimos cursos de la EGB.

Los sucesos escolares que menos preocupan al alumnado (“*nada*” o “*algo*” para más del 50%) son: 4, 11, 15 y 20.

“*Que te enseñen cosas que no te parecen útiles*” (suceso nº4) suscita poca preocupación entre los alumnos. La utilidad de los aprendizajes escolares no parece ser un valor especialmente reclamado por los alumnos. Es como si se hubieran acostumbrado a aceptar la falta de utilidad directa de los aprendizajes escolares como algo “*natural*” al proceso educativo.

“*Que no te dejen participar en las decisiones del colegio*” (suceso nº11) tampoco parece preocupar mucho a los estudiantes de estos cursos.

“*Hacer trampa en un examen*” (suceso nº15) preocupa poco o nada a más del 50%, infracción de una norma que el propio sistema parece legitimar.

“*Que un profesor te castigue por portarte mal*” es otro de los sucesos que suscita poca preocupación, quizás porque la autoridad del profesor no tenga ya tanta importancia para estos alumnos o quizás porque “*portarse bien*” no es considerado por los alumnos como un deber propiamente escolar, de hecho “*que un profesor te castigue por no estudiar*” (suceso nº12) parece ser motivo de mayor preocupación.

El suceso nº14 (“*Que un día pudieran cerrarse los colegios para siempre*”) tiende a extremar las opiniones, repartiéndose su valoración principalmente entre aquellos a los que les preocupa “*mucho*” y aquellos que no les importa “*nada*” su ocurrencia.

**Valoración global de los sucesos**  
*(de más a menos importancia)*

<b>Orden de Valoración</b>	<b>Sucesos</b>	<b>nº de Suceso</b>
1º . . . . .	Sacar una mala nota	3
2º . . . . .	Ver sucios los servicios	18
3º . . . . .	Que te pregunten y no saber la lección	10
4º . . . . .	Que tus profesores sean poco respetuosos con las normas	8
5º . . . . .	Que no te dejen opinar en clase	9
6º . . . . .	Que se chiven al profesor de algo que has hecho mal	7
7º . . . . .	Que se enfaden contigo tus compañeros de clase	16
8º . . . . .	Estropear el material del colegio	6
9º . . . . .	Traer los deberes sin hacer	17
10º . . . . .	Que un día pudieran cerrarse los colegios para siempre	14
11º . . . . .	Que a unos alumnos les exijan más que a otros	13
12º . . . . .	Tener que cambiar de colegio	2
13º . . . . .	Que te pongan más horas de clase y menos de recreo	1
14º . . . . .	Que en el recreo no puedas jugar a gusto	5
15º . . . . .	Que un profesor te castigue por no estudiar	12
16º . . . . .	No poder hacer lo que te apetece por tener que estudiar	19
17º . . . . .	Que no te dejen participar en las decisiones del colegio	11
18º . . . . .	Que un profesor te castigue por portarte mal	20
19º . . . . .	Hacer trampa en un examen	15
20º . . . . .	Que te enseñen cosas que no te parecen útiles	4

Si tenemos en cuenta los sucesos escolares, ¿existe un perfil de normatividad percibida diferente en los alumnos de centros públicos respecto a los de centros privados?

A la hora de considerar la *percepción de sucesos escolares en relación al tipo de centro*, vemos que existe un grupo de alumnos que se diferencia mayormente del resto: los alumnos pertenecientes a centros rurales de carácter privado. Estos alumnos dan relativamente poca importancia a un posible cambio de colegio, a estropear el material del colegio o a hacer trampa en un examen; sin embargo, valoran como más importantes otros sucesos como son: que te enseñen cosas que no te parecen útiles, que en el recreo no puedas jugar a gusto, que se chiven al profesor de algo que has hecho mal, que no te dejen opinar en clase, no poder hacer lo que te apetece por tener que estudiar. En general, este grupo de alumnos perteneciente a escuelas rurales suele dar puntuaciones más extremas en la valoración de los sucesos.

“*Estropear el material del colegio*” y “*cambiar de colegio*” son sucesos que producen mayor preocupación entre los alumnos de centros públicos. En los privados preocupa más “*que no te dejen participar en las decisiones del colegio*” y “*que te pongan más horas de clase y menos de recreo*”.

No obstante, no todos los centros privados se comportan igual. Es el privado de la zona urbana (a diferencia de la minera y rural) el que muestra un perfil más “*equilibrado*”. Los alumnos de estos centros dan mayor importancia a los sucesos 1 y 9; y quitan importancia al suceso 19.

Los centros públicos de la zona minera muestran un perfil más “*adaptado*”, pues suelen dar más importancia a sucesos que implican un mayor nivel de autoexigencia y normatividad: 2, 3, 6, 8, 10, 14, 15, 16, 17 y 18. Además estos alumnos dan menos importancia a los sucesos 1 y 9.

En general, la distancia entre la pública y la privada se agranda en las zonas rural y minera, tal como se refleja en los sucesos: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 15, 17.

Opinar en clase, suceso de gran importancia en general, recibe su menor valoración en la escuela pública rural.

En algunos sucesos, puede afirmarse que el parecido entre la percepción de los alumnos de escuelas privadas en zona minera y

escuelas urbanas públicas es mayor que entre escuelas públicas de ambos ámbitos, por ejemplo, en los sucesos 8 y 19.

### III.2.1 Relación entre sucesos escolares

El análisis estructural de las relaciones apreciadas entre los sucesos muestra dos dimensiones.<sup>1</sup> Una de carácter académico estructural, en la cual se ubican situaciones relativas a notas, material, cierre de colegios, exámenes, deberes..., y otra de carácter socio-afectivo en la que participan acciones de juego, recreo, relación con el profesor, opiniones, normas...

Situados en la primera dimensión académica encontramos tres de los sucesos que aglutinan más relaciones y que por tanto podrían ser índice de la percepción global en este apartado académico-estructural. "*Estropear el material del colegio*" y "*traer los deberes sin hacer*", así como "*que te pregunten y no saber la lección*", forman el triángulo de mayor relación entre todos los sucesos.

La preocupación y la responsabilidad de adquirir conocimientos, realizar las tareas y respetar el material escolar, muestran una tendencia común de la que se puede deducir simplemente que las notas, las lecciones y los deberes son vistos como los componentes más esenciales de la escuela para los niños.

En torno a estos tres sucesos básicos se sitúan otros elementos más específicos como "*cerrar los colegios*", "*hacer trampas en los exámenes*", "*sacar una mala nota*" o "*ver sucios los servicios*". Son todos ellos aspectos que conforman la opinión o percepción del alumno. Así, a aquellos que muestran un interés alto por las situaciones académicas comentadas (lecciones, deberes y material escolar) también les importan estas cuestiones de carácter más estructural.

En este cuadro de relaciones se aprecian parejas de sucesos con una relación superior a otras; por ejemplo "*sacar una mala nota*" y "*que te pregunten y no saber la lección*" muestra la relación más fuerte (18.8) o este último suceso con "*traer los deberes sin hacer*" (17.7); también la relación de esta última con "*estropear el material del colegio*" es muy alta (17.1); a su vez, ésta con "*cerrar*

<sup>1</sup>Sólo se analizan las relaciones con un valor lambda mayor que 8.5.

los colegios" o "hacer trampas en un examen" poseen relaciones altas (14.3 y 15.5 respectivamente).

**Tabla I.3.2.1**  
**Relación entre Sucesos Escolares**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1					12.1	-5.3	8.6													14.5
2																				
3						11.5				18.8							15			
4																				
5								11.2	12.3		9									
6										9.9				14.3	15.5		17.1	11.4		-7
7																				10.7
8									14.7		10.8		9.7							
9																8.7				
10															9.7	10.4	17.7			
11																				
12																				16.8
13																				
14															15.2		12.2			-11.5
15																	16.3			-9
16																	8.7			
17																		9.3		-5.9
18																				
19																				
20																				

Resulta de especial interés la relación entre sucesos que recogen apreciaciones de tipo material y estructural (sucesos nº 6, 14, 15 y 17) con la valoración de "no poder hacer lo que te apetece por tener que estudiar".

La relación negativa entre este no poder hacer lo apetecido y los aspectos más representativos del formalismo escolar, muestran la transición hacia la dimensión socio-afectiva en el sentido de que

aquellos alumnos que estiman importantes los aspectos formales de la escuela subliman ante el estudio otras apetencias.

Por el contrario, esta relación negativa indica también que un cierto número de alumnos no aceptan renunciar a actividades más apetecidas por tener que someterse a la dinámica escolar. Como ejemplo más relevante está la fuerte relación negativa (-11.5) entre los sucesos nº 19 y 14 que indica que a aquellos alumnos a los que les importa mucho no poder hacer lo que les apetece por tener que estudiar, no les importaría nada que pudieran cerrarse los colegios para siempre y viceversa.

Otra de las relaciones contrapuestas (-5.3) que indican la transición hacia la dimensión socio-afectiva se da entre los sucesos nº 6 y nº 1 que indican que la importancia concedida al hecho de "*estropear el material del colegio*" se relaciona negativamente con que "*pongan más horas de clase y menos de recreo*".

Dentro de la dimensión socio-afectiva las mayores relaciones giran en torno al ya comentado "*no poder hacer lo que te apetece por tener que estudiar*" (suceso nº 19) y el "*no poder jugar a gusto en el recreo*" (suceso nº 5).

El suceso nº 19 muestra una percepción con una distribución similar a los sucesos relativos a "*que te pongan más horas de clase y menos de recreo*" (nº 1) y "*que se chiven al profesor de algo que has hecho mal*" (nº 7). Esta relación triangular muestra que o bien se acepta la situación escolar con su rigidez de horarios de estudio y clase y la autoridad de los docentes, o bien predomina el interés por el recreo, hacer lo que apetece y mantenerse al margen de la interacción del profesor.

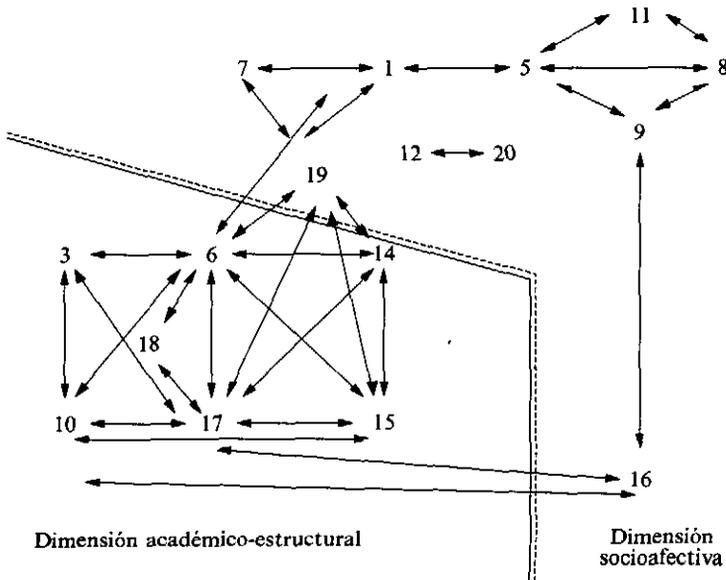
El suceso nº 5 ("*que en el recreo no puedas jugar a gusto*") se relaciona, lógicamente, con el nº 1 relativo a los tiempos de clase y recreo, y aglutina, o puede ser considerado representante de aspectos normativos y de participación en la escuela, valores representados en los sucesos nº 5, 8, 9 y 11. En éstos, el alumno muestra su grado de interés (alto o bajo) por la participación en las decisiones del colegio, la opinión en clase, o el respeto hacia las normas de sus profesores. En cierta forma, con estas relaciones los alumnos muestran la importancia (mucho o poca) de los derechos de participación y opinión y el respeto por parte de todos (incluidos los profesores) de las normas, a la vez que reivindican el "recreo" como la actividad más representativa de su independencia y autonomía.

Existe una relación sencilla entre dos sucesos relativa al castigo del profesorado (16.8). Son el nº 12, en el que se pide valoración al hecho de que “*un profesor te castigue por no estudiar*” y el nº 20, “*que un profesor te castigue por portarte mal*”. Parece ser que, en el comportamiento de estos dos sucesos, la atención se centra más por la situación de castigo del profesor que por la causa de éste.

Por último, destacar la doble proyección del suceso nº 16 (“*que se enfaden contigo tus compañeros de clase*”), en el sentido de participar en la dimensión académico-estructural, y de ahí su relación con los sucesos nº 10 y 17, relativos a “*saber la lección y hacer los deberes*” y en la dimensión socio-afectiva, por su relación con el suceso nº 9, en el que se expresa la importancia de que se les permita opinar en clase.

La siguiente figura quiere resumir gráficamente las relaciones que acabamos de exponer.

**Gráfica I.3.2.1**  
**Relación entre Sucesos Escolares**



### III.2.2 Valoración y justificación de los sucesos escolares

Como señalamos en la descripción de los instrumentos utilizados, la Escala de Sucesos Escolares no sólo pide al alumnado valorar la importancia de cada suceso, sino que incluye además un “*porque...*”, a fin de poder recoger la explicación de su valoración. En este apartado consideramos el nivel de asociación que existe entre el valor que los alumnos conceden a ciertos hechos o “*sucesos*” escolares y los motivos o por qué los justifican.

Al tratarse de una cuestión abierta y dada la variedad de por qué expresados, hemos tenido que someterlos a un proceso de categorización, analizándolos uno por uno. Aún así, en el comentario se tiene solamente en cuenta aquellos expresados por más de 100 alumnos.

Resaltamos también que, por tratarse de una petición de respuesta abierta,<sup>2</sup> el valor de no respuesta alcanza por término medio al 40% de la muestra.

#### SUCESO 1

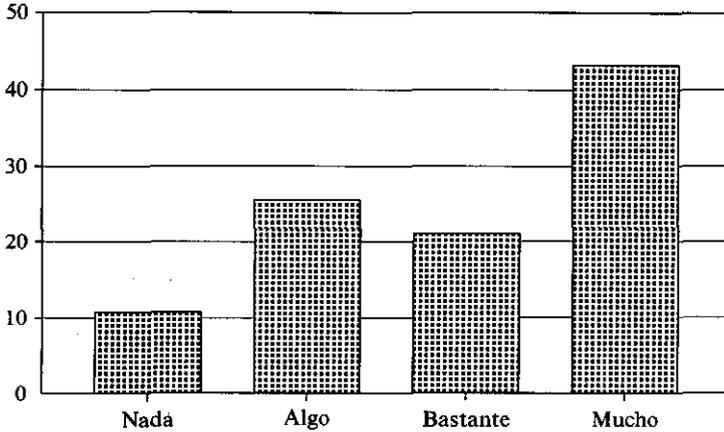
##### ***“Poner más horas de clase y menos de recreo”.***

Al 42% les importa “mucho” que les pongan más horas de clase y menos de recreo. Entre los motivos de esta valoración encontramos que un 23.3% alude a aspectos relativos al descanso (“*necesitamos tener descanso; relajarnos; despejar la mente; tomar el aire etc...*”). Un 20.6% argumenta en la línea de la sobrecarga de trabajo (“*resulta agobiante; no todo va a ser trabajar; estaríamos todas las horas estudiando, etc...*”). Las restantes justificaciones no superan ninguna el 10% de la muestra y hacen referencia a divertirse (“*derecho al ocio; necesitamos tiempo libre*”), a un equilibrio entre clase y recreo o a la petición explícita de la necesidad de más tiempo de recreo. Obviamente, las razones de los que dan menos importancia a este suceso son diferentes: “*hay que trabajar más; venimos a aprender no a estar en el recreo; venimos sobre todo a estudiar...*”).

---

<sup>2</sup>En dicha Escala se expresa: “*En aquellas preguntas en las que tengas una opinión clara, indica el por qué de tu respuesta*”.

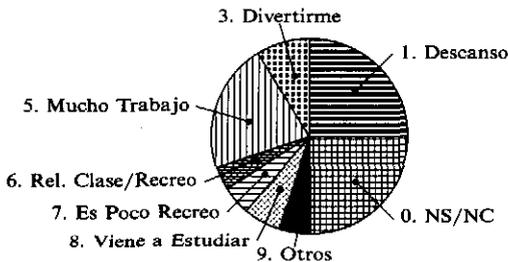
**Valores del Suceso 1**

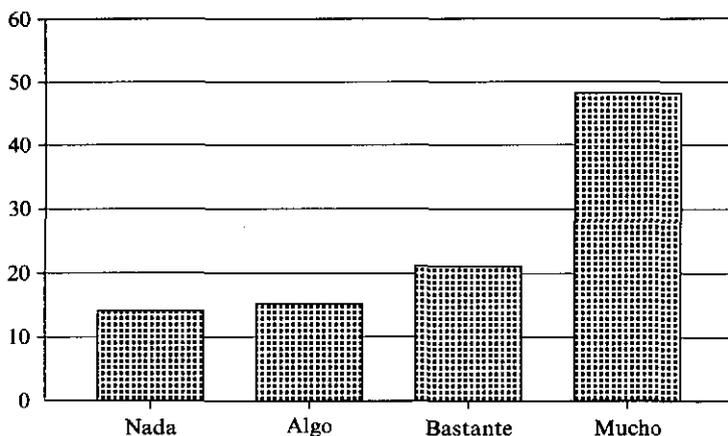


Entre la valoración del suceso (nada, algo, bastante, mucho) y la argumentación dada se aprecia una absoluta coherencia en el hecho de que la relación más alta se da entre la categoría “nada” y el argumento “se viene a estudiar”, por un lado, y entre las categorías “bastante” y “mucho” con razones relativas al “descanso” y a “trabajar mucho”, por otro.

**Distribución de Motivos**

% Por qué 1.



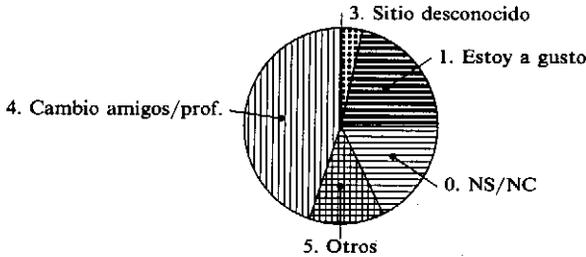
**SUCESO 2*****“Tener que cambiar de colegio”.*****Valores del suceso 2**

Al 71% les importa *“bastante”* o *“mucho”* tener que cambiar de colegio. Las razones que alegan giran en torno a tres situaciones:

- Cambiar de amigos y profesores (42.8%)
- Están a gusto o acostumbrados al centro en que ya están (20.7%)
- Ir a un sitio desconocido (5%)

Los alumnos a los que no les importa *“nada”* cambiar de colegio o no responden al por qué de esta opinión (31.4%) o indican que les da igual ir a un colegio que a otro (22.1%).

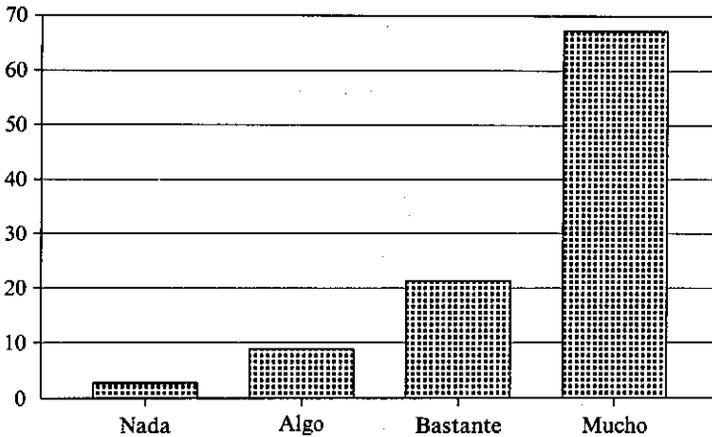
**Distribución de Motivos**  
**% Por qué 2.**



**SUCESO 3**

**“Sacar una mala nota”**

**Valores del Suceso 3**

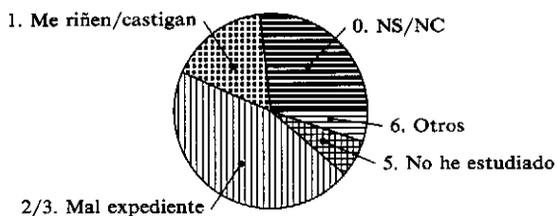


Globalmente, los motivos que alegan giran en torno a la repercusión negativa que tiene sobre el expediente académico (46.3%); a que les riñan o castiguen (16.7%), y un 4.8% no alude al efecto sino a la causa de la mala nota, “no haber estudiado”.

La relación más alta entre los sucesos y los porqués es la de los valores “*bastante*” y “*mucho*” con los porqués relativos a los efectos que tiene este suceso (“*Sacar una mala nota*”) sobre el expediente académico (entre el 20% y el 30%).

### Distribución de Motivos

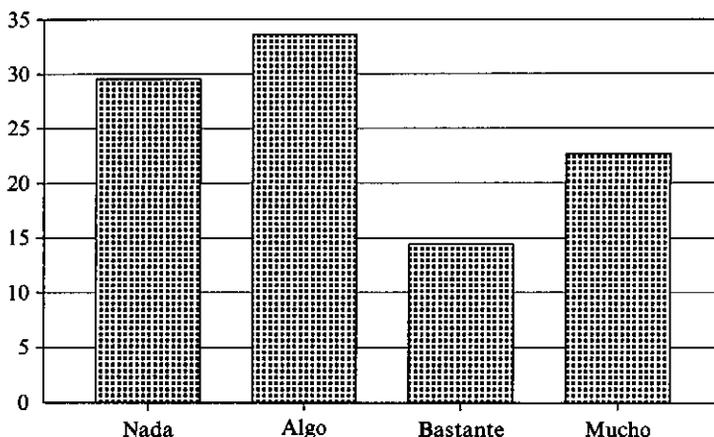
% Por qué 3.



### SUCESO 4

“Que te enseñen cosas inútiles”

### Valores del Suceso 4

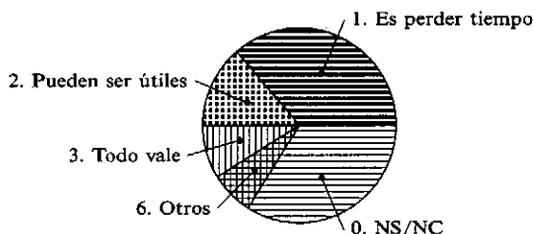


Como ya señalamos, y en general, a los alumnos les importa “*poco*” que les enseñen cosas inútiles. No obstante, a los que sí les preocupa este suceso, consideran que enseñar cosas inútiles es perder el tiempo y que ello no sería muy coherente con las funciones que habitualmente se le atribuyen a la escuela (35.9%). No obstante, el 14.3% justifica que esta enseñanza puede ser útil en un futuro próximo, y un 9.6% considera que no existen saberes inútiles y que todo vale.

Lógicamente, el mayor porcentaje de chicos a los que les importa “*bastante*” que les enseñen cosas inútiles se encuentran dentro de aquellos que alegan una pérdida de tiempo (el 63.8%). A los que consideran que esos conocimientos pueden ser útiles o que simplemente no son inútiles porque “*todo vale*” no les importa “*nada*” la ocurrencia de este suceso (30% y 20.8% respectivamente).

#### Distribución de Motivos

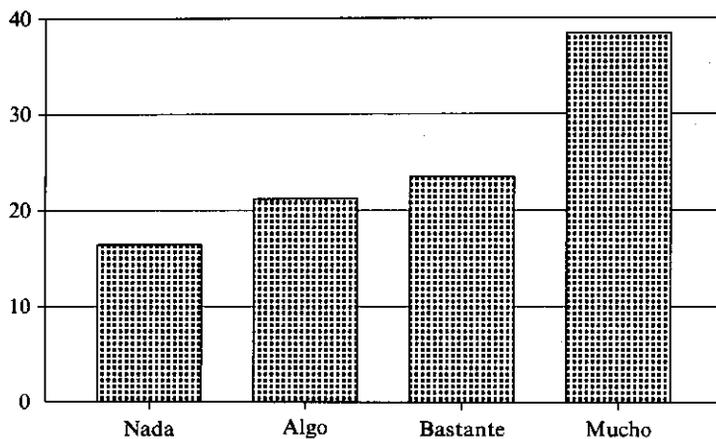
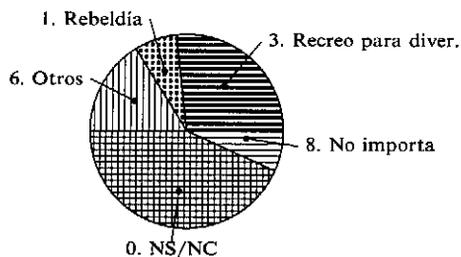
% Por qué 4.



#### SUCESO 5

##### “No poder jugar a gusto en el recreo”

Al 62% de los alumnos les importa “*bastante*” o “*mucho*” no poder jugar a gusto en el recreo.

**Valores del Suceso 5****Distribución de Motivos****% Por qué 5.**

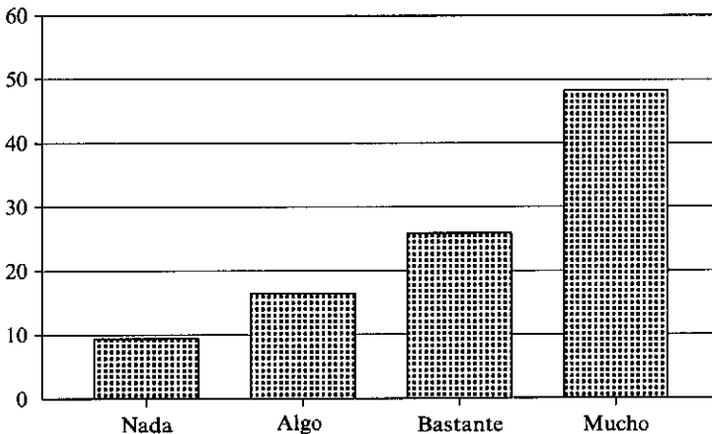
Las respuestas que ofrecen ponen de manifiesto que para la mayoría el recreo es un tiempo de ocio merecido. Así, un 27.5% considera que el recreo “*es para divertirse*” y por eso les importa “*mucho*” no poder jugar a gusto.

Por otra parte, aparecen también razones que implican cierta rebeldía ante esta posible circunstancia y en la misma proporción aparecen razones que indican cierta aceptación de la situación y que consideran que no les importa (6.8% en ambos casos). Finalmente, existe un porcentaje de chicos que manifiestan su malestar o desasosiego ante el hecho de no poder jugar a gusto en el recreo (4.1%).

## SUCESO 6

### “Estropear el material escolar”

Valores del Suceso 6

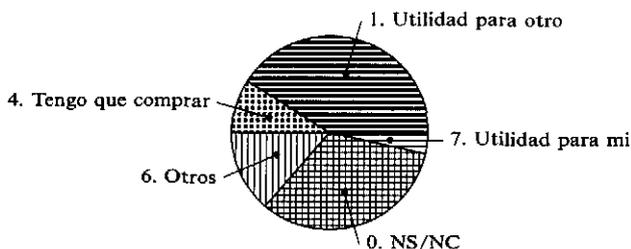


El 74% de los alumnos se preocupa “*bastante*” o “*mucho*” por el deterioro del material escolar. Sus razones giran sobre todo en torno a la utilidad que éste tiene, bien sea para los demás (40.1%) o para uno mismo (3.9%), y al coste que se deriva de su reposición (11.2%).

A los que justifican la utilidad del material escolar les importa “mucho” que éste se estropee. Los que alegan que es necesaria su compra no valoran de forma unívoca el hecho de que éste se estropee, ya que hay un porcentaje al que les importa solamente “algo” (5.6%) y otro muy similar al que les importa “mucho” (4.6%).

### Distribución de Motivos

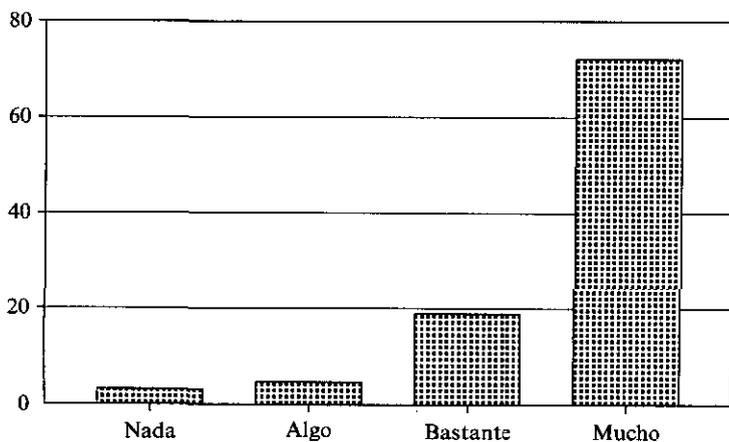
% Por qué 6.



### SUCESO 7

*“Que se chiven al profesor de algo que has hecho mal”.*

### Valores del Suceso 7



Al 73.5% les importa “*bastante*” o “*mucho*” que se chiven al profesor por algo que se ha hecho mal, lo cual justifican de diferentes maneras:

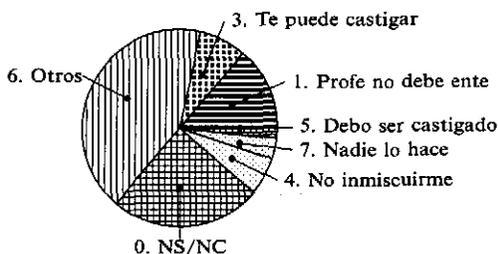
- El profesor no debe enterarse (19.5%)
- Te pueden castigar (11%)
- No meterse en la vida de los demás (8.5%)
- Debo ser castigado (4.2%)
- Nadie lo hace (4.9%)

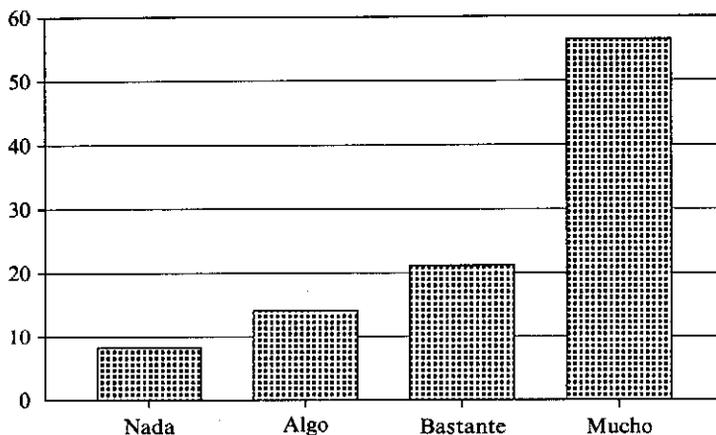
Esto refleja distintas actitudes ante la situación del “*chivatazo*”; que van desde la posición de ocultamiento por no estar bien visto por los demás y ser considerado como un delator, hasta estimar que se trata de una conducta correcta debido a que las malas acciones deben ser castigadas. Algunos alumnos no consideran problemático tal suceso ya que no suele ser frecuente.

La relación más apreciable entre la valoración del suceso y las razones o porqués que se esgrimen nos indica la existencia de dos grupos diferentes, los que les importa “*mucho*” porque no debe enterarse el profesor (25.4%) y los que no les importa “*nada*” porque el castigo debe ser la consecuencia lógica de una acción mala (24.1%). Esto supone que la valoración del suceso depende si la atención se centra en el hecho “*delator*” de chivarse o bien en la situación primera de haber hecho algo mal que lo ocasiona.

### Distribución de Motivos

% Por qué 7.



**SUCESO 8****“Que los profesores sean respetuosos con las normas”****Valores del Suceso 8**

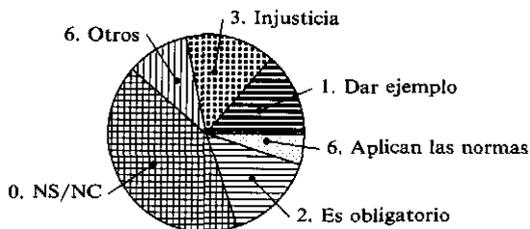
A un 73.3% les importa “*bastante*” o “*mucho*” que los profesores sean respetuosos con las normas. Las razones que ofrecen son:

- Que los profesores deben dar ejemplo (14.8%).
- Sería una injusticia que no las cumplieren, y si ellos no lo hacen nosotros tampoco (14.5%).
- Tienen obligación de cumplirlas (13.8%).
- Los profesores son ejecutores de normas (5.9%).

Aquellos alumnos que conceden “*bastante*” o “*mucho*” importancia al suceso se inclinan por los tres primeros argumentos: dar ejemplo, obligación e injusticia (aproximadamente entre un 36-56%).

A los que no les importa “*nada*” justifican su valoración manifestando que o no es su problema o no les interesa (29%).

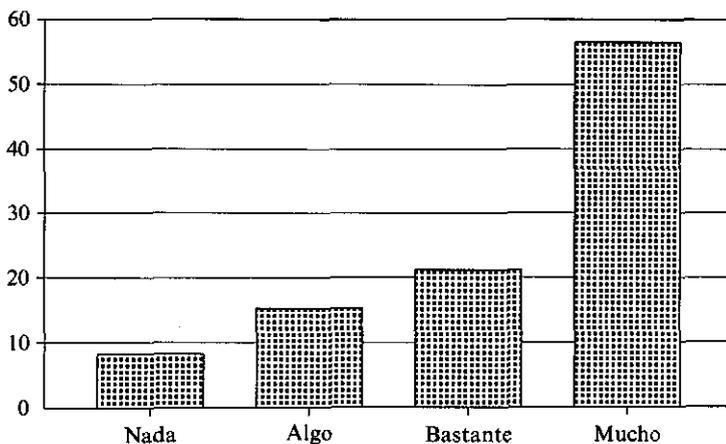
**Distribución de Motivos**  
**% Por qué 8.**



**SUCESO 9**

***“Que no te dejen opinar en clase”***

**Valores del Suceso 9**



A un 76% les importa *“bastante”* o *“mucho”* que no le dejen opinar en clase. Las justificaciones que dan se agrupan en torno a tres situaciones:

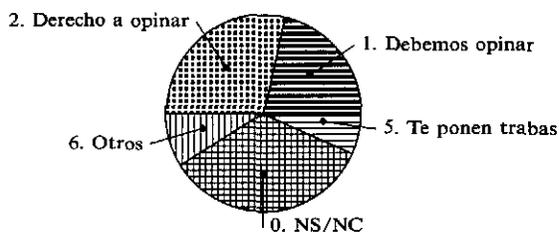
- Derecho a opinar (31.7%)

- Deber de opinar (21%)
- Existencia de trabas para opinar (6.9%)

El 40.7% de los que indican que les importa “*mucho*” el suceso alude a su derecho a opinar. A los que no les importa “*nada*” es porque les da igual o sienten vergüenza (39 alumnos de 204).

### Distribución de Motivos

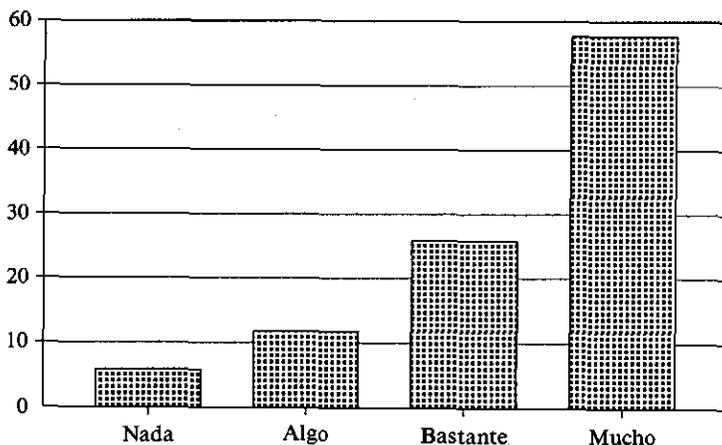
% Por qué 9.



### SUCESO 10

*“Que te pregunten y no saber la lección”*

#### Valores del Suceso 10



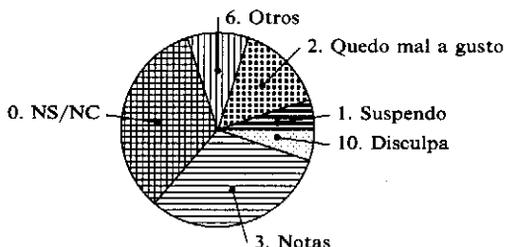
A un 82.5% de los alumnos les importa “*bastante*” o “*mucho*” no saber la lección cuando le preguntan.

El argumento más habitual es el de las notas (31.2%), seguido del estar a disgusto (13.4%), suspender (5.8%) o ponen algún tipo de disculpa (5.1%).

A la gran mayoría de los alumnos el suceso les importa y se debe básicamente a las notas. Aquellos a los que no les importa “*nada*” (6%) ponen algún tipo de disculpa o aceptan sin más que no les importa que les pregunten y no saber la lección porque no han estudiado o no les gusta estudiar.

### Distribución de Motivos

% Por qué 10.

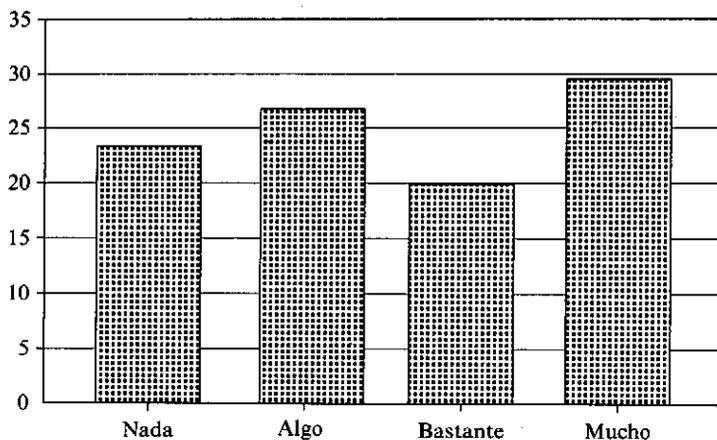


## SUCESO 11

### “Que no te dejen participar en las decisiones del colegio”

A un 50% les importa “*bastante*” o “*mucho*” que no les dejen participar en las decisiones del colegio. No existe unanimidad a la hora de dar razones o encontrar motivos para este suceso. Aproximadamente un 30% alude a su derecho a opinar, considerando la mitad este derecho como un valor personal (“*yo tengo derecho*”) y la otra mitad como un asunto genérico o de grupo (“*todos tenemos derecho*”). Un 6.9% hace ver que es un valor social y un 12.6% lo forman aquellos que dicen que no entienden, les da igual o no quieren participar en las decisiones del colegio.

### Valores del Suceso 11



Como era de esperar, aquellos alumnos que hacen valer su derecho se inclinan por los valores altos de interés en el suceso; a aquellos que les da igual o no quieren participar, que no les dejen hacerlo no les importa “*nada*”.

### Distribución de Motivos

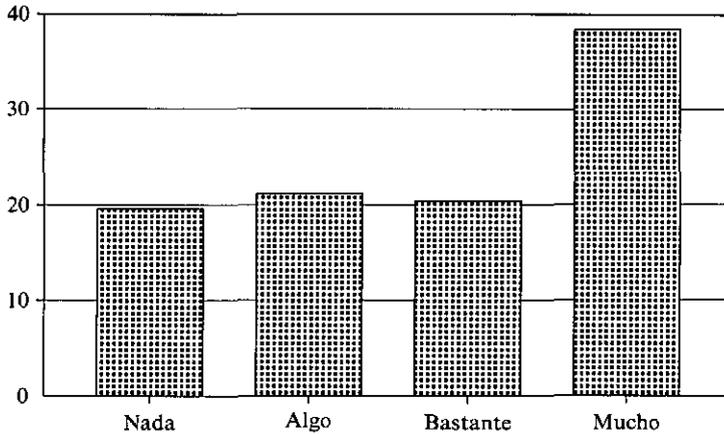
% Por qué 11.



**SUCESO 12**

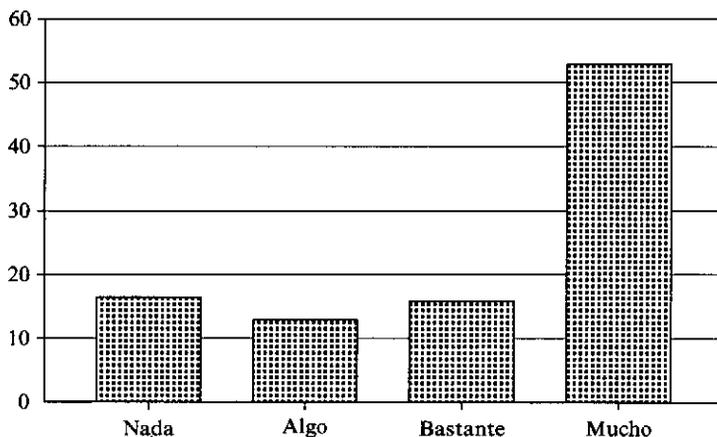
***“Que un profesor te castigue por no estudiar”***

**Valores del Suceso 12**



A un 59.2% les importa “*bastante*” o “*mucho*” que un profesor les castigue por no estudiar. Esta posibilidad de castigo es aceptada por un 24%: por considerarlo merecido (14.3%), por estimar que el profesor tiene derecho (3.9) o porque resulta beneficioso para él (5.6%). Un 16.7% rechaza el castigo por estimar que no es cosa del profesor el que un alumno estudie o no (10.4%) o porque no tienen derecho a castigar por no estudiar (6.3%). Otro 7.9% plantea algún tipo de disculpa.

Los alumnos a los que no les importa “*nada*” que les castiguen por no estudiar son fundamentalmente aquellos que aceptan el castigo (66%). En el otro extremo encontramos a aquellos a los que les importa “*mucho*” que les castiguen; el 41% de ellos lo rechazan o se disculpan ante el castigo.

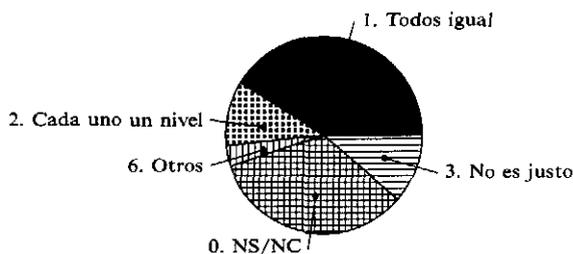
**Distribución de Motivos****% Por qué 12.****SUCESO 13*****“Que a unos alumnos les exijan más que a otros”*****Valores del Suceso 13**

A un 69% les importa *“bastante”* o *“mucho”* que a unos alumnos les exijan más que a otros. Los argumentos que se esgrimen son que a todos deben considerarles de igual forma (40.1%). Un

12.5% estima que a cada uno debe exigírsele en relación con su nivel, y un 11.4% estima sin más que no es justo, no aportando otro tipo de explicación.

Resulta interesante observar que el argumento de igualdad es considerado entre aquellos a los que les importa “*bastante*” o “*mucho*” el suceso (46%).

**Distribución de Motivos**  
% Por qué 13.



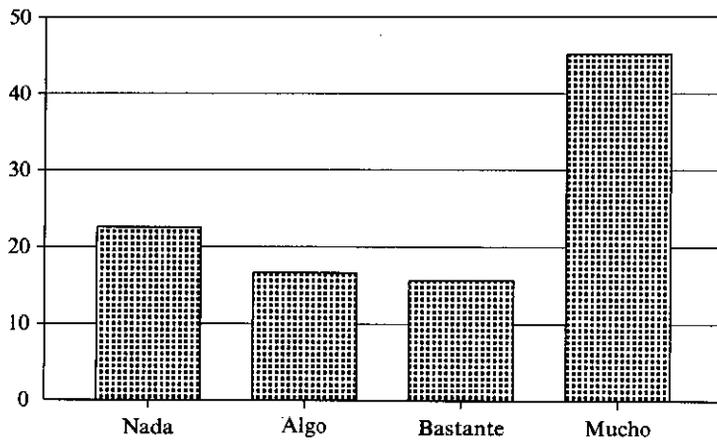
## SUCESO 14

### ***“Que un día pudieran cerrarse los colegios para siempre”***

Al 61% del total les importa “*bastante*” o “*mucho*” que un día pudieran cerrarse los colegios para siempre. Prácticamente el 50% de los alumnos son unánimes al considerar que los colegios “*son necesarios*” y sólo un 7.2% considera que estaría bien que se cerrasen. El resto se pronuncia por razones minoritarias y muy diversas (*no es mi problema, estamos de vacaciones, me aburriría...*).

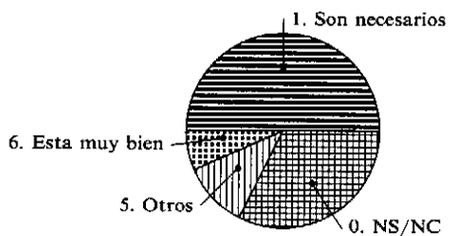
Básicamente aquellos alumnos a los que les importa “*algo*”, “*bastante*” o “*mucho*” el que un día pudieran cerrarse los colegios son los que argumentan sobre su necesidad. El 25.9% de los que consideran que no les importa “*nada*” argumentan que “*estaría muy bien*” que se produjera ese hecho.

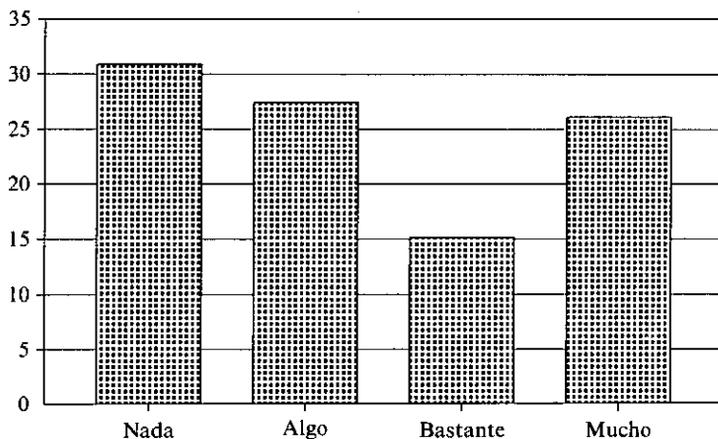
## Valores del Suceso 14



## Distribución de Motivos

% Por qué 14.



**SUCESO 15*****“Hacer trampa en un examen”*****Valores del Suceso 15**

A un 58% les importa *“algo”* o *“nada”* hacer trampas en un examen. Los por qué ante este hecho más habituales son:

- Resulta más fácil el examen (16%)
- Se engaña a uno mismo (11.2%)
- Hay que esforzarse (10%)
- Miedo a ser pillado (7.3%)
- No es legal (6.8%)

Los índices de importancia más altos (*bastante y mucho*) se relacionan con los por qué relativos al esfuerzo y al engañarse a uno mismo; en tanto que, las razones de aquellos a los que no les importa *“nada”* se refieren al hecho de que así –copiando– es más fácil el examen.

### Distribución de Motivos

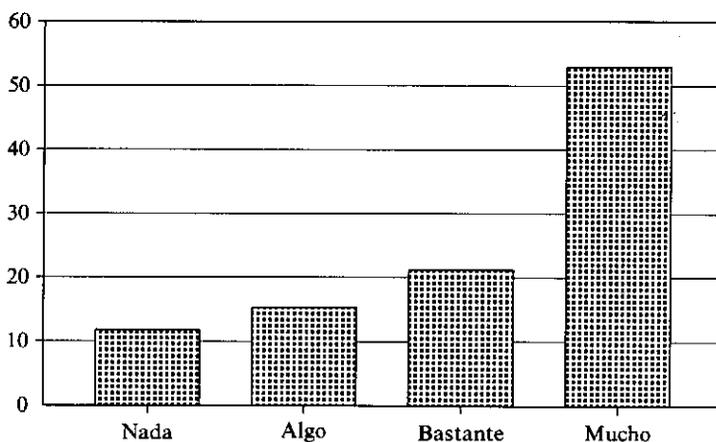
% Por qué 15.



### SUCESO 16

*“Que se enfaden contigo tus compañeros de clase”*

#### Valores del Suceso 16



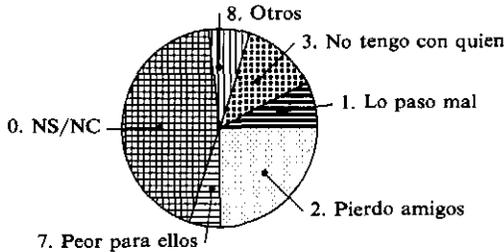
A un 73% les importa *“bastante”* o *“mucho”* que se enfaden con ellos sus compañeros. Las frecuencias más altas de por qué giran en torno a la pérdida de amistades (24.4%) y a la consecuencia de soledad (*“no tener con quien...”*) (10.7%). Un 7.9% indica

que lo pasa mal ante esta circunstancia y un 6% hace valer su autoestima y considera que *“peor para ellos”*.

Los valores altos de importancia (*bastante–mucho*) se relacionan con la pérdida de amistades y con la soledad. El 37% de los que indican que no les importa *“nada”* que se enfaden con ellos sus compañeros de clase alegan como razón que el problema es de los otros y que *“peor para ellos”*.

**Distribución de Motivos**

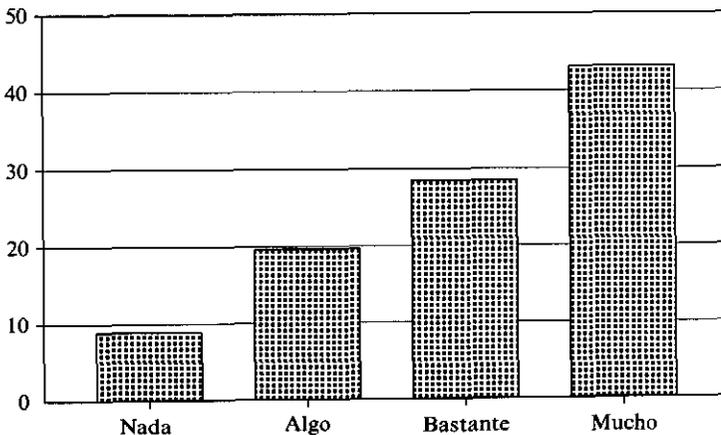
% Por qué 16.



**SUCESO 17**

*“Traer los deberes sin hacer”*

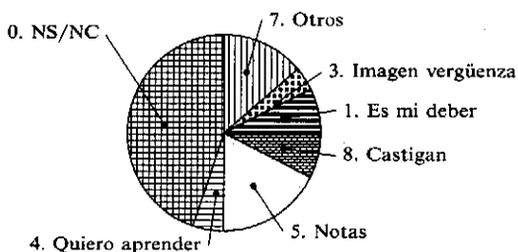
Valores del Suceso 17



A un 72% les importa “*bastante*” o “*mucho*” traer los deberes sin hacer. Los por qué de aquellos alumnos a los que les importa “*bastante*” o “*mucho*” esta situación alegan, básicamente, que es por cuestión de notas, por temor al castigo, porque es su deber o porque quieren aprender. A los que no les importa “*nada*” es debido principalmente a que no se lo plantean o a que encuentran disculpas y excusas que lo justifiquen.

### Distribución de Motivos

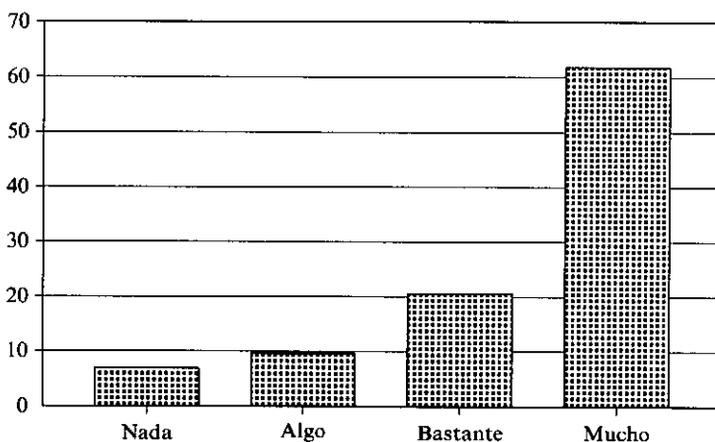
% Por qué 17.



### SUCESO 18

“*Ver los servicios sucios*”

### Valores del Suceso 18

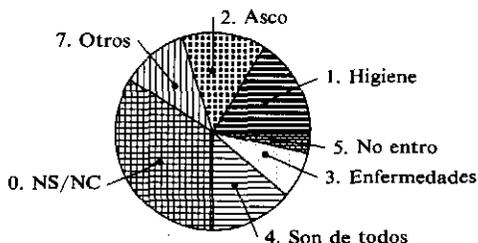


A un 82% les importa “*bastante*” o “*mucho*” ver los servicios sucios. Alrededor del 30% de estos alumnos aluden a razones de higiene o repugnancia; en torno al 15% argumenta que son de todos; y un 6.6% alude a enfermedades.

De los 195 alumnos que dicen que no les importa “*nada*” el ver sucios los servicios (aproximadamente un 8% de la muestra) la cuarta parte comenta que es porque no los utiliza.

**Distribución de Motivos**

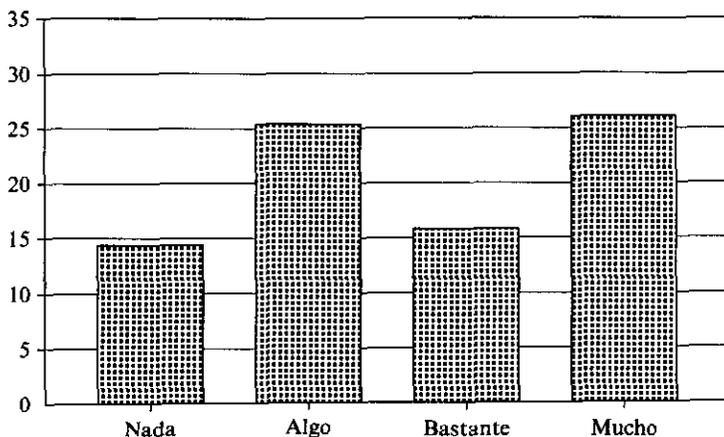
% Por qué 18.



**SUCESO 19**

*“No poder hacer lo que te apetece por tener que estudiar”*

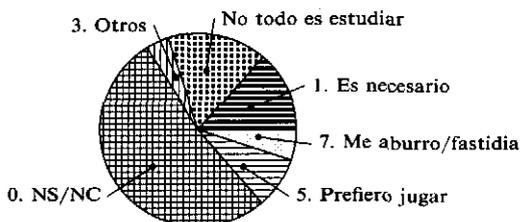
**Valores del Suceso 19**



A un 51% les importa “mucho” o “bastante” no poder hacer lo que les apetece por tener que estudiar. Este suceso es uno de los que más alto porcentaje obtiene de no respuesta al por qué de su valoración (50.4%). Los que responden que les importa indican que es porque no todo es estudiar (16.7%), prefieren jugar (8.3%) o se aburren y les fastidia (6.2%). A los que no les importa “nada” es fundamentalmente porque consideran que es “necesario tener que estudiar”.

### Distribución de Motivos

% Por qué 19.

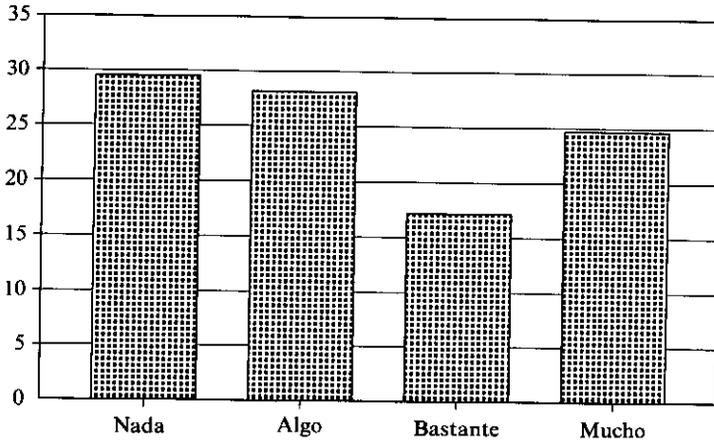


### SUCESO 20

#### “Que un profesor te castigue por portarte mal”

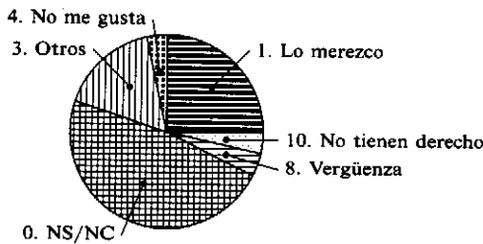
A un 42.2% les importa “bastante” o “mucho” que un profesor les castigue por portarse mal. Al igual que ocurría con el suceso número 12 el grupo de alumnos que indica que no les importa “nada” es porque estima que lo merece (25.4%). Los que rechazan el suceso, considerando que les importa “mucho” que el profesor les castigue por portarse mal aluden a que “es una vergüenza” (3.8%), “no tienen derecho” (3.9%) o simplemente “no me gusta” (3.9%).

**Valores del Suceso 20**



**Distribución de Motivos**

% Por qué 20.



**III.2.3 Relación entre Opiniones y Sucesos Escolares**

Los resultados obtenidos en el estudio de la relación entre variables socio-familiares y opiniones nos reafirma, según el planteamiento inicial, en la idea de abordar el análisis de las opiniones a partir de los sucesos más relevantes de la realidad escolar.

En este apartado nos interesa, por tanto, estudiar el nivel de asociación que existe entre la opinión que los alumnos tienen de la escuela y el valor que conceden a ciertos sucesos escolares, el cual ha sido expresado en cuatro grados:

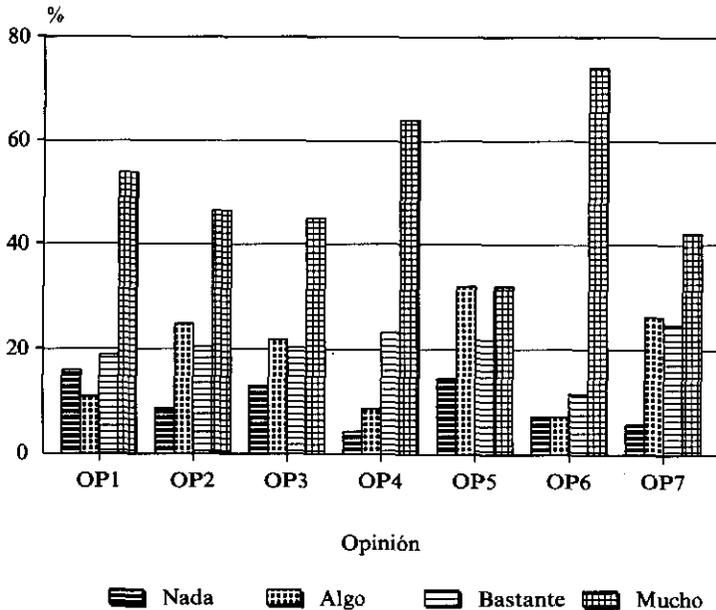
- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

Entre éstos, el sujeto elige el más acorde a su caso particular, de acuerdo con la importancia que concede a cada suceso.

### **SUCESO 1**

*“Poner más horas de clase y menos de recreo”*

**Gráfica III.3.2.1**  
**Suceso 1 por Opiniones**



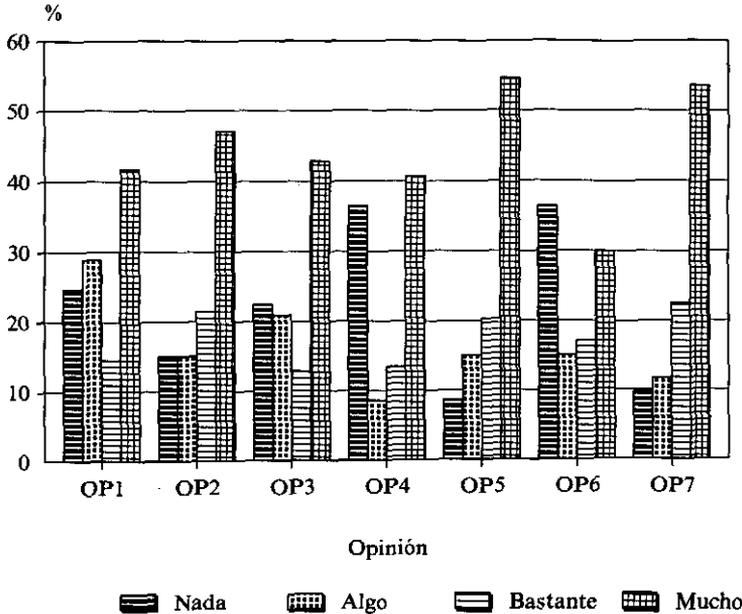
De los 2.605 niños que contestan, un 42% responden que les importa “mucho” que les pongan más horas de clase y menos de recreo. Cuando se relaciona este suceso con las opiniones que tienen los alumnos de la escuela se observa que cuanto más negativa es la opinión, más importancia conceden a este suceso ( $p \geq 0,0000$ ).

**SUCESO 2**

**“Tener que cambiar de colegio”**

Al 71% les importa “bastante” o “mucho” “tener que cambiar de colegio”, y se aprecia que les importa más a los que mejor opinión tienen de la escuela ( $p \geq 0.0000$ ).

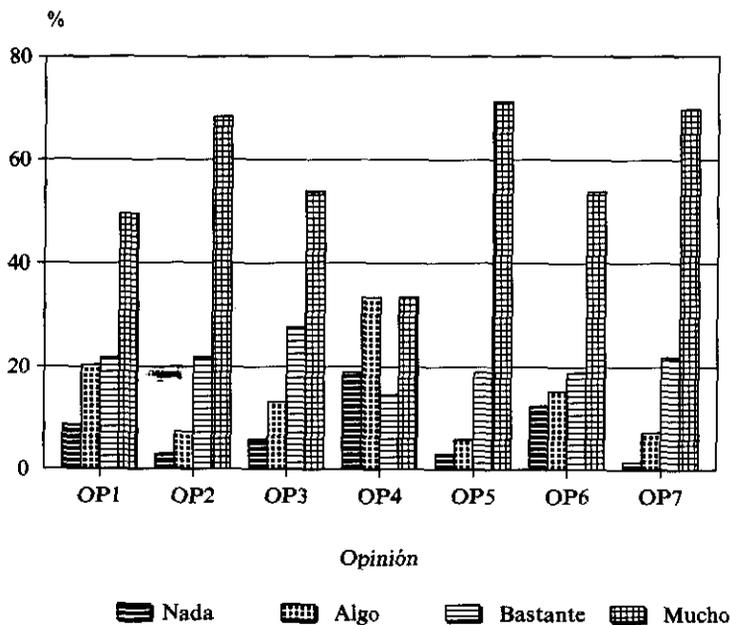
**Gráfica III.3.2.1**  
**Suceso 2 por Opiniones**



**SUCESO 3****“Sacar una mala nota”**

Al 88.3% les importa “bastante” o “mucho” “sacar una mala nota”, suceso que importa más a quienes tienen una mejor opinión de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

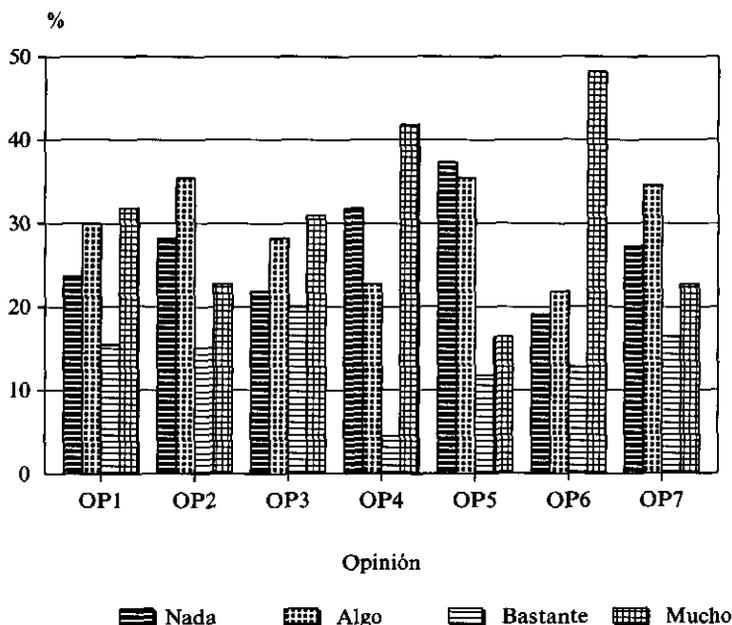
**Gráfica III.3.2.3**  
**Suceso 3 por Opiniones**

**SUCESO 4****“Que te enseñen cosas inútiles”**

En general les importa poco que les “enseñen cosas inútiles”. Sin embargo, hay una interesante relación inversa entre opinión de la escuela y valoración de la utilidad del aprendizaje ( $p \geq 0.000$ ).

Los alumnos que tienen una mejor opinión de la escuela muestran menor interés por la utilidad de la enseñanza; mientras que los alumnos que tienen una opinión de la escuela más negativa muestran una mayor preocupación por la utilidad de las enseñanzas que reciben.

**Gráfica III.3.2.4**  
**Suceso 4 por Opiniones**

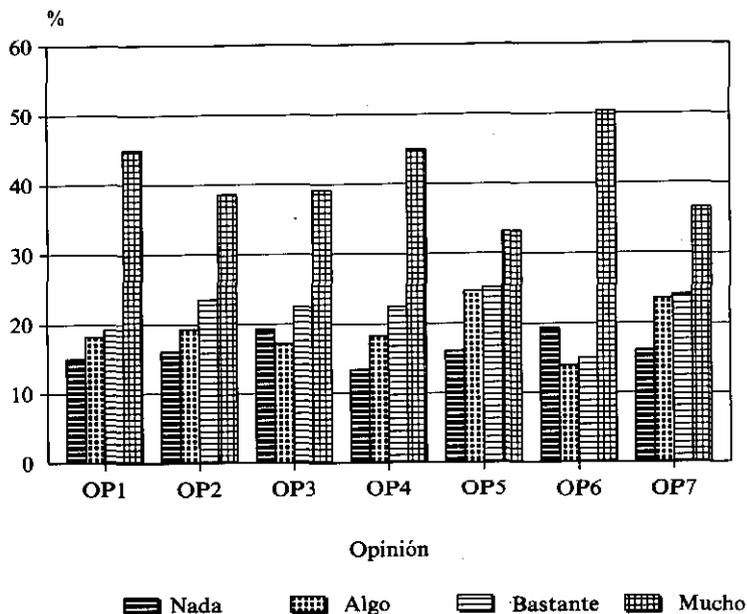


### **SUCESO 5**

#### ***“No poder jugar a gusto en el recreo”***

Al 62% de los alumnos les importa “bastante” o “mucho” “no poder jugar a gusto en el recreo”. No existe relación aparente entre su opinión acerca de la escuela y la importancia dada a este suceso ( $p \geq 0.184$ ).

**Gráfica III.3.2.5**  
**Suceso 5 por Opiniones**

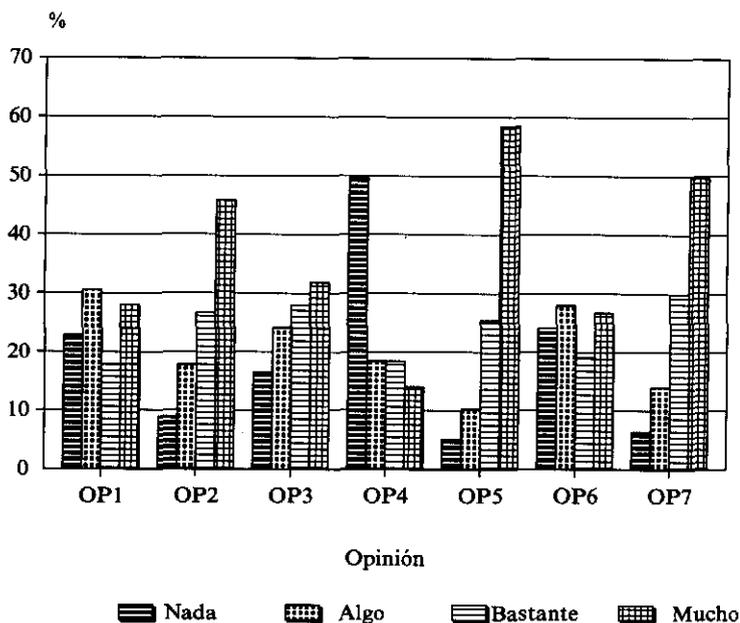


### **SUCESO 6**

#### ***“Estropear el material escolar”***

Al 74% de los alumnos les importa *“bastante”* o *“mucho”* *“estropear el material escolar”*. En general, los que tienen mejor opinión de la escuela se preocupan más por la correcta conservación de dicho material que los que tienen una opinión desfavorable ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.6**  
**Suceso 6 por Opiniones**

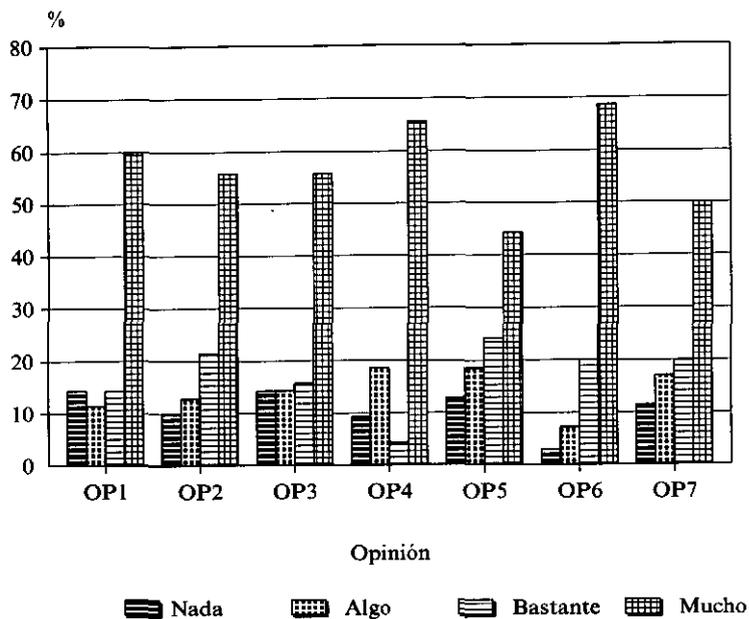


## **SUCESO 7**

### ***“Que se chiven al profesor de algo que has hecho mal”***

Al 73.5% les importa bastante o mucho que se “*chiven al profesor por algo que has hecho mal*”. Independientemente de su opinión acerca de la escuela les parece importante que un compañero les delate a un profesor ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.7**  
**Suceso 7 por Opiniones**

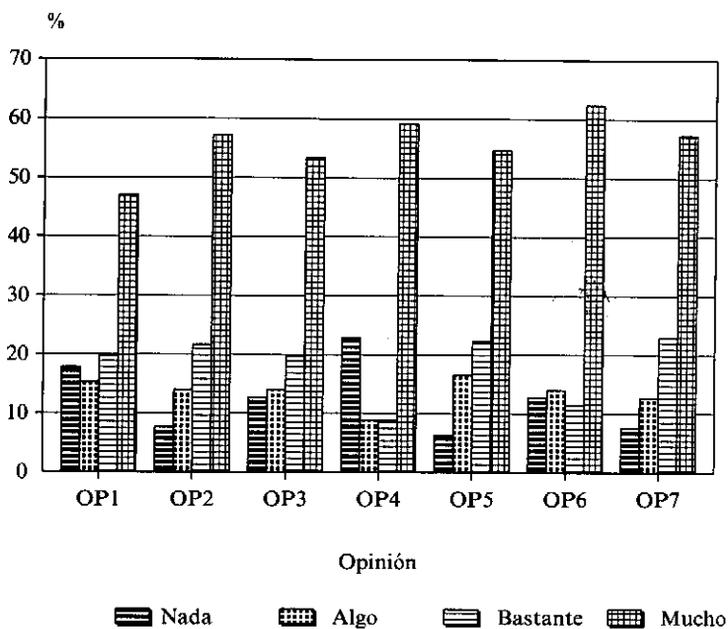


### **SUCESO 8**

***“Que los profesores sean respetuosos con las normas”***

A un 77.3% les importa “bastante” o “mucho” que sus “profesores sean respetuosos con las normas”, en especial a los que peor opinión tienen de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.8**  
**Suceso 8 por Opiniones**

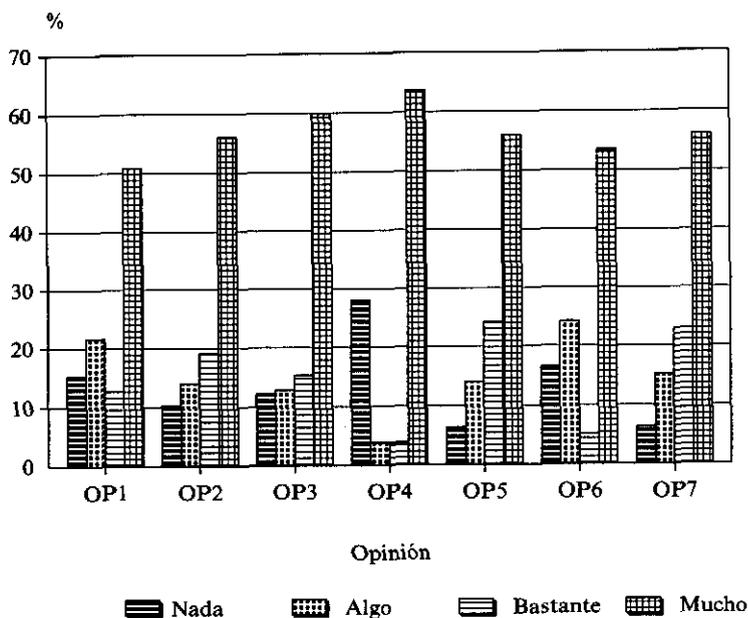


### SUCESO 9

#### *“Que no te dejen opinar en clase”*

A un 76% les importa “bastante o mucho” que “no te dejen opinar en clase”, sobre todo a aquellos que tienen peor opinión de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.9**  
**Suceso 9 por Opiniones**

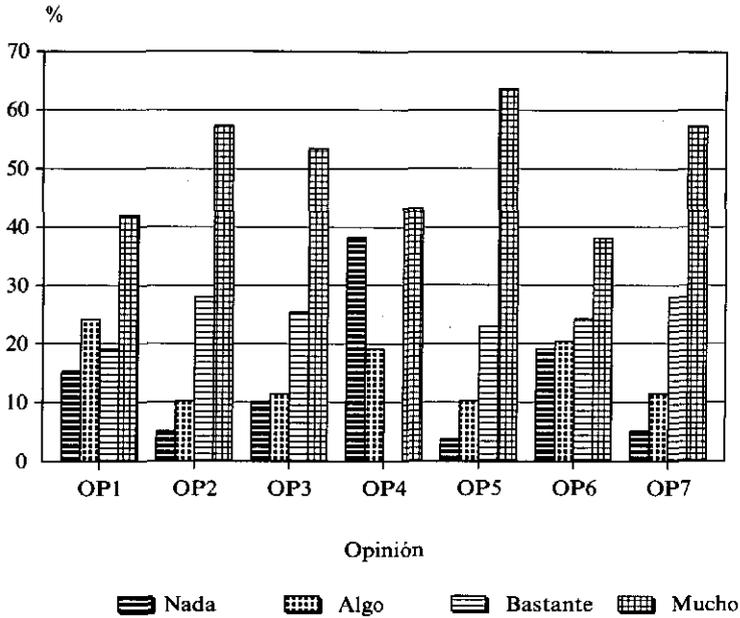


### **SUCESO 10**

#### ***“Que te pregunten y no saber la lección”***

A un 82.5% de los alumnos les importa “bastante” o “mucho” no saber la lección cuando se la preguntan. Es mayoritaria esta opinión entre los que tienen una visión favorable de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.10**  
**Suceso 10 por Opiniones**

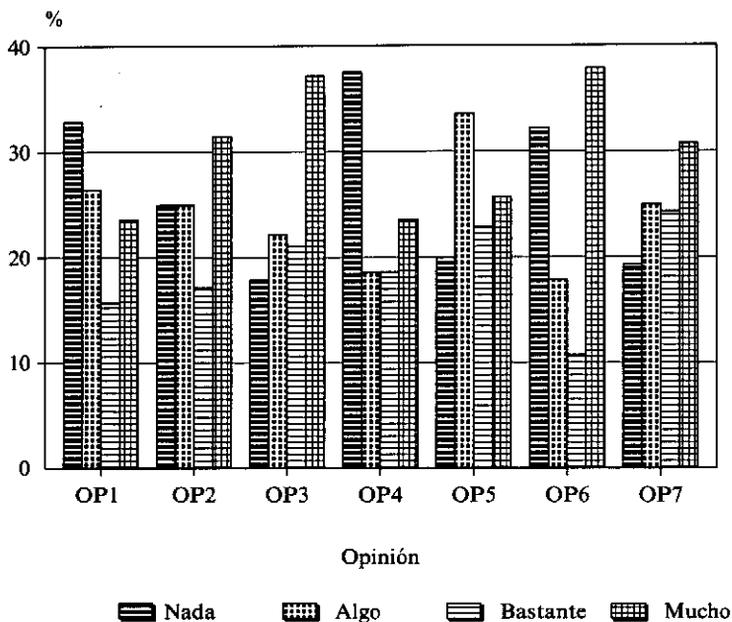


## **SUCESO 11**

### ***“Que no te dejen participar en las decisiones del colegio”***

A un 50% les importa “*bastante*” o “*mucho*” que no le dejen participar en las decisiones del colegio. Les importa menos, no obstante, a aquellos que tienen mejor opinión del colegio ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.11**  
**Suceso 11 por Opiniones**

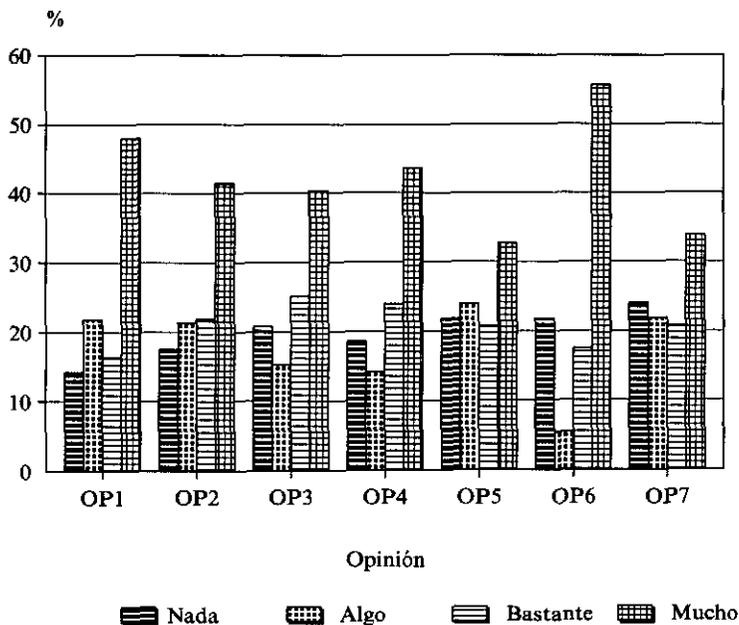


## **SUCESO 12**

### ***“Que un profesor te castigue por no estudiar”***

Un 59.2% les importa “bastante” o “mucho” que “un profesor le castigue por no estudiar”. Les preocupa más a aquellos con mejor opinión de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.12**  
**Suceso 12 por Opiniones**

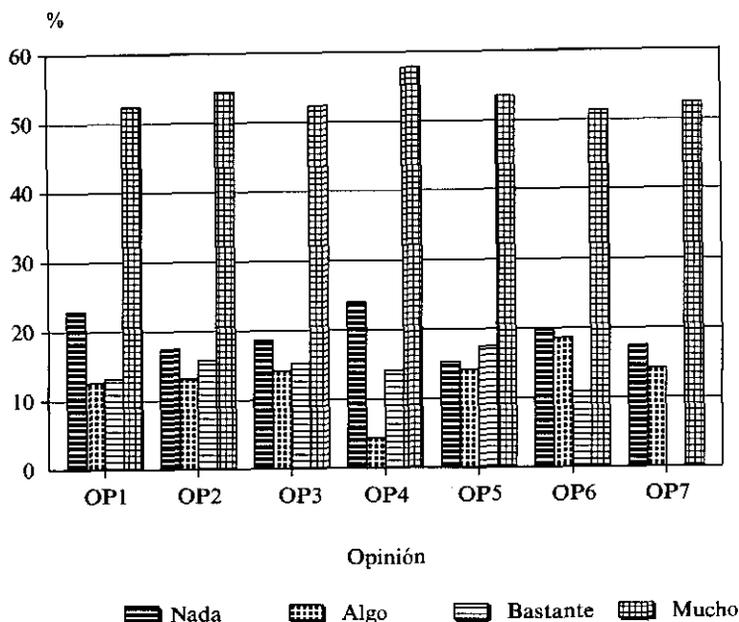


**SUCESO 13**

***“Que a unos alumnos les exijan más que a otros”***

A un 69% les importa “*bastante*” o “*mucho*” que a unos alumnos les exijan más que a otros, independientemente de lo que puedan opinar sobre la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.13**  
**Suceso 13 por Opiniones**

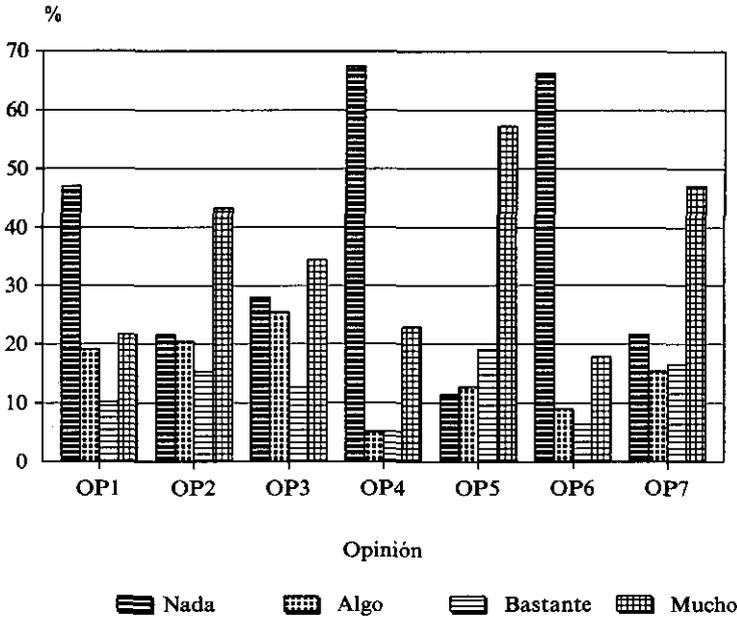


### **SUCESO 14**

***“Que un día pudieran cerrarse los colegios para siempre”***

Al 38.4% del total les importa “bastante” o “mucho” que un día pudieran cerrarse los colegios para siempre, entre estos alumnos se encuentran aquellos que tienen mejor opinión de la escuela, importándoles poco o nada a los que tienen una visión desfavorable de la misma ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.14**  
**Suceso 14 por Opiniones**

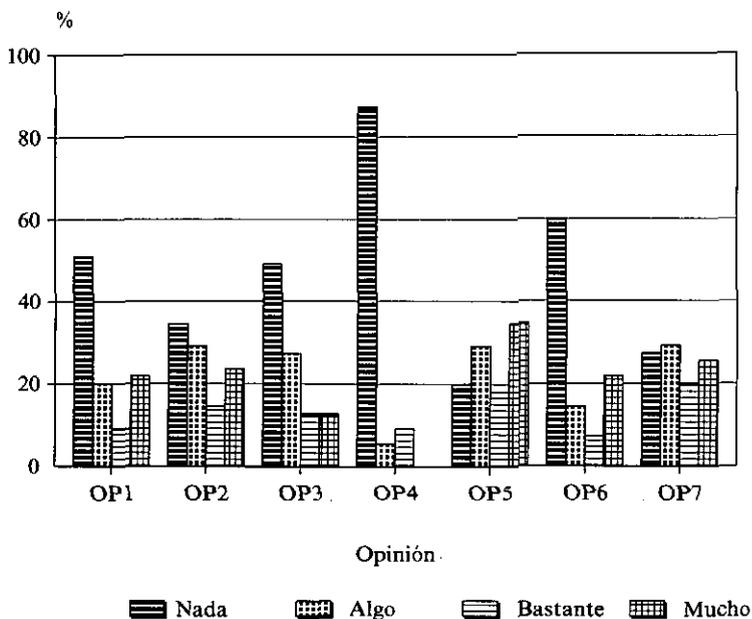


### **SUCESO 15**

#### ***“Hacer trampa en un examen”***

A un 58% les importa “algo” o “nada” hacer trampa en un examen, distribuyéndose este porcentaje especialmente entre los alumnos con peor opinión del colegio. Sólo a los alumnos que tienen una opinión muy buena (OP5) de la escuela les importa mucho “hacer trampa en un examen” ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.15**  
**Suceso 15 por Opiniones**

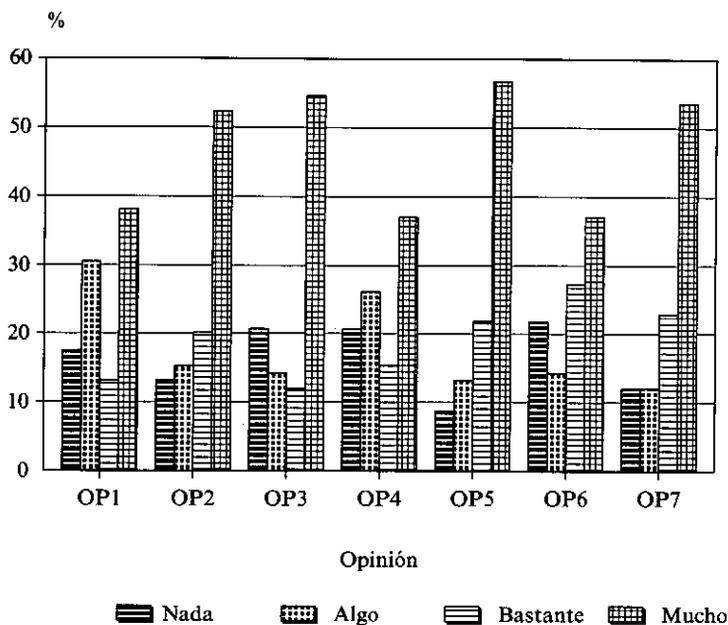


### **SUCESO 16**

#### ***“Que se enfaden contigo tus compañeros de clase”***

A un 73% les preocupa “*bastante*” o “*mucho*” que se enfaden con ellos sus compañeros, preocupación que es mayor entre los que tienen una mejor opinión de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.16**  
**Suceso 16 por Opiniones**

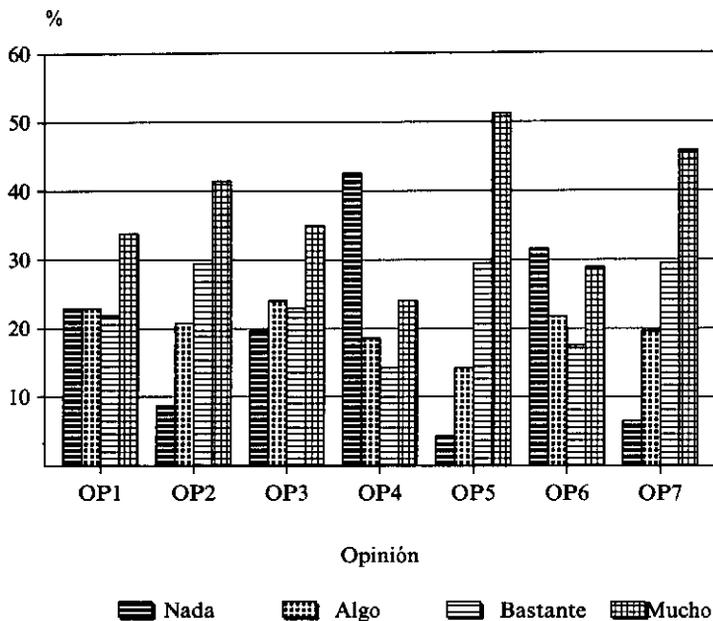


### **SUCESO 17**

#### ***“Traer los deberes sin hacer”***

A un 72% les importa “*bastante*” o “*mucho*” traer los deberes sin hacer, concentrándose más esta valoración en aquellos alumnos que tienen una buena opinión de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.17**  
**Suceso 17 por Opiniones**

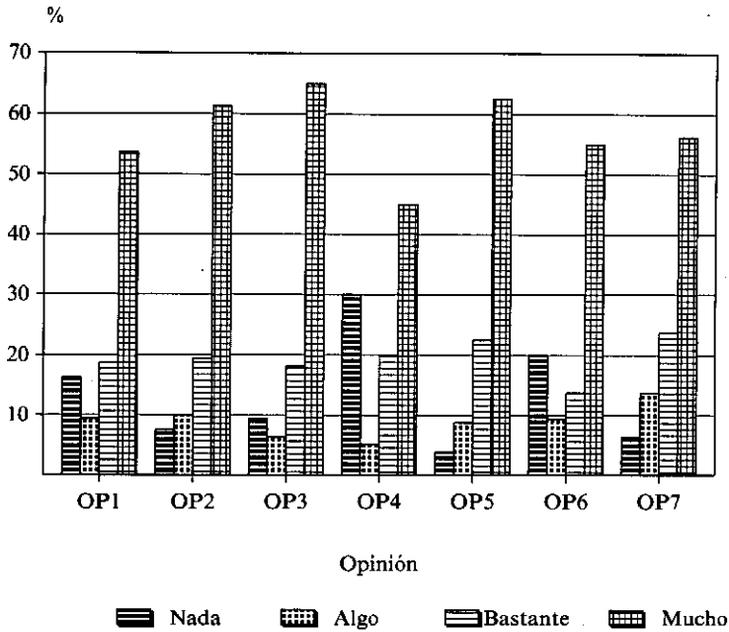


### **SUCESO 18**

#### ***“Ver sucios los servicios”***

A un 82% les importa “*bastante*” o “*mucho*” ver los servicios sucios, sobre todo a aquellos que tienen mejor opinión de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.18**  
**Suceso 18 por Opiniones**

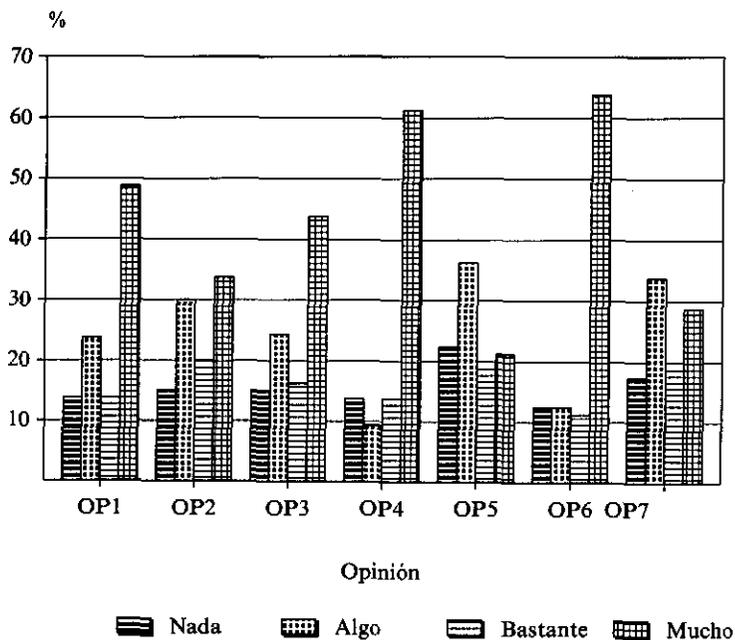


**SUCESO 19**

***“No poder hacer lo que te apetece por tener que estudiar”***

En este caso los que opinan positivamente de la escuela no tienen una postura tan definida como los que tienen una opinión negativa o muy negativa de la escuela (OP1, OP3, OP4, OP6), en los cuales se observa que les importa *“mucho”* no poder hacer lo que les apetece por tener que estudiar ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.19**  
**Suceso 19 por Opiniones**

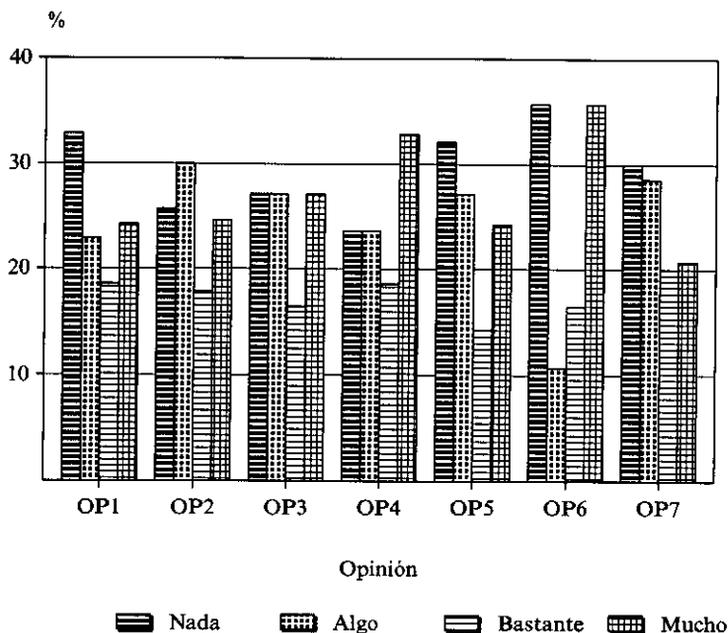


### **SUCESO 20**

***“Que un profesor te castigue por portarte mal”***

A un 57.8% les importa “nada” o “algo” que un profesor les castigue por portarse mal, especialmente a aquellos que tienen una mejor opinión de la escuela ( $p \geq 0.000$ ).

**Gráfica III.3.2.20**  
**Suceso 20 por Opiniones**



En forma de *síntesis* podemos decir que al cruzar opiniones generales con sucesos se obtienen los siguientes grupos:

A los alumnos de opinión positiva (OP2, OP5 y OP7) les preocupan más los sucesos 2, 3, 6, 10, 12, 14, 15, 17 y 18.

A los alumnos de opinión negativa (OP1, OP3, OP4 y OP6) les preocupan más los sucesos 1, 4, 19 y 20.

El resto de sucesos (5, 7, 8, 9, 11, 13 y 16) no parecen guardar una estrecha relación con la opinión general sobre la escuela.

Como puede comprobarse, existe una cierta correspondencia entre las opiniones positivas con los sucesos “*académico-estructurales*” y entre las opiniones negativas con los sucesos “*socio-afectivos*” respectivamente, tal como se analizaron en el capítulo sobre “*relaciones entre sucesos*” (III.2.1.).

### III.3 RAZONES PARA IR AL COLEGIO

A continuación vamos a comentar las “razones para ir al colegio” que han ponderado los alumnos según su importancia.

**Las razones según su posición en el orden dado por los alumnos (%)**

Razones	Posición												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	6.0	4.9	3.7	4.5	7.1	8.6	8.1	10.4	11.1	12.6	9.9	7.6	5.5
2	52.3	15.8	6.5	4.8	3.7	2.9	2.2	2.1	2.4	2.2	1.5	2.1	1.4
3	7.8	4.7	3.4	2.7	3.3	3.2	4.7	5.0	6.1	7.1	11.5	17.3	23.4
4	1.3	6.4	6.6	6.2	6.7	9.5	10.6	11.0	9.9	10.1	8.9	7.3	5.5
5	7.8	25.1	18.0	13.6	8.4	5.5	5.4	4.3	3.4	3.3	2.7	1.6	0.8
6	1.1	2.5	3.0	3.4	3.0	3.5	4.8	5.3	8.1	8.9	16.6	21.6	17.3
7	7.3	19.1	23.1	15.9	9.5	5.7	4.7	4.0	3.5	2.4	2.4	1.4	1.0
8	11.1	11.5	18.1	18.3	11.9	7.7	4.9	4.9	3.4	2.8	2.2	1.8	1.5
9	1.0	1.9	3.8	6.7	8.9	11.7	12.3	12.5	13.1	10.8	8.3	6.0	3.1
10	4.1	3.7	5.4	8.8	11.4	7.9	6.1	5.7	6.7	7.2	7.3	9.0	16.6
11	1.9	3.0	5.1	8.3	12.3	14.0	15.2	13.5	9.8	7.5	5.2	2.8	1.3
12	2.0	3.7	4.9	7.8	15.0	16.5	15.6	11.6	9.6	6.4	3.7	2.2	1.0
13	1.9	3.0	5.1	8.3	12.3	14.0	15.2	13.5	9.8	7.5	5.2	2.8	1.3

Las posiciones medias de las razones según el orden dado por los alumnos de mayor a menor importancia son:

Orden	Razón	Punt. Media	Mediana
1 <sup>o</sup> lugar	2 (...seguir estudiando)	3.02	1
2 <sup>o</sup> lugar	7 (...encontrar trabajo)	4.45	4
3 <sup>o</sup> lugar	5 (aprendo cosas interesantes)	4.46	3
4 <sup>o</sup> lugar	8 (...no soy analfabeto)	4.74	4
5 <sup>o</sup> lugar	12 (...los compañeros...)	6.63	6.5
6 <sup>o</sup> lugar	11 (...ratos divertidos...)	6.95	7
7 <sup>o</sup> lugar	4 (...profes simpáticos...)	7.77	8
8 <sup>o</sup> lugar	1 (...no hago nada malo...)	7.80	8
9 <sup>o</sup> lugar	9 (...me lo paso bien...)	7.83	8
10 <sup>o</sup> lugar	10 (...me gusta estudiar...)	8.07	8
11 <sup>o</sup> lugar	3 (...me obligan...)	9.31	11
12 <sup>o</sup> lugar	13 (...sino me aburriría...)	9.52	10
13 <sup>o</sup> lugar	6 (...va todo el mundo...)	9.97	11

En esta clasificación pueden diferenciarse varios grupos de razones, más o menos próximos, según su temática y posición en el orden resultante.

- a) Las razones elegidas en los primeros lugares hacen referencia a la continuidad académico-profesional de la escuela:

1<sup>a</sup> *"Luego puedo seguir estudiando y hacer una carrera"* (razón n<sup>o</sup>2).

2<sup>a</sup> *"Así podré encontrar trabajo más fácilmente"* (razón n<sup>o</sup>7).

La primera razón es elegida en primera posición por más de la mitad de los alumnos (52.3%). Estas razones son reflejo de una mentalidad práctica y funcional que el alumno aplica a la hora de justificar su presencia en la escuela.

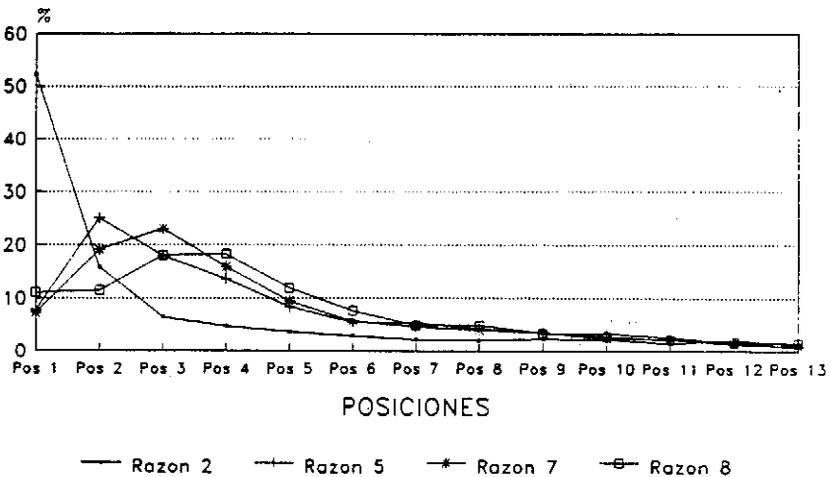
Las razones tercera y cuarta en el orden global se refieren a esa función general que se asigna tópicamente a la escuela, aprender:

3ª *“Aprendo cosas interesantes, que me gustan”* (razón nº5)

4ª *“Así no soy un analfabeto ni un inculto”* (razón nº8)

Las cuatro primeras razones representan los principales argumentos que los alumnos disponen para otorgar racionalidad a la escuela, racionalidad que se caracteriza por la referencia a la utilidad mediata y al aprendizaje inmediato.

**Gráficos de Razones**  
**Primer grupo de razones**



**b)** A cierta distancia aparece un grupo de razones que incluyen motivos para ir a la escuela que podríamos denominar “no oficiales”:

5ª *"Aquí estoy con mis compañeros. Puedo conocer a los demás, hablar con ellos"* (razón nº12).

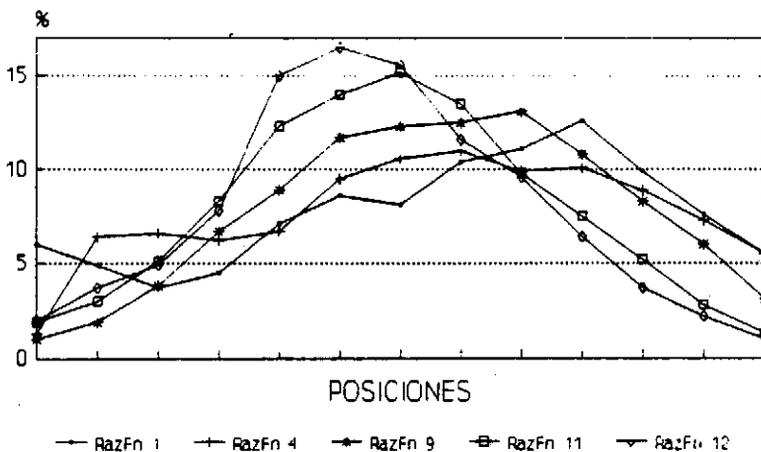
6ª *"Hay ratos divertidos, como el recreo, excursiones, fiestas"* (razón nº11).

7ª *"Hay profesores simpáticos, agradables, que merecen la pena"* (razón nº4).

8ª *"Mientras estoy aquí no estoy haciendo nada malo"* (razón nº1).

9ª *"Me lo paso bien. Es divertido estar aquí"* (razón nº9).

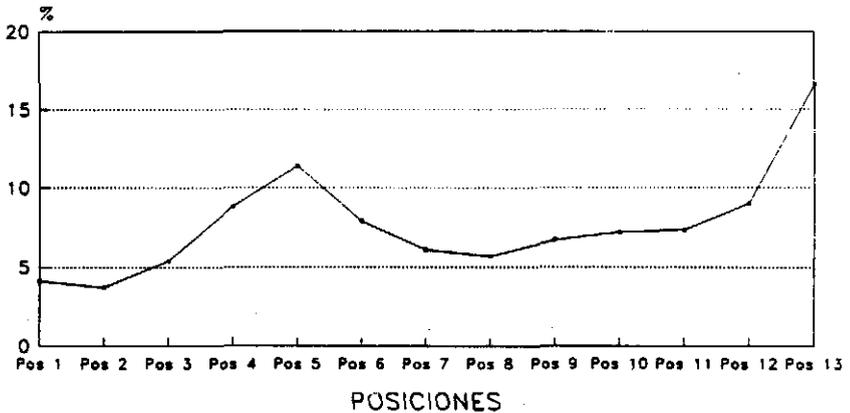
**Gráficos de Razones**  
Segundo grupo de razones



- c) Próxima a este grupo se sitúa una razón de tono diferente y de distribución muy dispersa:

10<sup>a</sup> *“Me gusta estudiar”* (razón nº 10).

**Gráficos de Razones**  
Tercer grupo de razones



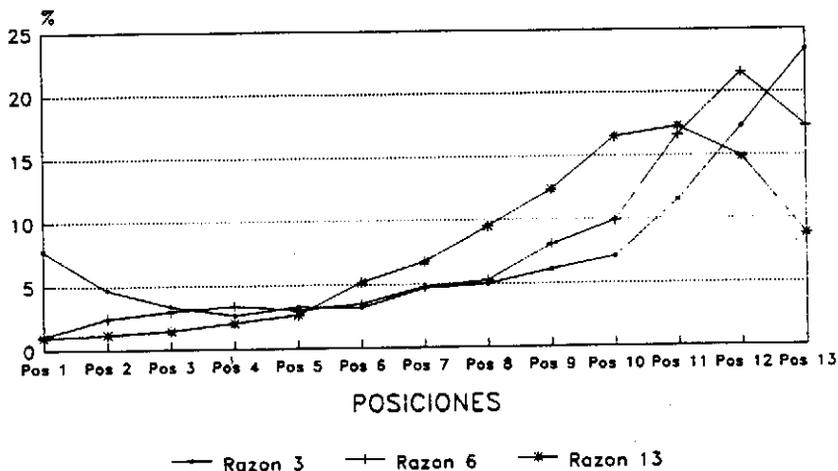
- d) Los últimos lugares los ocupan un conjunto de motivos que podrían denominarse “coercitivos”:

11<sup>a</sup> *“Me obligan mis padres y no me queda más remedio”*

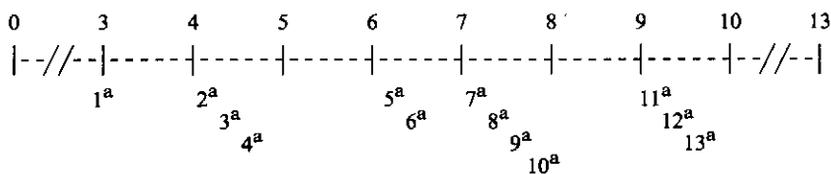
12<sup>a</sup> *“Si no me aburriría, no sabría qué hacer”*

13<sup>a</sup> *“Va todo el mundo. Es una costumbre”*

**Gráficos de Razones**  
**Cuarto grupo de razones**



Si establecemos un continuo entre la puntuación 1 a la 13, las diferentes razones se situarían de la siguiente forma:



Lo anterior nos sugiere la existencia de *tres grandes grupos* de razones según los motivos a los que aluden, lo que a su vez puede relacionarse con los tres tipos de conformidad que, según Etzioni (1964), muestran los miembros en las organizaciones según el predominio del poder que se ejerza, remunerativo, normativo o coercitivo:

<p><b>PODER REMUNERATIVO</b></p>	<p><b>MOTIVOS PRACTICOS (mediatos e inmediatos)</b></p> <p>“...seguir estudiando y hacer una carrera”</p> <p>“...encontrar trabajo...”</p> <p>“Aprendo cosas interesantes...”</p> <p>“...no soy un analfabeto...”</p>
<p><b>PODER NORMATIVO</b></p>	<p><b>MOTIVOS EMOCIONALES Y DE RELACION</b></p> <p>“...estoy con mis compañeros...”</p> <p>“...Hay ratos divertidos...”</p> <p>“Hay profesores simpáticos...”</p> <p>“...no estoy haciendo nada malo”</p> <p>“Me lo paso bien...”</p> <p>“Me gusta estudiar”</p>
<p><b>PODER COERCITIVO</b></p>	<p><b>MOTIVOS COERCITIVOS</b></p> <p>“Me obligan...”</p> <p>“Si no me aburriría...”</p> <p>“Va todo el mundo...”</p>

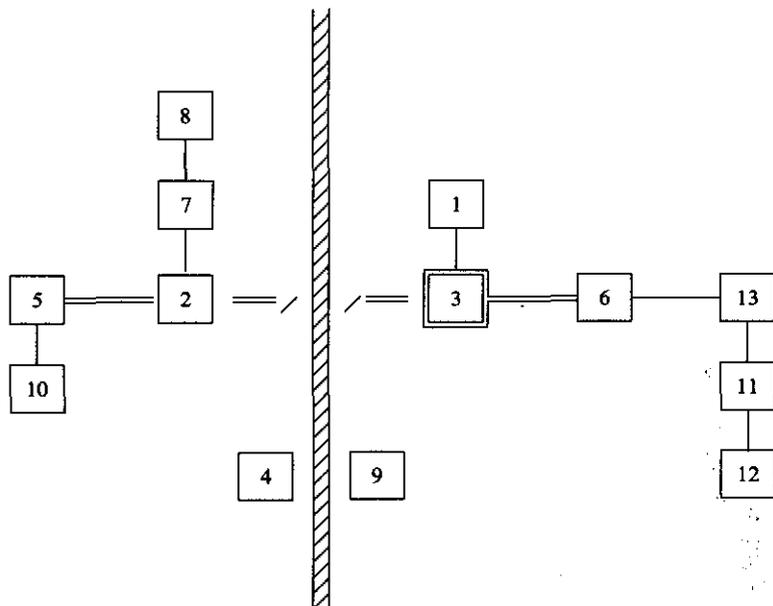
De estos resultados se puede deducir que la relación que el alumno de los últimos cursos de la E.G.B. establece con la escuela es, en primer lugar, una relación de intercambio en la que juegan un papel fundamental una serie de compensaciones directas e indirectas, potenciándose lo que Etzioni denomina una “vinculación calculada”. En segundo lugar, los motivos emocionales y de relación nos hacen pensar en una cierta identificación moral con la institución o al menos con algunos de sus valores. Por último, existen también algunos elementos de conformidad alienada derivados de esa vinculación forzosa que algunos alumnos manifiestan respecto a la escuela.

Si ahora *relacionamos las diferentes razones entre sí* según su proximidad en el orden global establecido, obtenemos mediante criterios únicamente estadísticos dos grandes grupos de razones:

- 1) Un primer grupo giraría en torno a la razón nº2 (“*Luego puedo seguir estudiando y hacer una carrera*”), que se relaciona

positivamente con la nº5 (*“Aprendo cosas interesantes, que me gustan”*) y con la nº7 (*“Así podré encontrar trabajo más fácilmente”*), que a su vez se relacionan también positivamente con la nº 10 (*“Me gusta estudiar”*) y la nº 8 (*“Así no soy un analfabeto ni un inculto”*) respectivamente.

- 2) En torno a la razón nº3 (*“Me obligan mis padres y no me queda más remedio”*) se forma un segundo grupo, junto con las razones nº6 (*“Va todo el mundo. Es una costumbre”*) y nº1 (*“Mientras estoy aquí no estoy haciendo nada malo”*). A su vez, las razones nº6, 13, 11 y 12 forman una cadena con relaciones no demasiado fuertes entre sí. Finalmente, quedan las razones nº4 (*“Hay profesores simpáticos, agradables, que merecen la pena”*) y 9 (*“Me lo paso bien. Es divertido estar aquí”*), que no guardan una relación positiva clara con las demás.



Estas relaciones pueden verse reflejadas gráficamente, de forma aproximada, en la red anterior (los trazos dobles significan la existencia de una relación más alta entre las razones).

### III.3.1 Relación entre Opiniones y Razones para ir al Colegio

La búsqueda de relaciones entre las opiniones generales sobre la escuela y las razones para asistir a ella nos lleva a efectuar nuevos análisis. Con el fin de simplificar la presentación de los resultados hemos agrupado las opiniones en dos categorías, según sean de signo positivo o de signo negativo hacia la escuela. El primer grupo está formado por los alumnos que eligen en primer lugar la opinión 2, 5 ó 7, mientras que el segundo grupo lo forman aquellos que eligen en primer lugar una de las restantes opiniones, 1, 3, 4 ó 6.

*– Razones que tienen más importancia para los alumnos con una opinión favorable:*

RAZON N°	POSICION MEDIA		DIFERENCIA
	Grupo de opinión favorable	Grupo de opinión desfavorable	
2 (seguir estudiando y hacer carrera)	De 5.83	a 2.65	-3.18
10 (me gusta estudiar)	De 9.96	a 7.82	-2.14
5 (aprendo cosas interesantes)	De 6.32	a 4.21	-2.11
7 (encontrar trabajo)	De 5.78	a 4.27	-1.51
8 (no soy un analfabeto)	De 5.56	a 4.64	-0.92

– *Razones que tienen más importancia para los alumnos con una opinión desfavorable:*

RAZON N <sup>o</sup>	POSICION MEDIA		DIFERENCIA
	Grupo de opinión favorable	Grupo de opinión desfavorable	
3 (me obligan mis padres)	De 6.23	a 9.72	+3.49
6 (todo el mundo va)	De 7.84	a 10.25	+2.41
1 (no estoy haciendo nada malo)	De 6.22	a 8.01	+1.79
13 (si no me aburriría)	De 8.22	a 9.69	+1.47
11 (hay ratos divertidos)	De 6.26	a 7.04	+0.78

– *Razones que tienen la misma importancia global en uno y otro grupo de opinión:*

RAZON N <sup>o</sup>	POSICION MEDIA		DIFERENCIA
	Grupo de opinión favorable	Grupo de opinión desfavorable	
4 (hay profes simpáticos)	De 7.68	a 7.79	+0.11
9 (me lo paso bien)	De 7.83	a 7.64	-0.19
12 (compañeros)	De 6.47	a 6.65	+0.18

De forma más específica, se pueden destacar las siguientes relaciones entre opiniones y razones:

La OP1 aparece asociada a las razones n<sup>o</sup> 1, 3, 6 y 13, y en cambio parece tener poca relación con las razones 2, 5, 10 e incluso las 7 y 8.

La OP5 aparece algo más asociada que las demás a las razones 5, 10, y menos a la 1, 3, 6 y 11.

### III.4 EL AULA COMO FACTOR DIFERENCIAL EN LA PERCEPCION DE LA ESCUELA

Los resultados obtenidos hasta ahora indican la existencia de relaciones entre opiniones, sucesos y razones que cada alumno expresa sobre la escuela. También se ha descubierto algún grado de asociación con variables de carácter personal y escolar. Sin embargo, debemos tener en cuenta que todos los análisis realizados han sido hechos en un contexto global, es decir, sin estudiar de forma específica el "aula", que representa el entorno inmediato a través del cual el alumno percibe la escuela; por ello en esta parte de la investigación nos centraremos en el estudio de la posible influencia diferenciadora que el aula tiene en las opiniones expresadas por los alumnos.

En esta parte del trabajo se utiliza como unidad de análisis el aula en lugar del alumno, a fin de profundizar en los mecanismos de formación de opiniones.

Las hipótesis a contrastar aquí serían las siguientes:

$H_0$  El "aula" no tiene relación con las opiniones manifestadas por los alumnos.

$H_1$  El "aula" contribuye a la formación de la opinión que el alumno tiene sobre la escuela.

De acuerdo con las dos hipótesis formuladas, si la  $H_0$  es cierta, la distribución de opiniones debería ser igual entre las diferentes aulas, salvo en casos aislados que vendrían provocados por el azar; en caso de ser correcta la  $H_1$ , nos encontraríamos con una estructura de opinión distinta, en función del tipo de aula.

Para contrastar estas hipótesis tomamos como modelo o patrón general de opiniones el estimado en toda la muestra (tabla 3.4.), comparando su distribución, que podemos considerar teórica, con la correspondiente a cada una de las aulas.

**Tabla III.4**  
**Distribución general de Opiniones**

Opinión	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7
%	4.9	44.7	3.6	0.8	27.3	2.8	15.7

El contraste de hipótesis realizado con un nivel de significación menor o igual a 0.05 da como resultado el rechazo de la  $H_0$  en 22 ocasiones sobre un total de 95 aulas; es decir, se obtiene un 23% de colegios que no se ajustan al modelo teórico frente al 5% que cabría esperar si la  $H_0$  fuese cierta. Para comprobar si la disparidad entre estos porcentajes puede deberse al azar o a diferencias reales entre las aulas hacemos un nuevo contraste en el que las dos nuevas hipótesis son las siguientes:

$H'_0$  El porcentaje de aulas diferentes es  $< 5\%$ .

$H'_1$  El porcentaje de aulas diferentes es  $> 5\%$ .

El resultado de este nuevo contraste rechaza  $H'_0$  con un nivel de significación menor o igual a 0.0001.

Los dos contrastes de hipótesis realizados en forma secuencial nos han permitido rechazar la hipótesis de independencia entre el "aula" y las opiniones manifestadas por los alumnos, por lo que a partir de ahora investigaremos la relación entre tipo de aula y percepción que tienen los niños de la escuela.

### **III.4.1 Clasificación de las aulas por sus Opiniones**

En este apartado nos interesa estudiar la forma en que las aulas tienden a agruparse de acuerdo con la idea que sobre la escuela tengan los alumnos. El objetivo que nos proponemos alcanzar es la formación de grupos de aulas con opiniones similares de la escuela, e identificar en la medida de lo posible aquellos aspectos socioescolares en que se diferencien.

El primer aspecto que trataremos, será establecer las relaciones que existen entre las aulas y observar si sus posiciones relativas respecto a las distintas opiniones nos permiten hablar de una estructura de grupos. Las variables "opiniones" y "aulas" son de naturaleza nominal, por lo que utilizaremos un análisis de correspondencias binarias para tablas de contingencia, donde las aulas aparecerán en filas y las opiniones en columnas.

Los valores propios correspondientes a los dos primeros ejes, explican un porcentaje del 45.17% de la variación global, suficiente para una adecuada representación de las posiciones relativas de aulas y opiniones. (Ver Tabla III.4.1.1.).

**Tabla III.4.1.1**  
**Valores propios y coordenadas factoriales**  
**Histograma de valores propios**

Número	Valor Propio	Porcent.	Porcent. Acumula.	
1	.0957	27.50	27.50	*****
2	.0615	17.67	45.17	*****
3	.0548	15.75	60.93	*****
4	.0515	14.82	75.74	*****
5	.0430	12.36	88.11	*****
6	.0414	11.89	100.00	*****

En primer lugar es interesante comentar el significado del primer eje (el más explicativo) que contrapone las opiniones más favorables hacia la escuela OP5, OP7 y OP2 situadas en la parte positiva del eje con las más desfavorables OP1, OP3, OP4 y OP6 en la parte negativa (ver pag. 131). Este eje indica, en general, una buena o mala opinión sobre la escuela según que las aulas tengan la correspondiente coordenada mayor o menor que cero; así, por ejemplo, el aula 61 es una de las que mejor opinión tienen, mientras el aula 75 tiene una valoración muy negativa. (Ver pag. 131).

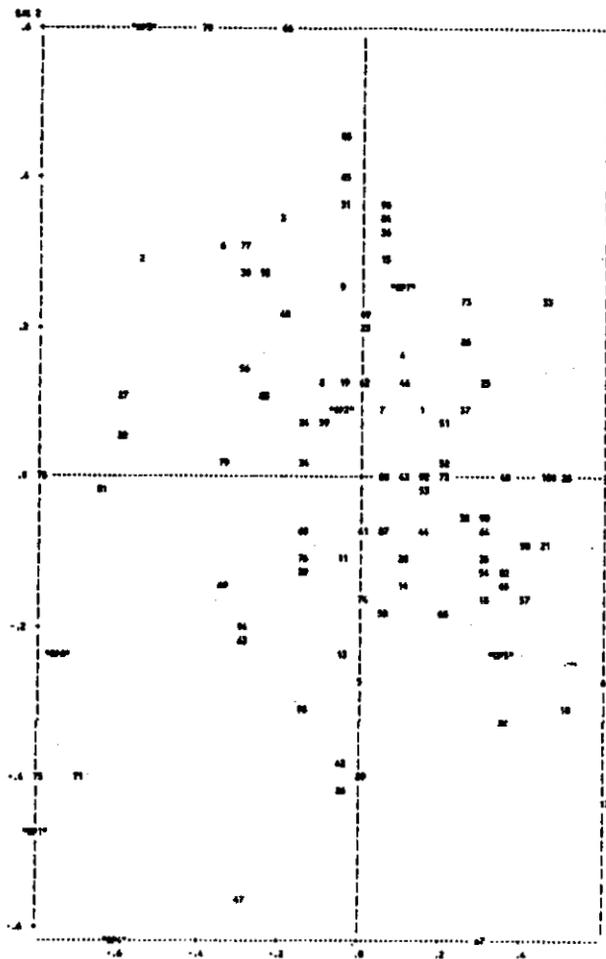
El eje 2 contrapone, por un lado, las opiniones positivas OP7 y OP5 con OP2 y, por otro, las opiniones negativas OP1, OP6 y OP4 frente a OP3. Es decir, la OP2, opinión "pragmática" ("*Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana*") se distancia de las más positivas; mientras que la OP3, opinión de "crítica constructiva" ("*El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos*") se distancia del grupo de opiniones negativas.

La observación de las posiciones de las aulas en estos dos primeros ejes, nos permite descubrir ciertos grupos de acuerdo con su mayor proximidad a una u otra opinión. Así por ejemplo las aulas 10, 32 y 61 están más cerca de la opinión OP5 mientras las aulas 8, 19 y 54 lo están de la OP2.

En consecuencia, es razonable formalizar la visión de carácter descriptivo del análisis de correspondencias mediante un análisis

cluster, que nos permita formar grupos homogéneos de aulas basándonos en las opiniones, los cuales se tratarán posteriormente de caracterizar en función de variables socio-familiares.

**Tabla III.4.2**  
**Dendograma de la clasificación**

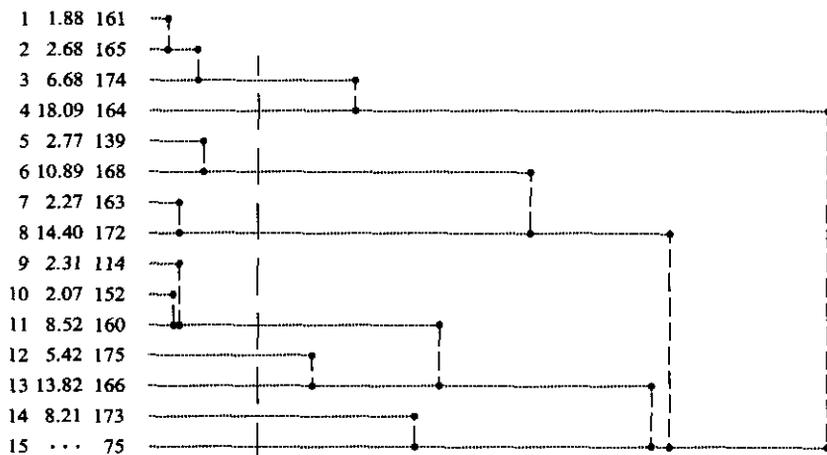


El procedimiento de clasificación que hemos elegido es el ascendente jerárquico, en el que inicialmente se considera cada aula como una Clase y en etapas sucesivas se van uniendo las más próximas hasta obtener una única Clase final. El criterio de selección del número de Clases, de carácter empírico, consiste en cortar por el primer "salto grande" que se produce en el dendograma de la clasificación.

El análisis del dendograma permite visualizar un primer salto al nivel de la línea de trazo discontinuo, lo que significa la existencia de 9 Clases diferentes. La observación de las aulas que pertenecen a cada Clase y su comparación con las 22 aulas más diferenciadas del patrón general nos permiten comprobar que cada uno de los grupos contiene al menos una de esas aulas.

Esto intuitivamente implica que cada una de esas 9 Clases de aulas tiene un significado en sí misma.

**Tabla III.4.1.3**  
**Dendograma de la clasificación**



El número de aulas que compone cada Clase y los porcentajes con los que se presentan las siete opiniones pueden verse en la tabla siguiente:

**Tabla III.1.4**  
**Composición de las Clases y distribución de Opiniones**

	<b>Inercias</b>	<b>Aulas</b>	<b>Alumnos</b>
<b>Inercia inter-clases</b>	.2169		
<b>Inercia intra-clase</b>			
Clase 1/9	.0368	30	849.00
Clase 2/9	.0059	6	173.00
Clase 3/9	.0196	10	329.00
Clase 4/9	.0217	12	294.00
Clase 5/9	.0202	17	471.00
Clase 6/9	.0157	12	322.00
Clase 7/9	.0053	3	70.00
Clase 8/9	.0058	4	103.00
Clase 9/9	.0000	1	38.00
<b>Inercia Total</b>	.3479		

Es de señalar, como caso excepcional, la Clase novena, formada por un sólo aula que además es la que presenta un mayor alejamiento del modelo general.

Los siguientes aspectos que abordaremos serán comparar las variables escolares, personales y familiares en las Clases formadas e interpretar el sentido de cada una de ellas de acuerdo a las opiniones que manifiestan sobre la escuela.

### **III.4.2 Caracterización de los grupos de aulas por las variables socioescolares**

El estudio de las nueve clases seleccionadas se centra en el análisis de:

- 1) Opinión sobre la escuela de cada grupo de aulas.
- 2) Descripción de sus características en cuanto a localización y titularidad de centro, calificaciones, composición por sexos y expectativas de los alumnos.

Algunas de las Clases que se describen a continuación pueden considerarse marginales al agrupar únicamente un 8% del alumnado. La última representa un caso extremo por estar formada por un sólo aula. A pesar de este carácter marginal, o precisamente por ello, creemos que la investigación no puede despreciar estas situaciones alejadas del modelo general.

### Clase 1

Esta constituida por 849 alumnos agrupados en 30 aulas.

De la observación de las frecuencias puede deducirse que es la que mejor opinión tiene de la escuela, con una presencia de OP5 superior al 39% del alumnado, en tanto que las opiniones de carácter más negativo representadas por OP1, OP3, OP4 y OP6 muestran unos porcentajes, en cada una de ellas, inferiores a la media del patrón general (Gráfica III.4.2.1.).

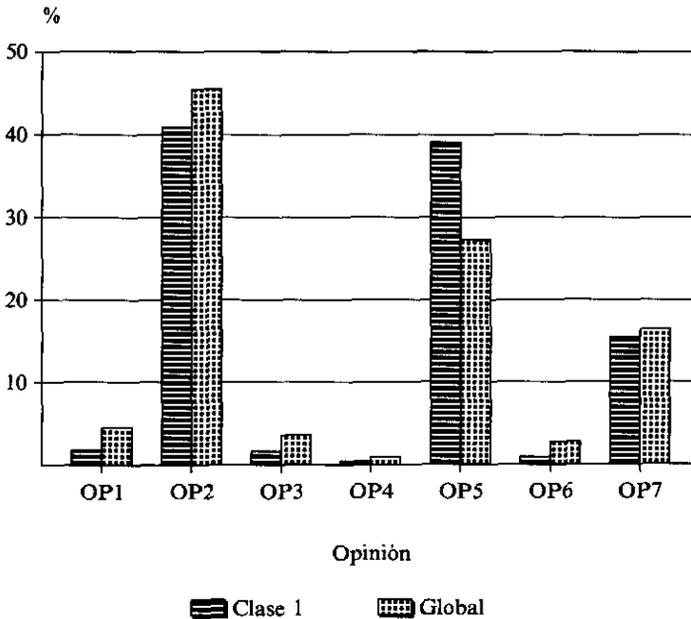
En esta Clase, la proporción de alumnado que elige como primera opinión una de las tres de carácter más positivo, opiniones OP2, OP5 u OP7, es la más alta de todas, situándose en torno al 95%.

**Tabla III.4.2.1**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 1**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					32.05		
1. OP1	17	130	13.08	2.00	4.91	-5.00	.0000
2. OP2	348	1185	29.31	40.87	44.70	-2.68	.0037
3. OP3	13	96	13.54	1.53	3.62	-4.11	.0000
4. OP4	3	22	13.64	.35	.83	-1.70	.0450
5. OP5	332	725	45.79	39.10	27.37	9.11	.0000
6. OP6	10	75	13.33	1.18	2.83	-3.63	.0001
7. OP7	127	417	30.46	14.96	15.74	-.70	.2418

La OP5 (“*El colegio es algo que está bien porque en él aprendemos cosas, nos preparan para el futuro y además nos lo pasamos divertido*”) tiene un comportamiento claramente diferenciado del resto de opiniones al tratarse de la única que presenta un porcentaje superior al modelo general, como puede observarse en la gráfica. Por otra parte, también resulta destacable el que sólo la OP7 no presente diferencias significativas al nivel 0.05. respecto al total de la muestra.

**Gráfica III.4.2.1**  
**Opiniones de la Clase 1**



### *Características*

- Esta primera Clase está formada por un mayor porcentaje de colegios de ubicación urbana y carácter privado (un 31,8%), en tanto que los colegios rurales apenas se ven representados.
- Las calificaciones del alumnado incluido en esta Clase son algo más elevadas, de tal forma que las medias de las categorías superiores, calificaciones de Bien, Notable y Sobresaliente, superan a sus respectivas medias poblacionales.
- La distribución del alumnado por sexo así como las expectativas mostradas por los alumnos de esta Clase se ajustan con gran fidelidad al comportamiento general.

### **Clase 2**

Esta formada por 6 aulas a las que asisten un total de 173 alumnos. La imagen que este grupo tiene de la escuela es bastante positiva, apreciándose un porcentaje de la OP5 próximo al 33% (Gráfica III.4.2.2.). La suma de las opiniones más positivas (OP2, OP5 y OP7) se eleva al 82.6%.

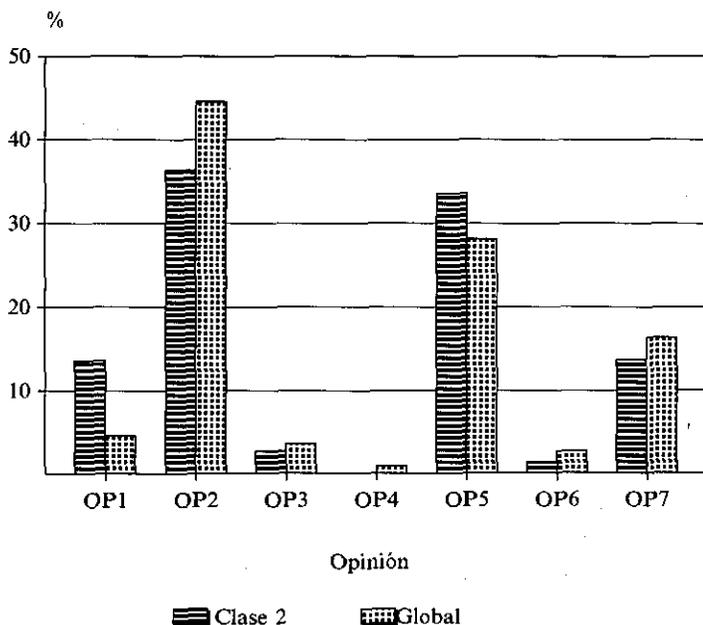
**Tabla III.4.2.2**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 2**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					6.33		
1. OP1	24	130	18.46	13.87	4.91	4.65	.0000
2. OP2	63	1184	5.32	36.42	44.70	-2.20	.0139
3. OP3	4	96	4.17	2.31	3.62	- .72	.2361
4. OP4	0	22	.00	.00	.83	- .76	.2249
5. OP5	57	725	7.86	32.95	27.37	1.60	.0550
6. OP6	2	75	2.67	1.16	2.83	-1.17	.1210
7. OP7	23	417	5.52	13.29	15.74	- .80	.2122

Al comparar esta Clase con la anterior, se encuentra una opinión sobre la escuela bastante similar si bien existen diferencias claras respecto a la OP1, al ser elegida por un 13.9%, mientras que en la anterior era únicamente del 2%.

Esta configuración nos lleva a considerar que esta Clase está formada por aulas con una percepción global favorable de la escuela, aunque aparezcan también algunas notas de escepticismo ante la utilidad de la escuela, tal como se infiere del contenido de la OP1. Es decir, se trata de grupos que, con una percepción predominantemente positiva, tienen no obstante una estructura menos homogénea.

**Gráfica III.4.2.2**  
**Opiniones de la Clase 2 y Global**



### **Características**

- Las aulas que constituyen esta Clase se encuentran ubicadas mayoritariamente en zonas urbanas, siendo todas ellas de carácter público.

- En cuanto a sus calificaciones se aprecian dos aspectos a destacar:
  - 1) El aumento de la proporción de alumnos con calificaciones altas (notable y sobresaliente), pudiendo considerarse comparativamente como la Clase que mejores notas obtiene.
  - 2) Este elevado porcentaje de notables y sobresalientes no va acompañado por una disminución de las calificaciones más bajas (insuficiente), lo que repercute probablemente en la *menor homogeneidad* de la percepción global resultante.
- Las expectativas que manifiestan los alumnos de esta Clase, en términos absolutos, se diferencian poco de las del grupo total si bien se aprecia un ligero incremento de las categorías "F.P. y otros" a costa de las de "trabajar y B.U.P.". La proporción de alumnos que eligen trabajar en esta Clase es la mitad que la general mientras que la categoría "otros" aumenta al doble.

### **Clase 3**

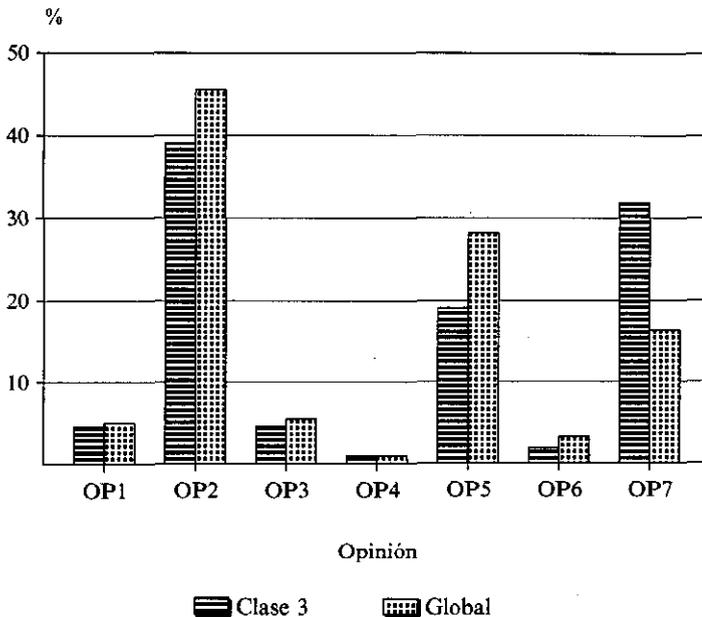
La constituyen 10 aulas en las que se encuentran un total de 329 alumnos. Su valoración general de la escuela es también positiva, con un porcentaje entre las dos opiniones más favorables (OP5 y OP7) superior al 50%, lo que indica un comportamiento similar al de la Clase 1.

La diferencia entre ambas Clases radica en que los porcentajes de la OP5 y la OP7 se encuentran prácticamente invertidos, lo que en términos generales refleja una mayor necesidad en este grupo 3 de justificar el proceso escolar y la conducta del profesorado.

**Tabla III.4.2.3**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 3**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					12.42		
1. OP1	14	130	10.77	4.26	4.91	-.42	.3360
2. OP2	127	1185	10.73	38.60	44.70	-2.33	.0100
3. OP3	15	96	15.63	5.56	3.62	.83	.2045
4. OP4	3	22	13.64	.90	.83	.03	.9999
5. OP5	64	725	8.55	18.84	27.37	-3.75	.0001
6. OP6	5	75	6.67	1.52	2.83	-1.40	.0803
7. OP7	103	417	24.70	31.31	15.74	7.57	.0000

**Gráfica III.4.2.3**  
**Opiniones de la Clase 3 y Global**



### ***Características***

- Por zona geográfica su ubicación es similar a la Clase 1, es decir, se forma en aulas del medio urbano. En relación al promedio general se destaca un porcentaje del 36.4% de aulas de régimen privado frente a una media del 8.3%.
- En las notas se observa un ligero aumento de la calificación “bien” en detrimento de las de “notable” y “sobresaliente”, que son inferiores a las de las Clases 1 y 2.
- Es la Clase donde las chicas tienen una mayor representación porcentual (57.8%).
- Los alumnos de esta Clase eligen mayoritariamente la opción de BUP(72.6%), siendo baja la elección de FP y “otros”. Por otra parte, la opción “trabajar” se mantiene similar al patrón general.

### **Clase 4**

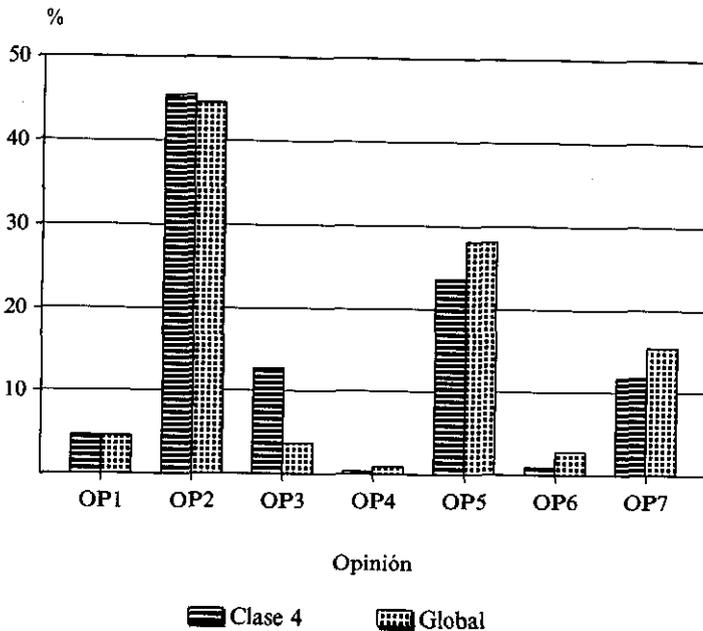
Esta Clase contiene 294 alumnos repartidos en 12 aulas. La opinión más común en este grupo es la denominada “pragmática” (la OP2, con un 45.6%), seguida de las “positivas” (OP5 con un 23.8% y OP7 con un 11.6%). Lo que diferencia a esta Clase del resto es la importancia que adquiere la OP3, que alcanza un 12.9%. Esta opinión de crítica constructiva (“*El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos*”) es poco considerada en general por los alumnos (3.6%), por lo que el peso que alcanza en esta Clase es de especial significación.

Nos encontramos, pues, ante un grupo en el que coexisten, por un lado, la aceptación y la conformidad hacia los fines de la escuela y, por otro, los deseos de cambio y de “*hacer una escuela mejor entre todos*”.

**Tabla III.4.2.4**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 4**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					11.10		
1. OP1	15	130	11.54	5.10	4.91	.05	.4783
2. OP2	134	1184	11.32	45.58	44.70	.26	.3967
3. OP3	38	96	39.58	12.93	3.62	7.32	.0000
4. OP4	1	22	4.55	.34	.83	- .58	.2804
5. OP5	70	725	9.66	23.81	27.37	-1.39	.0822
6. OP6	2	75	2.67	.68	2.83	-2.44	.0072
7. OP7	34	417	8.15	11.56	15.74	2.05	.0200

**Gráfica III.4.2.4**  
**Opiniones de la Clase 4 y Global**



### ***Características***

- Las aulas pertenecen mayoritariamente (8 de 12 aulas) a centros públicos y urbanos.
- La calificación media de los alumnos es ligeramente inferior a la general, debido a la concentración de Insuficientes (26.4%) y a la disminución de Sobresalientes (5.2%).
- En relación a la proporción de chicos/as, este grupo está formado mayoritariamente por varones (65.2%).
- Las expectativas académicas que manifiestan los alumnos de esta Clase una vez terminada la EGB se mantienen similares a las de la Clase 1, a pesar de las claras diferencias de opinión encontradas entre ambas. Este hecho refleja, una vez más, la falta de relación apreciada en este trabajo entre expectativas y opiniones.

### **Clase 5**

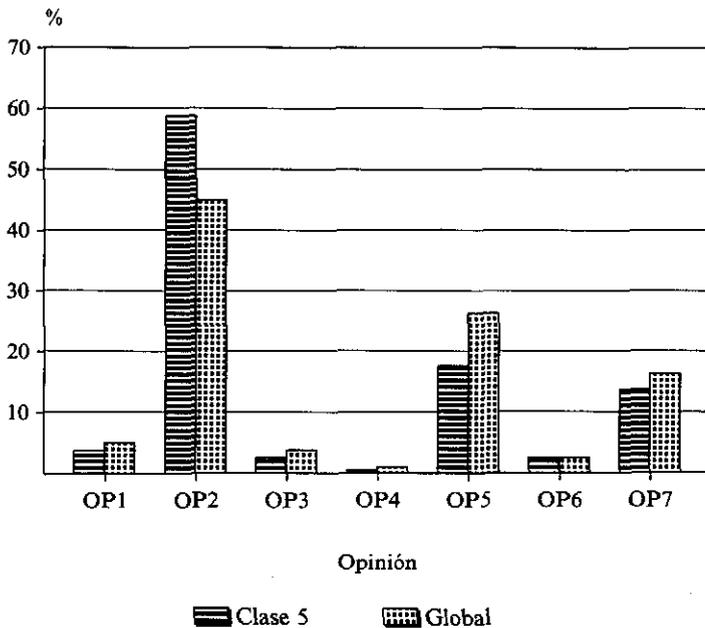
El número de alumnos que agrupa esta Clase es de 471, que se reparten en 17 aulas. La opinión sobre la escuela en esta Clase es predominantemente de tipo “pragmático”, debido a la elección de OP2 por casi el 60% de los alumnos que la componen. Esto indica una posición “conformista” con respecto al proceso escolar, que queda justificado por su utilidad futura. La opiniones OP5 y OP7 suman entre las dos 31.4%, mientras que las opiniones negativas (OP1, OP3, OP4 y OP6) sólo alcanzan el 8.9% en esta Clase.

La estructura observada en las opiniones de esta Clase permite considerarla como de “transición” entre aquellas en las que predomina un tono positivo y las que muestran una percepción de tipo negativo.

**Tabla III.4.2.5**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 5**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					17.78		
1. OP1	18	130	13.85	3.82	4.91	-1.09	.1376
2. OP2	281	1185	23.73	59.66	44.70	7.14	.0000
3. OP3	11	96	11.46	2.34	3.62	-1.56	.0596
4. OP4	1	22	4.55	.21	.83	-1.43	.0767
5. OP5	84	725	11.59	17.83	27.37	-5.23	.0000
6. OP6	12	75	16.00	2.55	2.83	- .23	.4106
7. OP7	64	417	15.35	13.59	15.74	-1.35	.0877

**Gráfica III.4.2.5**  
**Opiniones de la Clase 5 y Global**



### **Características**

- Las aulas pertenecientes a esta Clase se reparten básicamente entre los ámbitos urbano y rural, con un 42.5% y 33.3% respectivamente, siendo siempre su titularidad de carácter público.
- Las expectativas manifestadas por estos alumnos permiten observar un cierto incremento en la elección de FP frente a BUP, si bien no se alejan en exceso de la tónica general.

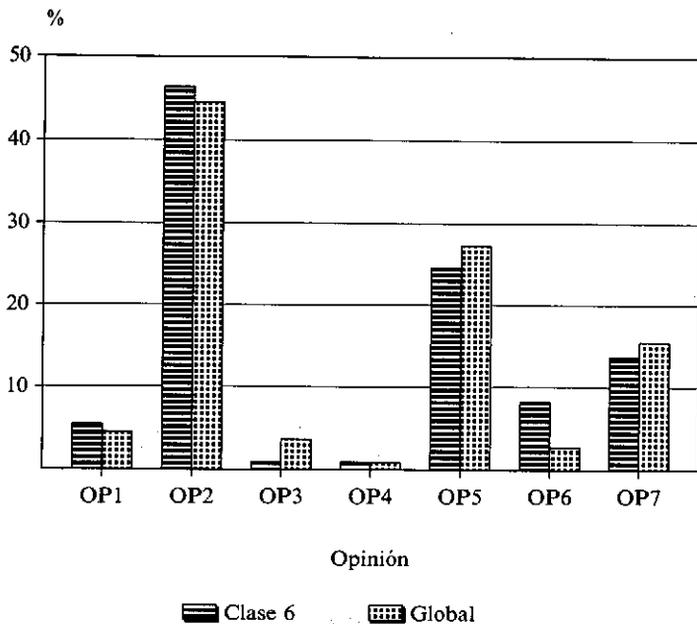
### **Clase 6**

Los 322 alumnos, distribuidos en doce aulas, que componen la Clase 6, manifiestan un conjunto de opiniones que la acercan a la Clase 4. La discrepancia entre estas dos Clases se halla en la forma en que los alumnos expresan su disconformidad hacia la escuela. En la Clase 4 esta disconformidad vendría representada por la OP3, que supone una actitud positiva de crítica (*“El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo...”*); mientras que en la Clase 6 es la OP6, actitud descalificadora (*“...lo mejor sería quitar los colegios...”*) y de crítica negativa, la que tiene un mayor peso en relación a la opción global del grupo.

**Tabla III.4.2.6**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 6**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					12.16		
1. OP1	18	130	13.85	5.59	4.91	.49	.3115
2. OP2	149	1184	12.58	46.27	44.70	.55	.2916
3. OP3	3	96	3.13	.93	3.62	-2.94	.0016
4. OP4	3	22	13.64	.93	.83	-.20	.6400
5. OP5	79	725	10.90	24.53	27.37	-1.15	.1244
6. OP6	27	75	36.00	8.39	2.83	5.32	.0000
7. OP7	43	417	10.31	13.35	15.74	-1.18	.1190

**Gráfica III.4.2.6**  
**Opiniones de la Clase 6 y Global**



### **Características**

- Todas las aulas menos una pertenecen a centros públicos y casi ninguna está en zona minera.
- Las calificaciones se ajustan al patrón general, aunque se observa un pequeño desplazamiento desde la categoría de Bien hacia la de Notable.
- La proporción de los chicos respecto a las chicas se sitúa en el 54%, cuatro puntos por encima de la proporción global.
- Aunque la opción de estudiar BUP es elegida mayoritariamente por un 55.4% de los alumnos de esta Clase, encontramos que las opciones “trabajar” y “estudiar FP” presentan porcentajes ligeramente superiores a los encontrados en la muestra global (12.9% y 25.8% respectivamente).

### Clase 7

La Clase 7 está formada por tres aulas (70 alumnos). La distribución de sus opiniones sobre la escuela revela una percepción bastante más negativa que la de Clases anteriores. El porcentaje conjunto de las opiniones positivas (OP5 y OP7) desciende a 24.3%, cifra claramente inferior a la de las opiniones estrictamente negativas (OP1, OP3, OP4 y OP6), que se eleva al 35.7%. Por su parte, la visión "pragmática", representada por la OP2, sigue teniendo el peso mayor (40%).

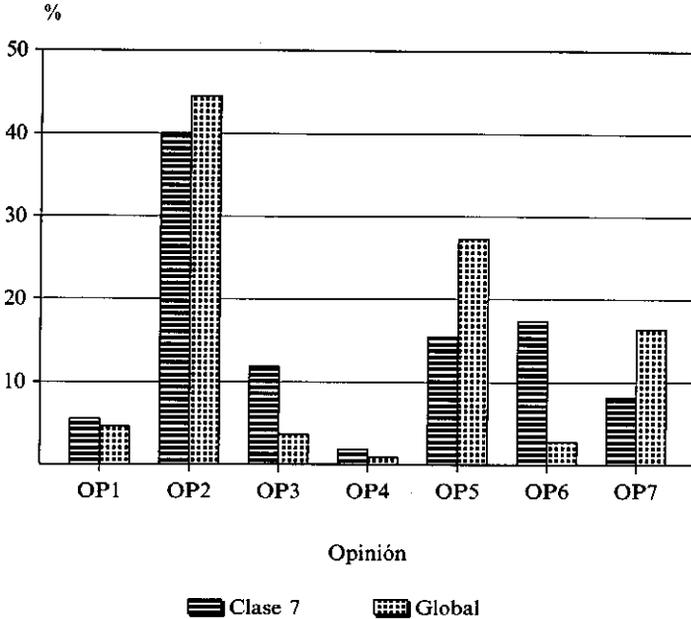
El análisis de estos resultados permite apreciar que nos encontramos ante un grupo de aulas polarizado en torno a las tres valoraciones más significativas de la escuela: pragmática, positiva y negativa, es decir, se trata de aulas de estructura muy heterogénea.

El rasgo más llamativo de esta Clase es el fuerte incremento porcentual de la OP6 (17.1%) y la OP3 (11.4%), reveladoras de un alto grado de disconformidad, en sus formas de rechazo y de crítica, hacia el colegio.

**Tabla III.4.2.7**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 7**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					2.64		
1. OP1	4	130	3.08	5.71	4.91	.12	.4529
2. OP2	28	1185	2.36	40.00	44.70	-.68	.2494
3. OP3	8	96	8.33	11.43	3.62	2.72	.0033
4. OP4	1	22	4.55	1.43	.83	-.13	.4465
5. OP5	11	725	1.52	15.71	27.37	-2.17	.0152
6. OP6	12	75	16.00	17.14	2.83	4.99	.0000
7. OP7	6	417	1.44	8.57	15.74	-1.56	.0590

**Gráfica III.4.2.7**  
**Opiniones de la Clase 7 y Global**



### *Características*

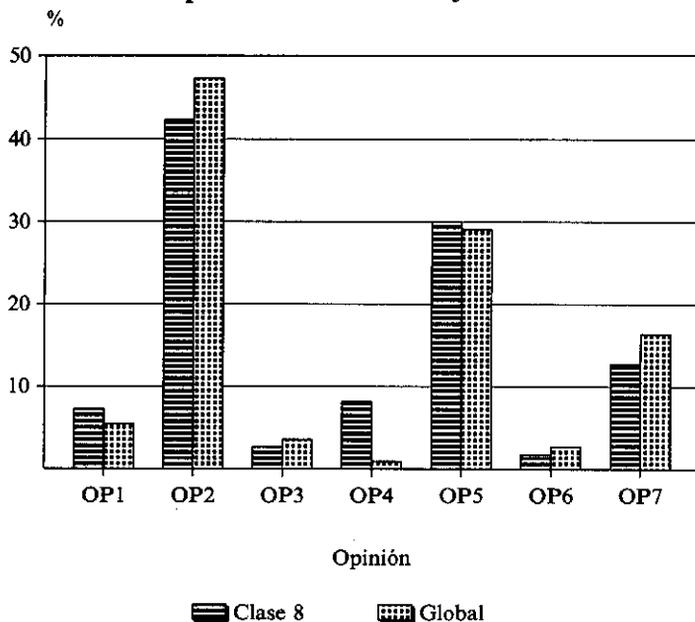
- Las tres aulas de esta Clase pertenecen a centros públicos y se encuentran ubicadas dos en zona rural y una en zona urbana.
- La disminución en la opción de BUP (46.6%) respecto al resto de Clases y el aumento del número de alumnos que prefieren “trabajar” una vez finalizada la EGB (19.2%) contribuyen a dar a esta Clase un perfil particular que lo aleja de las restantes Clases consideradas hasta ahora.

## Clase 8

**Tabla III.4.2.8**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 8**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
					3.89		
1. OP1	7	130	5.38	6.80	4.91	.71	.2391
2. OP2	41	1184	3.46	39.81	44.70	.92	.1797
3. OP3	3	96	3.13	2.91	3.62	.05	.4815
4. OP4	8	22	36.36	7.77	.83	-4.80	.0000
5. OP5	29	725	4.00	28.16	27.37	-.09	.4659
6. OP6	2	75	2.67	1.94	2.83	-.16	.4348
7. OP7	13	417	3.12	12.62	15.74	.74	.2308

**Gráfica III.4.2.8**  
**Opiniones de la Clase 8 y Global**



La constituyen cuatro aulas en las que se encuentran escolarizados 103 alumnos. La opinión general de esta Clase sobre la escuela es buena, con un 40.8% entre OP5 y OP7, y un 39.8% en la opinión pragmática OP2.

Su estructura básica es similar a la encontrada en la Clase 2, pero los alumnos tienen distinta manera de expresar su oposición al colegio; así, mientras en la Clase 2 el rechazo hacia la escuela suponía exclusivamente “resignación” (“...*mientras estás aquí no haces nada malo...*”), en la Clase 8 significa “indiferencia” (“*A mí me dá igual lo que pase en el colegio...*”).

### **Características**

- La totalidad de los centros son de titularidad pública, situándose dos en zona minera y dos en zona urbana.
- Las calificaciones escolares de esta Clase son similares a las de la muestra global, pudiendo señalarse, no obstante, un leve incremento de las dos categorías extremas –Insuficiente y Sobresaliente– sobre las restantes.
- Las expectativas muestran un pequeño incremento en las categorías “trabajar”, “FP” y “otros”, aunque la opción de estudiar BUP continúa siendo mayoritaria (55.6%). La situación es similar a la de la Clase 2 en cuanto a la elección de BUP, pero se invierte la preferencia por “trabajar” y “otros”.

### **Clase 9**

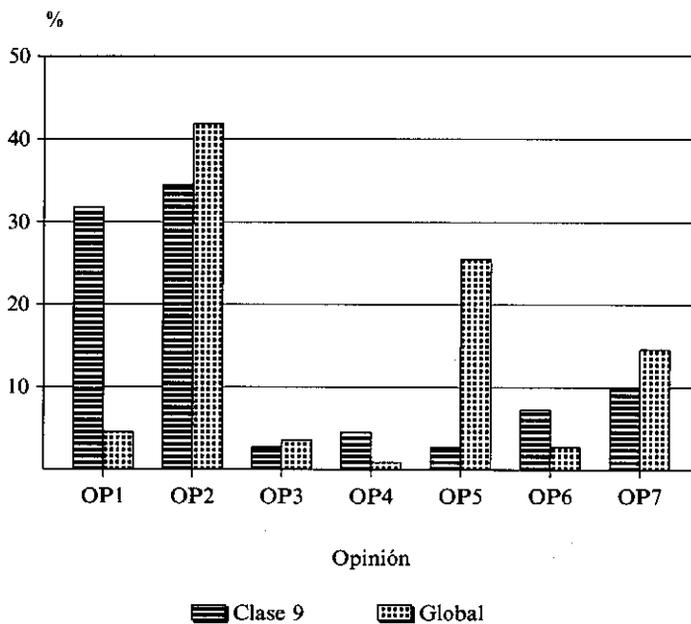
Esta última Clase está formada por un solo aula que agrupa 40 alumnos. El comportamiento de esta Clase resulta absolutamente distinto al de las restantes, por tratarse del único aula donde las opiniones negativas superan el 50%, representadas, debido sobre todo a la importancia que tiene la OP1 (34.2%).

Por otra parte, la existencia de un grupo importante (36.8%) que elige la OP2 nos lleva a pensar que en esta Clase coexisten dos percepciones diferentes en cuanto a la utilidad de la escuela:

**Tabla III.4.2.9**  
**Distribución de Opiniones en la Clase 9**

Opinión	Frecuencias		Porcentajes			T-Test	Prob
	Intra	Total	Intra/Total	Intra/Cla	Global		
1. OP1	13	130	10.00	34.21	4.91	5.61	.0000
2. OP2	14	1184	1.18	36.84	44.70	.81	.2078
3. OP3	1	96	1.04	2.63	3.62	.84	.3612
4. OP4	2	22	9.09	5.26	.83	-1.77	.0387
5. OP5	1	725	.14	2.63	27.37	-3.79	.0001
6. OP6	3	75	4.00	7.89	2.83	1.34	.0908
7. OP7	4	417	.96	10.53	15.74	-.63	.2628

**Gráfica III.4.2.9**  
**Opiniones de la Clase 9 y Global**



- Un grupo, que la valora únicamente por su aspecto lúdico inmediato (OP1: “*El colegio no sirve de mucho, pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa*”).
- Otro grupo, que sitúa la importancia de la escuela en su utilidad futura (OP2: “*...merece la pena porque nos servirá para el día de mañana*”).

### ***Características***

- Se trata de un aula perteneciente a un centro privado situado en una zona rural.
- La calificación media del alumnado es idéntica a la global, aunque con una cifra de “insuficientes” (30%) superior a la media de “insuficientes” en toda la muestra.
- Los alumnos son todos varones con expectativas muy similares a las del resto.

El análisis de este último grupo pone nuevamente de manifiesto la dificultad que supone explicar el mecanismo de génesis de las opiniones sobre la escuela, ya que a pesar de ser un aula de comportamiento extremo en sus opiniones, no presenta ningún elemento que le diferencie significativamente de los demás.

Este hecho, confirmado tanto en el análisis individualizado de los alumnos como en el estudio efectuado por aulas, nos induce a pensar que las variables que se manejan habitualmente en las investigaciones educativas, tales como rendimiento, zona geográfica, titularidad de los centros, expectativas, etc. no resultan determinantes a la hora de intentar comprender el por qué de las opiniones que los alumnos tienen de la escuela.

Las nueve Clases resultantes han sido definidas en función de las opiniones manifestadas. El cuadro siguiente muestra los agrupamientos de acuerdo a la/s opinión/es más representativas y a la definición por las que pueden ser identificadas.

Orientación	Definición	Opiniones	Clase	Aulas
<b>Positiva</b>	Aceptación plena	OP5	1	30
	Aceptación con justificación de medios	OP5 OP7	3	10
<b>Positivo-Pragmática</b>	Aceptación con adaptación de fines	OP5 OP1	2	6
	Aplazamiento de fines, aceptación y justificación de medios	OP2 OP5 OP7	8	4
<b>Pragmática</b>	Aplazamiento de fines	OP2	5	17
	Aplazamiento de fines y adaptación de fines	OP2 OP1	9	1
<b>Pragmático-Negativa</b>	Aplazamiento de fines y crítica positiva	OP2 OP3	4	12
	Aplazamiento de fines y crítica negativa	OP2 OP6	6	12
<b>Plural</b>	Aplazamiento de fines, aceptación y crítica negativa	OP2 OP5 OP6	7	3

### III.5 TIPOLOGIA DE LAS AULAS

Las nueve Clases analizadas en el apartado anterior se han obtenido mediante un análisis estadístico de clasificación jerárquica ascendente en el que de manera intencionada se mantuvo la identidad de las siete opiniones sin dotarlas, por nuestra parte, de ningún orden.

#### III.5.1 Descripción de los Tipos de aulas por Opiniones

Con el fin de delimitar los distintos Tipos de aulas que coexisten en el universo escolar, realizamos un estudio interpretativo de la información obtenida en la clasificación. Para ello nos basamos en las tres percepciones más genéricas de la escuela:

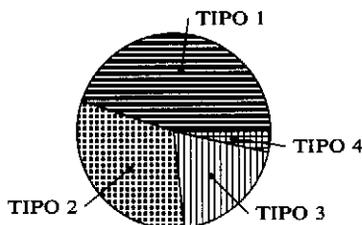
- 1.- *Pragmática*, representada por OP2.
- 2.- *Positiva*, representada por OP5 y OP7.
- 3.- *Crítico-Negativa*, representada por OP1, OP3, OP4 y OP6.

**Tabla III.5.1**  
**Opiniones por tipos de aulas**

Opinión	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
OP1	31	2.6	64	7.2	18	3.8	17	15.7
OP2	475	40.3	387	43.4	281	59.7	42	38.9
OP3	28	2.4	48	5.4	11	2.3	9	8.3
OP4	6	0.5	12	1.3	1	0.2	3	2.8
OP5	394	33.4	235	26.3	84	17.8	12	11.1
OP6	15	1.3	33	3.7	12	2.5	15	13.9
OP7	230	19.5	113	12.7	64	13.6	10	9.3

El análisis de las diferencias de opinión entre las Clases nos permite obtener la siguiente Tipología, cuya composición refleja la gráfica III.5.1.:

**Gráfica III.5.1**  
**Tipos de aulas según las Opiniones**



La OP2 –visión pragmática que justifica la escuela por su utilidad futura– es la que aparece elegida en primer lugar por la

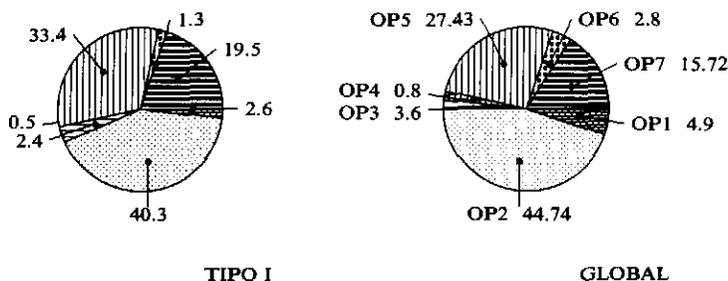
mayoría de los alumnos en cada uno de los cuatro grupos obtenidos, si bien en unos tiene un mayor peso que en otros. A continuación comentaremos las principales características de cada uno de los Tipos.

### Tipo I

El Tipo I incluye 40 aulas, con un total de 1179 alumnos, que son el resultado de unir las Clases 1 y 3. En este grupo de aulas, la visión de la escuela es mayoritariamente positiva (53%). En estas aulas se produce la valoración más positiva de la escuela. Las opiniones críticas o de rechazo apenas aparecen elegidas en primer lugar (7%) y, en cambio, la opinión más positiva, la OP5, tiene entre sus alumnos la máxima aceptación. Pero quizás, la característica más importante de estas aulas es el aumento de la OP7. Estos alumnos no se conforman con afirmar que la escuela está bien, sino que además adoptan una postura activa en su defensa ante posibles críticas derivadas de las insatisfacciones o problemas que la escuela puede provocar.

En este grupo la estructura de legitimación de la escuela es la más sólida por cuanto que muestra, junto con una alta satisfacción, la existencia de recursos que permiten justificar, ante uno mismo y los demás, el lado oscuro de la misma, y, por tanto, etiquetar los casos de desviación. De acuerdo con estas características lo podemos denominar grupo de *satisfechos activos o defensores de la escolaridad*.

**Gráfica III.5.1.1**  
**Distribución de Opiniones/Tipo I**



En los textos de los alumnos pertenecientes a las aulas del Tipo I se pueden encontrar descripciones como las siguientes:

*“Creo que la escuela está bastante bien organizada, sobre todo ahora que hay mesas de pingpong, una biblioteca bien organizada, etc... Yo vengo a la escuela para sacar una carrera y aprender todo lo que me enseñan porque me interesa y además mis padres me obligan como a los demás”.*

*“Yo pienso que la escuela es necesaria para ser algo el resto de tu vida, y que está bastante bien organizada, y yo voy a la escuela por obligación de mis padres y porque me gusta, y los profesores no todos son simpáticos”.*

*“Yo creo que la escuela es importante para nosotros porque si no fuera por ella no sabríamos nada. Venimos a la escuela porque nos gusta y porque es necesaria. Yo creo que los profesores de este colegio son todos amables. Las clases duran 1 hora, cada día tenemos 5 horas de clase”.*

*“Lo que yo opino sobre la escuela es que es un poco un sacrificio que te valdrá para el día de mañana. Después pienso que está un poco mal organizada. O sea, ellos organizan excursiones y todo eso pero la higiene de los baños es desastrosa. Huelen fatal, hay charcos de agua, etc.*

*Respecto a por qué vengo yo a la escuela es muy fácil, simplemente me valdrá para el día de mañana”.*

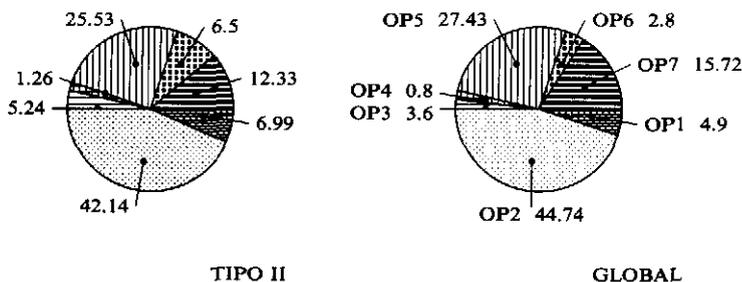
*“La razón por la que vengo a clase es porque quiero ser algo de mayor, estudiar una carrera o trabajar en algo en lo que me sirvan los estudios. El colegio me parece que está bien, los profesores hacen lo que pueden por él. Esto años mejoró mucho, según mi opinión, y creo que si hubiera más limpieza y más higiene este colegio sería mucho mejor”.*

*“Mi opinión sobre la escuela es que está bastante bien organizada, aunque pienso que se debería dar más importancia a la educación física. Acudo a ella, porque pienso que hoy en día hay que tener estudios. Intentaré llegar estudiando hasta donde pueda: E.G.B., B.U.P.... Creo que algunos profesores son algo descuidadillos, aunque otros se entregan totalmente a sus alumnos”.*

## Tipo II

El Tipo II, formado por las Clases 2, 4, 6 y 8 que reúnen 34 aulas y un total de 892 alumnos, es parecido al anterior si bien se constata en él un ligero empeoramiento de la imagen de la escuela. Las opiniones más positivas (OP5 y OP7) disminuyen sensiblemente respecto al Tipo I y aumentan algo las negativas (OP1, OP3, OP4 y OP6). La escuela no parece ser especialmente problemática, pero tampoco los entusiasma. No sienten especial necesidad por defenderla de posibles ataques o deficiencias. Están satisfechos, sin más. Se les podría denominar *satisfechos conformistas con la realidad escolar*.

**Gráfica III.5.1.2**  
**Distribución de Opiniones en el Tipo II**



En los textos de los alumnos pertenecientes a las aulas del Tipo II se pueden encontrar descripciones como las siguientes:

*“La escuela está bien porque así aprendemos a hablar bien. Yo vengo a la escuela porque es obligatorio para todos los niños, sobre todo las niñas de EGB... es un colegio que no está a la altura de algunos colegios de Gijón pero esta bien”.*

*“Para mí la escuela me parece muy importante un poco pesada pero la escuela es fundamental, sobre todo el EGB. Tendría que ser menos horas”.*

*"Esta escuela se ha modernizado bastante y hay bastantes aparatos nuevos, pero las persianas las tenemos que atar con cuerdas porque están rotas, no vienen a arreglarlas.*

*Vengo al colegio por estudiar y divertirme porque por donde yo vivo para ir a jugar con un amigo hay que coger la bicicleta y subir dos enormes cuestas y un buen trecho".*

*"Yo creo que la escuela está bien aunque a veces no me apetece nada ir, pero yo saco la conclusión de que lo paso a veces mejor en el colegio que en casa. Las razones por las cuales vengo al colegio son sobretodo porque lo paso bien y algo porque me obligan mis padres".*

*"La escuela para mí es un sitio donde se viene a aprender las cosas que no sabes y si cometes un error a saber reconocerlo y ponerlo bien.*

*Vengo a ella, no porque mis padres me obliguen sino porque para el día de mañana no podría hacer nada, vengo a aprender a que me enseñen lo que no sé.*

*La escuela también sirve para que el día de mañana tengas un trabajo decente y honrado no estar todo el día vagabundeando y haciendo el indio.. por ahí.*

*El colegio es algo que está bien aunque nos cueste levantarnos, no es tan malo como dicen aunque tengamos que estudiar y aunque los profesores nos ayudan no nos lo pueden dar todo hecho, esto es lo que yo pienso acerca de la escuela".*

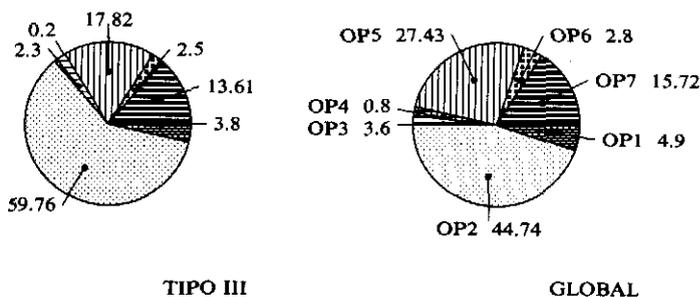
*"La escuela está bien porque se aprenden cosas y luego de mayor las vas a necesitar, y venir a la escuela es mejor que estar haciendo el gamberro, a mí no es que me guste mucho venir a la escuela pero vengo para aprender".*

*"A mí no es que me encante la escuela pero se que yo debo ir para que al menos sepa algo para el día de mañana, también sé, que yendo al colegio me será más fácil encontrar un puesto de trabajo cuando sea mayor, yo prefiero ir aunque desee más las vacaciones. El colegio me ayudará a muchas cosas, a ser educados, a comprender a los demás".*

### Tipo III

Lo forma exclusivamente la Clase 5, con sus 471 alumnos repartidos en 17 aulas. Aquí se acentúa la tendencia al descenso de las opiniones positivas, pero ello no se refleja en el aumento de las más negativas o críticas, sino en el de la OP2 (“Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana”). Se trata de un grupo que mantiene una imagen directa y realista de la escuela, donde el argumento de la utilidad futura sirve para compensar sus diversos elementos negativos, cuya existencia admiten abiertamente. Los alumnos de este grupo, situados entre aquellos que tiene una imagen positiva y los que la tiene negativa, podrían ser denominados como conformistas prácticos.

Gráfica III.5.1.3  
Distribución de Opiniones en el Tipo III



En los textos de los alumnos pertenecientes a las aulas del Tipo III se pueden encontrar descripciones como las siguientes:

*“Mi opinión sobre la escuela es mala nunca me ha gustado quiero decir que por muy buenas notas que haya sacado no quiere decir que me guste los maestros me caen bien y se pasa bien con ellos pero la escuela no me gusta nada tengo que venir a ella porque mi madre dice que tengo que tener una educación y que en el día de mañana tenga un buen trabajo”.*

*“La escuela a mi no me gusta mucho, casi nada y algunas veces nada.*

*Yo vengo al colegio porque me obliga mi padre.*

*Pero yo me voy dando cuenta de que venir al colegio me va a ser mejor para cuando sea grande porque así podré tener un trabajo como la gente. Los maestros no tendrían que existir sino robots que nos enseñen mejor y bien”.*

*“Yo vengo a la escuela porque quiero aprender las cosas básicas. Aunque no me gusta mucho tengo que venir por obligación. Por lo menos a intentar sacar el graduado escolar porque sin él no vas a ninguna parte”.*

*“La escuela para mí es un lugar en donde además de estudiar conoces a muchos chicos. Yo creo que si no estudias no sacarás nada en la vida.*

*Yo vengo porque si no no seré nada. Aunque me parezca un rollo tengo que venir”.*

*“La escuela es un sitio para enseñarnos y prepararnos para cuando salgamos a la vida exterior. vengo a ella por eso para estar preparada para cuando salga, por mi cuenta, a la vida exterior”.*

*“Yo pienso que la escuela es un sitio necesario, porque para cualquier trabajo necesitas estudios, a mí particularmente me gusta aunque a veces no tanto porque me aburre pero intento que no para así poder hacer una carrera y tener un buen trabajo.*

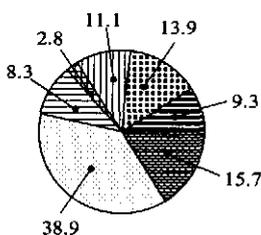
*Yo vengo a la escuela a aprender cosas que son necesarias para todos, porque si no viniese a la escuela ahora no sabría ni escribir ni leer etc. Y no podría leer ni una carta de un amigo ni mandarle la contestación. Estudiar no me gusta mucho pero intento estudiar lo que puedo y aprobar”.*

*“Yo opino que está bien, pero sólo para el que le guste estudiar porque para los que no no debía ser la enseñanza obligatoria. Yo vengo porque, además de que me mandan venir mis padres, creo que es necesario estudiar para seguir una carrera y trabajar. Aunque no me guste mucho venir, opino que está bien”.*

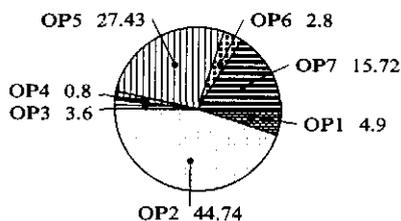
### Tipo IV

El escaso número de aulas que integran este Tipo, con una presencia apenas superior al 4%, le dan un carácter más marginal. Lo constituyen 108 alumnos distribuidos en 4 aulas, resultantes de la unión de las Clases 7 y 9. Las opiniones positivas de la escuela (OP5 y OP7) alcanzan aquí su mínima valoración (sólo un 20% de los alumnos que lo integran emiten una opinión positiva de la escuela), mientras aumentan las negativas, en especial la OP1, la OP3 y, sobre todo, la OP6. Es decir, si dejamos a un lado el argumento utilitarista que mantiene su predominio también en este grupo, puede señalarse que las opiniones críticas y de rechazo parcial o total a la escuela son dominantes. Se trata de aulas donde existe una importante presencia de alumnos insatisfechos y críticos.

**Gráfica III.5.1.4**  
**Distribución de Opiniones en el Tipo IV**



TIPO IV



GLOBAL

En los textos de los alumnos pertenecientes a las aulas del Tipo IV se pueden encontrar descripciones como las siguientes:

*"A mí la escuela no me gusta nada la verdad. Yo vengo a ella porque me obligan mis padres porque sino prefería ponerme a trabajar."*

*Yo creo que la escuela es necesaria para alguna gente o sea a la que le gusta estudiar.*

*A mí me parece que con saber escribir, leer y sumar es suficiente”.*

*“A mí no me gusta la escuela nada porque por mucho que digan que si no estudiamos no trabajamos en nada. Pienso que esto es un asco. Yo vengo a la escuela porque me mandan no por mi interés. Tenemos un director que no hace su trabajo sino que da clase y para encima no sabe explicar. El colegio es lo peor que me ha pasado en mi vida. Hay profesores que son buenos pero hay otros que son unos hijos de perra. El colegio es una manera de amarrarnos”.*

*“Yo creo que no está muy modernizada sino atrasada. Le falta material escolar y profesores buenos o buenas. Vengo a ella porque es la que más cerca me queda y no tengo otra alternativa a no ser coger un transporte”.*

*“Porque me obligan mis padres. Yo pienso que es una mierda y que no me gusta nada. A mí lo único que me gusta del colegio es el deporte porque yo estoy en el equipo de Fútbol. Tiene que ser más grandes. Y el gordo y el barbas del director lo tienen que cambiar porque nos tira del papo y manca mucho”.*

*“Yo pienso que es conveniente venir a la escuela para aprender cosas nuevas y poder sacar una carrera. Aunque no me gusta venir a ella. Yo creo que hay que cambiarla. Me gustaría otro tipo de escuela, algo más divertida, no como los rollos que nos sueltan cada día, y los negativos que llevamos por decir una insignificancia. Me gustaría otro tipo. Ahora hay más excursiones pero sigue siendo un poco lata. El Director es un tonto. Esto es una lata y el dire una patata”.*

*“Me parece una escuela normal y corriente lo que pasa es que hay muchísimos gitanos y están todo el día pegando a la gente. Vengo a la escuela porque quiero sacar una carrera también queríamos que el director lo cambiaran. El director me cae mal y me gustaría que cambiaran al director aunque me gustaría tener mejor otro que este director”.*

*“Me gusta la escuela. Lo peor que tiene son algunos profesores (algunos). La mayoría son simpáticos. Yo vengo al colegio porque sino no puedo hablar con casi nadie porque donde yo vivo hay poca gente. Además me acostumbré y en las vacaciones al acabar el verano lo echo de menos”.*

*“La escuela me parece un mal rollo y vengo a ella porque me obligan mis padres”.*

Así pues, en cada uno de los grupos el colectivo dominante de alumnos muestra preferencia por la OP2 (*“Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana”*). En un grupo (Tipo III) esta opinión alcanza casi el 60%, en otro (Tipo I) disminuye a favor de la opinión más positiva (OP5) y en un tercero (Tipo II) lo hace a favor de las más negativas (1, 3, 4 y 6). Existe finalmente un grupo (Tipo IV) formado por sólo 110 alumnos donde la valoración negativa es dominante.

### **III.5.2 Descripción de los Tipos de aulas por las Razones para ir a la escuela**

En el siguiente cuadro se recoge el orden asignado a cada razón para cada uno de los cuatro tipos obtenidos.

Analizando la importancia que cada Tipo de aulas otorga a las “razones para ir al colegio” se aprecian algunas diferencias dignas de destacar.

En las aulas de Tipo I (“satisfechos activos”) pierden importancia las razones 1 (*“Mientras estoy aquí no estoy haciendo nada malo”*), 3 (*“Me obligan mis padres y no me queda más remedio”*) y 13 (*“Si no me aburriría, no sabría qué hacer”*). En las aulas de Tipo IV (“insatisfechos”) tienen menos importancia que en el resto las razones 2 (*“Luego puedo seguir estudiando y hacer una carrera”*) y 5 (*“Aprendo cosas interesantes, que me gustan”*). Y a la vez en estas aulas aumenta la importancia concedida al resto de razones, a excepción de las razones 7 (*“Así podré encontrar trabajo más fácilmente”*) y 8 (*“Así no soy un analfabeto ni un inculto”*), que no muestran diferencias por Tipos de aulas.

**Tabla III.5.2**  
**Razones escolares en los distintos tipos de aulas**

Situación X	Tipo 1			Tipo 2			Tipo 3			Tipo 4		
	N.	X	D.T.									
Razón 1	1186	7.478	3.751	907	6.873	5.040	475	6.895	3.888	113	5.540	4.297
Razón 2	1186	2.700	3.006	907	2.894	3.098	475	2.813	3.170	113	3.531	3.747
Razón 3	1186	8.851	4.436	907	7.849	4.879	475	7.832	4.497	113	6.133	5.133
Razón 4	1186	7.192	3.512	907	6.702	3.764	475	7.335	3.900	113	5.761	4.203
Razón 5	1186	4.005	2.700	907	4.261	3.956	475	4.312	3.108	113	5.389	9.446
Razón 6	1186	9.040	4.236	907	8.174	4.518	475	8.589	4.366	113	6.487	4.532
Razón 7	1186	4.259	3.059	907	4.233	4.156	475	4.107	2.800	113	4.319	2.904
Razón 8	1186	4.616	3.076	907	4.438	4.420	475	4.326	4.477	113	4.779	3.422
Razón 9	1186	7.067	3.647	907	7.086	3.765	475	7.286	3.794	113	5.876	3.770
Razón 10	1186	7.309	5.111	907	7.278	4.302	475	7.497	4.955	113	6.956	4.789
Razón 11	1186	6.709	3.862	907	6.469	4.203	475	6.497	3.038	113	5.389	3.183
Razón 12	1186	6.466	4.139	907	6.325	4.623	475	6.518	4.776	113	5.628	3.314
Razón 13	1186	9.098	4.625	907	8.405	4.457	475	8.328	3.867	113	7.221	4.421

La razón número 1, ("*mientras estoy aquí no estoy haciendo nada malo*"), elegida en sexto lugar por las aulas de Tipo IV ("*insatisfechos*") y en séptimo, octavo y décimo lugar por los Tipos de aulas III, II y I, nos sugiere que la opinión sobre la escuela guarda relación con su consideración como lugar de represión de conductas inadecuadas.

### III.5.3 Descripción de los Tipos de aulas por variables

A partir del cuadro siguiente se pueden caracterizar los Tipos atendiendo a sus variables.

**Tabla III.5.3.1**  
**Descripción de variables por tipos de aulas**

Variables		Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4		P (Ji)
		N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
Sexo	H	524	46.1	505	56.2	215	45.8	79	69.9	* *
	M	613	53.9	393	43.8	254	54.2	34	30.1	
Zona	UR.PU	489	42.5	514	57.8	202	42.5	32	28.3	* *
	UR.PR.	381	33.1	68	7.5	35	7.4	0	0.0	
	Rural	99	8.6	163	18.0	158	33.3	81	71.7	
	Minero	181	15.7	152	16.8	80	16.8	0	0.0	
Expec.	Trab.	83	7.1	78	8.8	40	8.5	17	15.5	* *
	BUP	789	67.6	518	58.3	279	59.4	57	51.8	
	F.P.	229	19.6	222	25.0	118	25.1	28	25.5	
	Otros	67	5.7	70	7.9	33	7.0	8	7.3	
ESTPA	Primar.	625	66.3	463	67.4	268	72.2	8	50.0	n. s.
	Secun.	202	21.4	142	20.7	69	18.6	5	31.3	
	Super.	115	12.2	82	11.9	34	9.2	3	18.8	
ESTMA	Primar.	696	75.1	515	75.7	290	78.2	14	82.4	n. s.
	Secun.	169	18.2	121	17.8	59	15.9	2	11.8	
	Super.	62	6.7	44	6.5	22	5.9	1	5.9	

Nota: \* \* = significación 0.0000

n. s. = no significativo

**Tabla III.5.3.2**  
**Descripción de variables por tipos de aulas (Cont.)**

Variables	Tipo 1			Tipo 2			Tipo 3			Tipo 4		
	N.	$\bar{X}$	D.T.									
Cal. Len.	1186	3.887	1.938	907	3.667	2.071	475	3.705	1.839	113	4.451	1.217
Cal. Mat.	1186	3.887	1.966	907	3.622	2.075	475	3.768	1.855	113	4.469	1.289

En los Tipos de aulas más homogéneos (Tipo I y Tipo III), es decir, aquellos donde predomina con claridad una opinión de carácter positivo o bien pragmático, existe una mayor proporción de chicas (53.9% y 54.2%) que en las aulas de los Tipos II y IV (43.8% y 30.1%).

La distribución por zonas nos indica que la proporción de aulas de zona rural aumenta a medida que pasamos del Tipo I (8.6%) al II (18%), del II al III (33.3%) y, sobre todo, del III al IV (71.7%). Dicho de otra forma, en las aulas de ámbito rural tienen mayor importancia las opiniones de Tipo pragmático y, sobre todo, las de carácter negativo. Las aulas de zona minera se distribuyen proporcionalmente entre los tres primeros Tipos.

En cuanto a las diferencias entre las aulas de centros públicos y privados, éstas últimas se agrupan mayoritariamente en el Tipo I ("satisfechos activos"), mientras que las de centros públicos se distribuyen más homogéneamente entre los restantes Tipos, si bien son algo más frecuentes en el Tipo II ("satisfechos conformistas").

Entre las expectativas indicadas por los alumnos domina la opción de BUP, independientemente del Tipo al que se adscriben. Se puede observar, no obstante, en las aulas de Tipo I ("satisfechos activos") una tendencia más marcada hacia el BUP y menos hacia la F.P. que en el resto de aulas; así como un mayor porcentaje en las de Tipo IV ("insatisfechos") por la expectativa de trabajar.

En cuanto a los estudios de los padres y de las madres, la proporción no presenta diferencias significativas en los Tipos de aulas.

El análisis de las calificaciones de lengua y matemáticas no muestra diferencias entre los tres primeros Tipos de aulas, pero sí respecto a las de Tipo IV ("insatisfechos"), donde, sorprendentemente, las calificaciones son más elevadas. Esto nos muestra una vez más la confusa relación entre percepción de la escuela y rendimiento escolar.

**Tabla III.5.3.3**  
**Características de aulas con opiniones extremas**

DATOS NUMERICOS (Curso 87/88)							VALORACION POR OBSERVACION				
Aula	Carác. Pu.Pr. Zona		Curso	N.Alu.	Sup.	N.Grup.	Ratio	Tipo Jorn.	Actv. Extraes.	Edad Prof.	Exp. marcha
2	Pub	Urb	7 <sup>o</sup>	25	-	15	19.71	Part.	Ning.	45	Colegio va cerrar
6	Pub	Urb	8 <sup>o</sup>	17	-	15	19.71	Part.	Ning.	35	Va cerrar
10	Pr.	Urb	8 <sup>o</sup>	39	-	20	41.44	Part.	Vts./Teat.	43	No
17	Pr.	Min	8 <sup>o</sup>	27	40	10	24.88	Part.	Dep.	41	Integ.
22	Pub	Rur	7 <sup>o</sup>	24	60	20	24.88	Part.	Fiest.	40	No
27	Pub	Rur	7 <sup>o</sup>	17	42	15	21.08	-	Dep./	35	-
30	Pr.	Urb	8 <sup>o</sup>	44	52	26	24.88	Part.	Dep. Inf./Mus.	47	Téc. Estu.
33	Pub	Urb	8 <sup>o</sup>	27	-	27	31.81	Part.	Pro.APA	45	No
47	Pr.	Rur	7 <sup>o</sup>	22	-	9	27.38	-	-	-	-
49	Pub	Rur	7 <sup>o</sup>	27	50	25	31.77	-	-	-	-
56	Pub	Urb	8 <sup>o</sup>	33	56	29	30.08	-	-	-	-
63	Pub	Rur	8 <sup>o</sup>	27	60	20	24.88	Part.	Exc/Dep Vje.est.	40	Ning.
66	Pr.	Urb	8 <sup>o</sup>	35	42	19	40.53	Part.	Dep/Inf Mec/Ingl	40	No
70	Pub	Urb	7 <sup>o</sup>	26	-	24	27.59	Cont.	Dep/Inf Cult.	46	Plan Est. Art.Cult.
71	Pub	Min	7 <sup>o</sup>	31	62	27	28.05	Part.	Dep/Bail Exc.	43	Integ. Sordom.
75	Pr.	Rur	7 <sup>o</sup>	44	60	9	29.13	Part.	Teat/Inf Pint/Idio Revista	35	-
76	Pub	Urb	7 <sup>o</sup>	26	60	24	27.95	Part.	Excur/ Visi.	35	Ning.
78	Pub	Urb	7 <sup>o</sup>	33	54	23	29.60	Cont.	Exc/Dep	40	No
81	Pub	Min	7 <sup>o</sup>	29	54	18	26.25	-	Prom.APA	45	No
86	Pr.	Urb	7 <sup>o</sup>	47	50	20	42.19	Part.	Dep/Ingl Mec./Pint. Bailes	35	Integ.
89	Pub	Min	7 <sup>o</sup>	-	-	-	-	Part.	Dep/Exc Bail/Inf Ajedrez	33	Bable

**Tabla III.5.3.3**  
**(Cont.) Características de aulas**  
**con opiniones extremas**

Aula	Organizac. Metodolog.	Particip. Alumno en Clase	Caracter. Luz/Limp	Mobiliar/ Material	Actitud ante encuesta Alumnos Profesores	
2	Tradic.	Mala	Mala	Nulo	Regular	Mala
6	Tradic.	Buena	Oscuridad Deficiente	Nulo	Normal	Mala
10	Tradic.	Alta	Clar/buena	Escaso	Buena	Indifer.
17	Tradic.	Buena	Ajust./Ilumi Limpio	Normal	Buena	Buena
22	Tradic.	Alta	Oscur/Buena	Escaso	Buena	Indif.
27	Particip.	Normal	Claro/muy sucio	Nulo	Posit.	Buena
30	Tradic.	Baja	Clar/Buena	Nulo	Bueno	Indif.
33	Tradic.	Alta	Clar/Buena	Insuf.	Buena	Buena
47	-	-	-	-	-	-
49	-	-	-	-	-	-
56	-	-	-	-	-	-
63	Tradic.	Bajo Actit. Negat. en Muchos grup.	Buena/escasa	Esca/Nulo	Buena	Pasiva
66	Combinan Tradic/ Moderna	Buena	-	Bien dot/ Abundan.		
70	-	Medio Alta	Artif/Buena	Nulo	Buena	Cooper.
71	Tradic.	Alta	Clar/Insuf	Nulo	Albor.	Indif.
75	Activa	Irreg/Faltan	-	-	-	-
76	Tradic.	Buena	Buena	Escaso	Buena	Buena
78	Tradic.	Escasa	Buena/buena	Lo justo/ lo impresc.	Muy entusi.	Muy colab. y explicat.
81	Tradic.	Optima	Nula	Insuf.	Mala	Indif.
86	Tradic.	Normal(Niños Conflict.	Suficient. amplio/ilum/ limpio	Normal	Muy buena	Muy buena
89	Tradic.	Alta (faltan)	Clar/Buena	Nulo	Buena	Buena

### **III.6 AULAS DE COMPORTAMIENTO "EXTREMO"**

Atendiendo a las opiniones sobre la escuela, hemos querido conocer cuáles son las aulas que más se alejan del patrón general. Para ello hemos aplicado un contraste de homogeneidad con el que comparamos las distribuciones de frecuencias de cada aula con la teórica, obtenida al manejar el comportamiento de todos los sujetos de la muestra. Así, hemos podido detectar 21 aulas cuyo valor de desviación está por encima del correspondiente al 5%, aunque en su significatividad deba tenerse en cuenta el número de alumnos que compone cada aula.

En general, la desviación del patrón general puede tomar dos signos distintos, positiva o negativa, según se trate de aulas donde las opiniones de aceptación o disconformidad respectivamente tengan más importancia que en la muestra total.

#### **III.6.1 Desviación de signo positivo**

La mayoría de las aulas que se destacan del resto por su imagen más favorable manifiesta un mayor apoyo a la opinión óptima de la escuela, la OP5 ("El colegio es algo que está bien porque en él aprendemos cosas, nos preparan para el futuro y además nos lo pasamos divertido"), en detrimento de la opinión también positiva pero más pragmática que es la OP2 ("Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana"). Es el caso de las aulas nº 10, 17, 33 y 76.

Este conjunto de las 10 aulas que muestran una opinión más positiva y favorable en relación al global de las aulas puede, a su vez, subdividirse en los tres grupos que comentamos a continuación:

- A)** En cinco de estas aulas se aprecia un aumento de la OP5 a la vez que disminuye la OP2. Estamos, por tanto, ante las aulas de opinión más positiva, incondicional y tópica. Son aulas pertenecientes a centros ubicados en zona urbana. Al analizar las redacciones de estos alumnos, observamos que

aparecen mayor número de términos cultos y frases bien estructuradas.

*“Para mí la escuela es beneficiosa ya que aprendes cosas muy interesantes que no sabes. Gracias a los estudios que realices podrás llegar a ser algo en la vida. Las razones por las que vengo es para aprender y porque mis padres me mandan venir a la escuela”.*

*“Porque es importante para nuestro futuro para saber hablar y entender, para saber entender y convivir con la sociedad”.*

*“La escuela es un lugar donde la gente viene a aprender cosas que luego te van a servir para tu futuro y para el de tu familia”.*

En otro aula la opinión sigue siendo altamente positiva pero en ella también se encuentran referencias a la mala organización y mal estado del centro.

*“A mí me gusta porque, aprendo a estudiar y me gusta aprender, en el recreo o al medio día juego al baloncesto o voy a informática. Las clases están un poco viejas y estropeadas. Hay poco material de trabajo en la escuela para Matemáticas y para otras muchas cosas”.*

Se aprecia también en otra aula de este mismo grupo, a la vez que una elevación de lo positivo en su opinión (OP5), una disminución significativa del grado de indiferencia (OP4), o lo que es lo mismo, le conceden a la escuela una importancia en sí misma, valorando el amplio número de actividades que organizan.

*“Yo creo que la escuela es muy importante para el estudio nuestro. Es muy importante ir al colegio para aprender cosas de la vida. Yo vengo a la escuela porque cuando sea mayor quiero trabajar y me gusta trabajar”.*

- B)** El segundo grupo está formado por tres aulas que “justifican”, en mayor grado que el resto, su opinión sobre el centro, es decir aumenta la OP7 (*“El colegio no es tan malo como dicen, lo que pasa es que estudiar cuesta trabajo; y los profesores, aunque nos ayudan lo que pueden, también pueden*

*equivocarse*") en detrimento de las otras dos positivas: la OP2 y OP5.

Estas tres aulas se ubican en centros privados de zona urbana, con un elevado número de alumnos por aula y gran número de actividades extraescolares.

Sus textos se caracterizan por dar razones positivas con argumentos y razonamientos que muestran un alto grado de elaboración.

*"Yo pienso que la escuela es un cosa buena que para venir a ella tienes que esforzarte un poco y sacar los estudios año a año sin suspender ¿qué os diga las razones por las que estoy aquí, por las que vengo?. Son muy sencillas: 1º porque me gusta. 2º para aprender. 3º porque me mandan mis padres. Podría seguir diciendo muchas más y acabar folios y folios pero aquí lo dejo porque ya he puesto mucho".*

*"Para mí la escuela en la que estudio creo que está mal organizada. Los profesores me parecen bastante justos, pero como todos los humanos se equivocan, y tienen que reconocer, aunque algunos no lo hagan, que nosotros tenemos fallos".*

*"La escuela, a pesar de que digamos que es un rollo, es algo que nos hace crecer como personas y nos enseñan las diversas asignaturas. Las razones por las que vengo ya las dije antes. Crecer como persona. Enseñarnos las cosas de la vida".*

- C) El tercer grupo de aulas con opiniones más favorables lo constituyen aquellas que justifican lo aburrido del centro porque merece la pena para el día de mañana y porque lo mandan los padres, es decir, aumenta la visión pragmática. Se trata de dos aulas que pertenecen a centros públicos rurales.

*"Yo voy a la escuela, no porque me guste, sino porque creo que algún día me servirá de algo, y si puedo después iré a estudiar al instituto. También voy porque me mandan en casa mis padres".*

*“La escuela no me gusta pero intento aprender lo que puedo porque en un mañana me puede servir. Y la razón por la que vengo al colegio es porque me lo mandan mis padres”.*

### III.6.2 Desviación de signo negativo

Otras aulas se caracterizan por una desviación de carácter negativo, entre las que pueden diferenciarse varias modalidades.

- A) En primer lugar estarían aquellas aulas en las que la OP1 recibe una mayor valoración en detrimento de las más positivas, la OP5 y la OP7 (aulas 2, 75 y 47). En estas aulas numerosos alumnos contemplan la escuela con una actitud desecantada pero conformista, con aires de resignación: *“el colegio no sirve de mucho, pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa”.*

Entre las descripciones más representativas hechas por los alumnos de estas aulas se encuentran las siguientes:

*“Llevo en el colegio 8 años, no es una cosa que me entusiasme, vengo porque tengo que estudiar y porque me mandan mis viejos”.*

*“Yo tengo que venir a la escuela por obligación aunque a veces aprendes cosas”.*

*“Yo vengo porque me divierte estar con los amigos y porque me gustan algunas asignaturas como dibujo, tecnología y lectura, etc. pero por mí el colegio se podría caer. Y queremos excursiones, más minutos de recreo y menos castigos y menos horas semanales y además no queremos profesores tarugos...”.*

*“Vengo porque no tengo otra cosa que hacer”.*

*“La escuela es un sitio donde nos enseñan cosas aunque no sean de nuestro agrado pero también conocemos a los amigos. Tengo que venir por obligación”.*

*“...no me gusta venir mucho pero tengo que venir porque a veces se aprenden algo y también vengo porque me obligan”.*

*“Porque me gusta venir para aprender algo y para jugar con los amigos... Porque es obligatorio venir para estudiar. Cuando salgo al recreo lo paso muy bien con los amigos”.*

*“Que no sé para qué lo ponen a mí no me gusta. Porque nos aprenden cosas que no queremos estudiar. Porque me obligan”.*

*“La escuela está bien, pero nos presionan mucho. Pero al fin, en años futuros servirá para algo. Deberían mejorar las escuelas. Es muy aburrido. Si no me obligaran iría igual, pero menos horas al día”.*

- B)** Existe otro grupo de aulas (nº 27, 56, 70 y 6) donde la OP3 (*“El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos”*) obtiene una alta valoración. Hacen una crítica a la escuela, mostrando a la vez deseos de mejorarla.

Textos como estos han sido escritos por alumnos de estas aulas:

*“Mi opinión respecto a la escuela es que está poco atendida. Los profesores se preocupan por nosotros, eso sí pero no hay medios suficientes. Material de gimnasia y manuales es escaso. Las razones por las que vengo a ella es porque de mayor me gustaría no ser ninguna tonta y estudiar una buena carrera, en un colegio mejor que este ¡Ah! y los servicios están... ¡Uf! muy sucios y las aulas no están tampoco muy limpias”.*

*“A mí me parece, que la escuela, no posee todas las características requeridas en un buen colegio, ya que las áreas deportivas están poco desarrolladas, o con más precisión los medios deportivos son nulos. La enseñanza no está tan desarrollada, como lo podría estar en un colegio de la ciudad aunque lo básico se aprende. El área del profesorado, no está del todo mal aunque los profesores que vienen de fuera vienen como algo pasotas a contraste con los profesores que están fijos en la localidad, que se preocupan más por nosotros. El director es un cascarrabias, todo el día de morrrros, eso no puede ser, tiene que haber más gracia con los alumnos”.*

La crítica a la escuela suele pasar por la crítica a los profesores:

*"Yo creo que vengo al colegio porque van todos los de mi edad, es decir, porque es una obligación. Tal como está hoy, la mayor parte de las cosas que sé las aprendo en casa con mi padre, porque hay muy pocos profesores buenos y que se la tomen en serio: preparando las clases, hablando con los padres, cumpliendo todas las normas del colegio, etc. Además, la mayor parte de los profesores tienen mucha manía a unos, a otros algo menos, y otros son los 'enchufados de la clase'"*.

*"...Para mi la escuela tenía que tener más entretenimientos (excursiones, debates) pues aparte de divertirme aprendes; en excursiones aprendes a conocer tu región y con los debates a saber mantener tu opinión y formarnos una personalidad"*.

*"...Deberían tratar más con nosotros como personas y no solamente por las notas que tengamos..."*.

*"...También tendría que haber un patio más grande, un polideportivo donde poder hacer gimnasia, cambiar los pupitres, como los profesores cambiaron la sala donde se reúnen en los recreos..."*.

*"...El colegio tiene que cambiar y para cambiar el colegio es muy difícil y muy costoso además se necesitan años"*.

*"...Pienso que en mi colegio cambiaría particularmente todo. No tenemos patio para nosotros, (los mayores), sino que es prestado por el edificio de Empresariales. Lo tiraría (dejando una placa que hay afuera) y lo haría todo nuevo"*.

*"La escuela para mí es un sitio donde se viene a aprender cosas. Yo creo que no debería haber notas hasta los 14 años, como en otros países más adelantados (Rusia, EEUU, Inglaterra, Alemania)... sencillamente yo vengo a la escuela para saber más cosas sobre la vida y para de mayor conseguir un buen puesto de trabajo. Me gustaría que en la escuela hubiera más novedades, los*

*profesores fueran más buenos y que hubieran menos deberes. Hubiera más limpieza, más materiales, profesores Amables y Buenos que enseñaran todavía un poco mejor. Me gustaría más instalaciones deportivas, más excursiones, más fiestas y que las notas se juzgaran por la honradez de la persona y su comportamiento, que no hubiera tanto trabajo en clase y que todos unidos hagamos buenos colegios para que nuestros sucesores encuentren algo bueno como nosotros”.*

- C) La opinión más negativa parece aumentar en las aulas nº 22, 78 y 81. En estas aulas existe un número de alumnos más elevado de lo habitual que muestran una abierta insatisfacción y rechazo al colegio (OP6: “*El colegio es un rollo y una cosa inútil, lo mejor sería suprimir los colegios, o si no, que vaya al colegio sólo el que quiera*”).

Entre sus descripciones más características destacan éstas:

*“A mí la escuela no me gusta nada la verdad. Yo vengo a ella porque me obligan mis padres porque sino prefería ponerme a trabajar. Yo creo que la escuela es necesaria para alguna gente o sea a la que le gusta estudiar. A mí me parece que con saber escribir, leer y sumar es suficiente”.*

*“A mí no me gusta la escuela nada porque por mucho que digan que si no estudiamos no trabajamos en nada. Pienso que ésto es un asco. Yo vengo a la escuela porque me mandan no por mi interés. Tenemos un director que no hace su trabajo sino que da clase y para encima no sabe explicar. El colegio es lo peor que me ha pasado en mi vida. Hay profesores que son buenos pero hay otros que son unos hijos de perra. El colegio es una manera de amarrarnos”.*

*“La escuela es un medio de aprendizaje de los niños. Los niños deben estudiar pero también deben jugar y divertirse. Algunos maestros como los de séptimo y octavo que son muy malos, para dar clase y para explicar las cosas. A casi ningún niño le gusta venir a la escuela y con razón. Solamente los niños pequeños vienen contentos, claro pasan el día jugando”.*

*"Vengo a la escuela porque me obligan, si por mí fuera no vendría ni loco. La escuela, las horas de clase son odiosas. Yo odio la escuela y algún maestros que otro... A mí cuando sea mayor no me va a valer para nada. Lo único que me gusta de la escuela es que tengo grandes amigos".*

*"A mí no me gusta la escuela ni me gusta estudiar porque tienes que hacer deberes y estudiar las lecciones. Algunos maestros se pasan un poco como por ejemplo Inés. Porque a las niñas no las castiga casi nada y a los niños por nada nos castiga".*

*"Esta escuela a mí no me gusta porque hay maestros que no explican bien las lecciones y después nos ponen los exámenes y no tenemos ni idea. La escuela para mí no tenía que ser obligatoria porque yo por ejemplo con saber restar, multiplicar, sumar y dividir ya me vale para el bar y lo demás cuento. Además en el colegio está prohibido pegar a los alumnos pero en éste hay uno llamado "barbaloca" que es un hijo..."*

*"La escuela no es que me agrade mucho y vengo más bien porque me obligan pero intento ser buen estudiante y responsable. Yo lo que pienso de mi colegio es que no está muy nuevo y que deberían intentar arreglarlo. Mis profesores explican bien pero son muy gritones. También pienso que mandan mucho y no somos máquinas".*

*"Yo pienso que sirve para la enseñanza pero también pienso que es un poco duro y los profesores, algunos, son antipáticos... son muy duros porque piensan que sólo ellos mandan cosas pero eso es mentira porque siempre suelen mandar todos y se pasan. También a las horas de salida solemos salir más tarde de lo normal. A pesar de todas estas cosas me parece bien. Me gustaría que cambiara algo esto porque en una clase no iría mal un chiste de vez en cuando. Lo cuentan algunas veces pero muy, muy pocas".*

*"...los profesores tendrían que comportarse con todos igual... En mi colegio el profesor de Inglés, aprueba*

*por enchufe o también aprueba a las niñas que lleven minifalda”.*

*“...Lo que me fastidia en realidad no es tener clase ni venir al colegio ni incluso aguantar al profesor de Naturales sino que me pongan deberes y cuando llegue a casa no poder salir de casa porque hay que estudiar, hacer ejercicios y todo eso y a pesar de que prohibieron los deberes siguen mandándolos ¡¡ Menudo rollo!!”.*

*“Para mí la escuela es un rollo, pero lo encuentro muy interesante puesto que se aprenden muchas cosas. En este curso en el que estoy ahora, todo iba muy bien hasta hace unas semanas y ahora ésto parece más que un colegio un 'reformatorio', puesto que ahora no tenemos libertad de ninguna clase, hombre no es que pidamos salir del colegio cuando nos da la gana ni mucho menos, pero ésto que estamos haciendo ahora es demasiado. Por ejemplo: No podemos llegar a la fila ni un segundo más tarde porque nos toca escuchar al director y vale más morirse, tampoco nos dejan ir al servicio entre clases y nada más que te pillen haciendo algo te fichan como si fuéramos presos o algo parecido”*

- D)** Existe un aula (nº71) donde numerosos alumnos manifiestan una postura de indiferencia hacia la escuela, tal como se desprende de la mayor valoración que recibe la OP4 (*“A mi me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en que pensar”*). Algunos textos escritos por sus alumnos son:

*“A mí la escuela no me gusta, bueno en algunas cosas sí. Vengo a ella porque de mayor quiero tener un trabajo”.*

*“...es una porquería. ...y si no estaría ligando con Noelia por ahí porque es una preciosidad; y también porque me obligan mis padres y si no estaría moviendo el ala por ahí, Noelia está como un tren”.*

*“Creo que los estudios, los primarios por lo menos, tenemos que hacerlos todos. Vengo porque me lo parece que hay que venir”.*

## **CAPITULO 4**

# **VALORACION FINAL Y CONCLUSIONES**

A continuación intentaremos realizar una valoración global de la investigación que se haga eco de los principales resultados obtenidos y de algunas de sus implicaciones, buscando ofrecer una síntesis general sin detenernos en análisis y resultados más específicos ya expuestos en las páginas anteriores. No quisiéramos, no obstante, realizar esta valoración final de los resultados sin hacer una breve referencia a la metodología seguida.

### **IV.1 METODOLOGIA UTILIZADA**

La impresión más importante que hemos tenido en relación a la metodología utilizada se relaciona con un sentimiento de excesiva apertura y, a veces, incertidumbre que ha estado presente desde la primera recogida de datos. La amplitud de la meta planteada (estudio de la percepción que el alumnado tiene de la escuela), la relativamente escasa tradición en este tipo de estudios, la pluralidad de instrumentos utilizados y de los datos recogidos, han contribuido no poco a este sentimiento de apertura e inabarcabilidad.

Las características de los datos obtenidos permiten aplicar tal variedad de modalidades de análisis que, ahora que ha acabado la investigación, uno se pregunta si realmente se habrán aplicado las más adecuadas. Ni que decir tiene que no se han explotado todas las posibilidades que los datos recogidos ofrecen, en especial de los

datos más cualitativos. Nos estamos refiriendo principalmente a los textos escritos por los alumnos, algunos de los cuales fueron utilizados como base para elaborar las diversas escalas y otros, recogidos con posterioridad, sólo han sido utilizados en una pequeña parte al final de la investigación. Su completo análisis exigiría un diseño algo diferente al seguido aquí, dirigido al análisis de los textos, lo que supondría una nueva investigación, que, desde luego, no descartamos realizar en un futuro próximo.

Aún así, con la sensación de que no hemos agotado el análisis de la información (teórica ni metodológicamente), pensamos que el proceso seguido ha sido totalmente coherente con nuestros objetivos iniciales y las características del tema a estudiar, quedando abiertas nuevas vías para ulteriores desarrollos.

Se han confeccionado y validado instrumentos de medida de las percepciones escolares, se ha logrado conjugar datos y análisis cualitativos y cuantitativos, se han realizado adaptaciones sobre la marcha de acuerdo con el espíritu del diseño inicial y, lo que no es menos encomiable, se ha conseguido una eficaz colaboración entre un grupo de investigadores pertenecientes a campos y especialidades diferentes.

El hecho de utilizar junto a instrumentos abiertos otros más elaborados que incluyen sistemas concretos de categorización puede potenciar una idea rígida y estática de la imagen que los alumnos tienen de la escuela. No cabe duda de que los textos escritos por los alumnos reflejan, en general, una imagen más diversa, rica y contradictoria de lo que los análisis de las escalas de opiniones, sucesos y razones podrían hacernos pensar; de lo cual se deriva que los distintos tipos y categorías elaborados a partir del análisis de estas escalas deben ser considerados siempre de un modo flexible y no categórico, sobre todo aquellos que se hacen en base al aula como unidad, unidad que está muy lejos de ser algo homogéneo. Un ejemplo de ello son esas tendencias contradictorias que se dan en aulas como la nº 30 o la nº 66 donde reciben a la vez una alta valoración opiniones positivas (como la 5 ó la 7) y negativas (como la 1 ó la 3).

En apoyo a la validez de los resultados obtenidos pueden considerarse al menos la amplitud de la muestra y el propio procedimiento de muestreo seguido así como la riqueza de los datos obtenidos.

Consideramos que la representatividad de la muestra es plena para los cursos (7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup>) y la zona que abarca (Asturias), siendo, no obstante, de enorme interés su futuro contraste con muestras de otras regiones dentro y fuera de España.

Los datos han permitido aplicar diversos tipos de análisis, los cuales han llevado a resultados consistentes entre sí. Esto, que a veces puede interpretarse como mera reiteración, más bien debe considerarse como la corroboración multiplicativa de unos resultados.

## IV.2 RESULTADOS OBTENIDOS

En cuanto a los resultados obtenidos, debemos destacar en primer lugar esa *homogeneidad* que parece caracterizar la representación de la escuela entre los alumnos. Ello refuerza la idea, ya sugerida por otros investigadores (e.g. Lancy, 1976; Lecompte, 1980), del poder uniformador que ejercen las prácticas escolares. Es indudable que, a pesar de las diferencias derivadas de la procedencia social del alumnado o de la organización de la enseñanza en los centros, las escuelas producen conjuntos de expectativas uniformes sobre la conducta de los alumnos. La propia uniformidad que caracteriza a la estructura del sistema escolar tiene necesariamente un efecto uniformador de la cultura del alumno. Sin embargo, también es cierto que esa cultura es siempre más diversa y compleja que la que se derivaría de los imperativos estructurales de las organizaciones escolares.

En nuestra investigación hemos podido constatar un doble fenómeno. Por un lado, lo que se consideran variables clásicas en la investigación educativa (sexo, nivel aptitudinal, procedencia social del alumno...) han sido menos discriminadoras de lo que se podía esperar. Por otro, se ha comprobado la existencia de importantes *diferencias* en la percepción de la escuela entre individuos, aulas y grupos de aulas.

Al respecto tienen gran interés las distintas Clases y Tipos resultantes de los análisis y que se resumen en el cuadro siguiente:

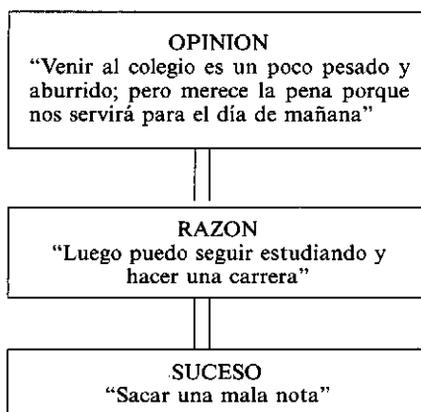
Opiniones		Clases		Aulas	Tipos
OP5	Aceptación plena	1	Opinión positiva	30	<b>I. Satisfechos Activos</b>
OP5 OP7	Aceptación con Justif. medios	3	Opinión positiva Con justificac.	10	
OP5 OP1	Aceptación con Adaptac. fines	2	Aceptación con Resignación	6	<b>II. Satisfechos conformista</b>
OP2 OP5 OP7	Aplaza. de fines Aceptación y Justific. medios	8	Conformidad e indifer.	4	
OP2 OP3	Aplaza. fines y Crítica posit.	4	Aceptac. con Deseo cambios	12	
OP2 OP6	Aplaza. fines y Crítica negat.	6	Aceptac. y Descalific.	12	
OP2	Aplaza. fines	5	Pragmática	17	<b>III. Conformistas Prácticos</b>
OP2 OP1	Aplaza. fines y Adapta. fines	9	Pragmat. con Resignación	1	<b>IV. Insatisfechos</b>
OP2 OP5 OP6	Aplaza. fines Aceptación y Crítica negat.	7	Pragmática Positiva y Negativa	3	

Tal como se ha descrito, es posible mediante algunas variables caracterizar ligeramente las Clases y Tipos resultantes, pero la información recogida resulta insuficiente para explicar las relaciones causales de su formación. Al respecto, será preciso recoger en futuros trabajos un mayor número de datos contextuales sobre los escenarios escolares estudiados.

La *perspectiva pragmática o utilitarista* de la escuela es sin duda la que tiene una mayor incidencia en las teorías del alumnado de los últimos cursos de la EGB. Esta perspectiva queda reflejada en la gran aceptación que recibe la OP2, la cual hace depender la valoración global de la escuela de su utilidad futura (“...nos servirá para el día de mañana”). Esta opinión incluye, por otra parte, la expresión “. . .es un poco pesado y aburrido; pero. . .”, que puede considerarse como una reflexión crítica poco contundente en la que se expresa un leve malestar a la vez que cierta resignación ante la obligatoriedad del hecho escolar.

Lo anterior permite pensar que en el alumnado de 7º y 8º de EGB predomina una visión ambivalente que puede resumirse en el razonamiento del Tipo “tiene sus pegas, pero es preciso ir porque será útil”.

Esta visión pragmática se confirma a su vez en la Razón que seleccionan como más importante para ir a la escuela (la Razón nº2: “*Luego puedo seguir estudiando y hacer una carrera*”) y en el Suceso por el que muestran mayor preocupación (el Suceso nº3: “*Sacar una mala nota*”). La concepción dominante, que justifica la escuela por su utilidad, se refleja pues de manera coherente en las tres expresiones siguientes:



Los porqués que tratan de explicar la importancia concedida a los diferentes sucesos muestran también la concepción pragmática del alumnado, al cual le preocupa no saberse la lección o no traer los deberes no por su repercusión en su aprendizaje sino por el castigo o por la mala nota que de ello se derivaría.

También ha de decirse que este pragmatismo es, por lo general, de *signo positivo*. Muchos alumnos encuentran aceptable la realidad escolar (OP5) no sólo por su proyección futura (“...nos preparan para el futuro...”) sino también en su dimensión presente (“...en él aprendemos cosas... y además nos lo pasamos diverti-

do”). Otros prefieren adoptar una actitud justificadora (OP7) de los aspectos más controvertidos de la vida diaria escolar, esto es, el estudio (“...*lo que pasa es que estudiar cuesta trabajo...*”) y la relación con el profesorado (“...*los profesores, aunque nos ayudan lo que pueden, también pueden equivocarse*”).

Existen también alumnos que mantienen *percepciones claramente negativas*. En la primera opinión (4.9%), esta percepción negativa se relativiza por la compensación que deriva de ser el colegio un lugar de encuentro con los amigos y a la vez una alternativa al aburrimiento o a situaciones de riesgo (“...*mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa*”). En la segunda opinión, el impulso es más activo y se dirige hacia la “...*sustitución por otro mejor...*”, pero su proporción es relativamente baja (3.6%).

Las opiniones restantes, abiertamente descalificadoras, son aún más minoritarias. La OP6 (2.8%) muestra un rechazo total: “*El colegio es un rollo y una cosa inútil, lo mejor sería suprimir los colegios, o si no que vaya al colegio sólo el que quiera*”. La OP4, con sólo 0.8%, refleja una actitud de indiferencia ante todo lo relacionado con la escuela: “*A mi me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en que pensar*”.

Dentro de las percepciones negativas la OP3 se diferencia de las demás porque asume una actitud de crítica positiva: “*El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos*”. Se trata de un grupo poco numeroso (3.6%). El carácter reificado que adquiere la escuela, particularmente en sus ciclos obligatorios, no favorece la reflexión ni el cuestionamiento esencial de la misma. Además, la institución escolar tampoco se ha caracterizado precisamente por promover los procesos de análisis interno. Muy al contrario, los cambios se planifican y organizan mediante mecanismos administrativos externos.

Así pues, parece claro que la “explicación oficial” del orden institucional escolar no convence igual a todos. La justificación utilitaria, representativa de la visión que el alumnado de los últimos cursos de la EGB tiene de la escuela, no es incompatible con un abierto rechazo o desprecio, como se refleja en numerosas expresiones paradójicas de este tipo:

*“Es un edificio donde se viene a aprender y a trabajar y a ser algo en la vida y estar preparado en B.U.P.C.O.U. ¡Es una porquería!”.*

Esta insatisfacción suele elegir como blanco al profesorado:

*“La escuela es un lugar donde se va a aprender a escribir y a leer. A estudiar y a saber y a divertirse. Los profesores son unos mierdas, carrozas, plastas”.*

Así pues, sintetizando, podemos decir que la representación de la escuela en el alumnado al acabar la EGB se caracteriza por:

- La importancia dada a la utilidad futura del colegio (opiniones 2 y 5): el futuro es el principal recurso de legitimación.
- La necesidad de justificar los fines (OP1) pero principalmente los medios (opiniones 2 y 7) de la escuela, de donde se deriva que en el presente están las principales fuentes de ilegitimación.
- Es difícil para los alumnos de los cursos estudiados asumir la posibilidad de cambiar la escuela (OP3).
- La percepción totalmente negativa (OP6) es muy poco frecuente. En cualquier caso, la escuela origina reacciones a favor o en su contra, pero rara vez deja indiferentes a los alumnos, como así lo demuestra la escasa preferencia por la OP4.

### IV.3 PRINCIPALES IMPLICACIONES

La imagen de la escuela es un fenómeno multidimensional, está ligada a factores psicológicos, familiares, culturales, etc. Más allá de los tópicos de aceptación y rechazo, que rara vez se manifiestan de forma nítida y excluyente, ha de decirse que la experiencia de la escolaridad se presenta como una *experiencia paradójica*, tal como señalamos en una investigación anterior (San Fabián, 1989). La imagen de la escuela es resultado de una relación ambivalente que el niño establece con ella y que produce un conjunto de experiencias contradictorias donde atracción y repulsión se mezclan con importantes dosis de apatía.

Se admite la existencia de un descontento general, pero éste no suele manifestarse abiertamente. La realidad escolar es vista por el alumno medio como una especie de trueque entre insatisfacciones presentes y compensaciones futuras. Un conjunto de dificultades y sin sabores es admitido como elemento consustancial a la experiencia de la escolaridad, experiencia que salva su sentido en la promesa de una recompensa.

A lo largo de la escolaridad la imagen de la escuela va adquiriendo cada vez mayor carácter instrumental como medio para un trabajo. Las principales satisfacciones no se refieren, pues, a los procesos directamente orientados a aprender.

Nos encontramos aquí en el núcleo del proceso legitimador de la escuela analizado desde la experiencia del alumno.

Ante el debilitamiento del orden expresivo (Bernstein), que a su vez es consecuencia de la ambigüedad del sistema de valores de la sociedad, los valores académicos se imponen.

La principal fuente de legitimación de la escuela pasa a ser la obtención de un trabajo. Es como si la falta de racionalidad interna de la escuela llevase a buscar una racionalidad en el mundo exterior. Las experiencias de aprendizaje se convierten en mercancías y se produce un desplazamiento hacia afuera de la cuestión legitimadora.

En la mayoría de los casos, el alumno no es capaz de percibir el beneficio inmediato de su experiencia escolar concreta, pero sí de incorporar exitosamente, mediante un aplazamiento de fines, un *modelo motivacional* caracterizado por la renuncia a la satisfacción inmediata en aras de una recompensa futura.

Este modelo motivacional, al que posiblemente contribuye tanto el entorno familiar y social como la propia escuela, tiene la virtualidad de ser más abstracto y, por tanto, más eficaz a la hora de justificar la realidad escolar desde la experiencia del alumnado. Su eficacia, sin embargo, debe ser sopesada desde varias perspectivas:

- a) El trabajo diario con los alumnos en las escuelas exige del profesorado atender a las demandas inmediatas de satisfacción y estímulo necesarias para obtener de esos alumnos una adecuada colaboración. La promesa de una recompensa a medio o largo plazo puede no ser suficiente para lograr la

aceptación de las exigencias que derivan de la actividad escolar cotidiana y que encarna la autoridad del profesor. Es cierto que el poder sancionador de éste a través de calificaciones escolares se relaciona directamente con aquella recompensa; pero la "naturaleza" del trabajo docente, y más claramente en la enseñanza primaria, consiste precisamente en un esfuerzo permanente por sustituir (disfrazar o reducir) una relación mercantilista por otra de tipo personal y afectivo.

- b) Por otra parte, la eficacia del modelo legitimador de la escuela que se deriva del mecanismo de aplazamiento de fines puede tener un alcance limitado en una sociedad cuyo mercado de trabajo es altamente selectivo y que marca sus propias reglas, a veces incluso al margen de la racionalidad escolar. Es decir, el futuro prometido puede no llegar, y si después de una espera tan larga (mayor o menor según el nivel de estudios alcanzado) no se obtiene la recompensa al esfuerzo realizado o al menos a la paciencia demostrada, el resultado final puede ser la pérdida de credibilidad no ya en el sistema educativo sino también en el sistema social en su conjunto.

Desde un punto de vista fenomenológico, podríamos decir que las significatividades externas –futuro profesional, autoridad de los padres...– son más importantes que las significatividades intrínsecas –aprendizaje, diversión...–.

Desde la sociología del conocimiento se puede afirmar que la escuela potencia una fragmentación del alumno que le lleva a diferenciar entre metas institucionales y metas personales. Entre las consecuencias de tal excisión se deben señalar las que afectan al saber escolar, el cual recibe una función instrumental. Ello acentúa a su vez la separación entre significado institucional-funcional y relevancia subjetiva. Con razón, autores como Harre(1974) sostienen que es durante la edad escolar cuando se desarrolla en el niño la capacidad para manejar los actos ceremoniales, tan esenciales para la vida adulta.

En otra dirección, hemos de señalar la importancia que pueden jugar esos microentornos que constituyen las aulas, al reflejar nuestro análisis importantes diferencias de opinión entre ellas. La significatividad del aula como unidad de análisis nos hace pensar

en la importancia que tienen, en general, los factores organizacionales y, en particular, aquellos derivados de las aulas concretas, vertiente ésta que habrá de investigarse con mayor atención.

Aunque, como hemos visto, no se pueden aislar totalmente las aulas de sus entornos escolares y sociales, aquellas son un importante factor homogeneizador de las diferencias perceptivas individuales. Comprobada la escasa relación existente entre opiniones y variables personales y socio-escolares, cuando se analiza la muestra de forma global, resulta necesario contextualizar estas apreciaciones escolares en sus situaciones más inmediatas. La formación de opiniones en el alumnado sobre la escuela parece, pues, depender en gran medida de mecanismos socio-afectivos vinculados a los entornos inmediatos.

De cara a la realización de futuras investigaciones en las que poder incorporar estas apreciaciones, pensamos que cualquier evaluación de sistemas o innovación educativa debe contemplar un análisis del medio de enseñanza y de las interacciones socioeducativas que en él se producen. Resulta importante que estos análisis sean sistemáticos y se desarrollen a partir de técnicas de observación participante y de entrevistas naturalistas con el fin de romper el predominio actual de cuestionarios escalados y estáticos que imponen a los sujetos unas cuestiones rígidas, cuando no irrelevantes, y una alternativa de respuesta cerrada cuyas categorías no se corresponden con la experiencia social del alumno. Por el contrario, el planteamiento seguido en este trabajo sugiere la conveniencia de usar fórmulas interpretativas flexibles junto con instrumentos más o menos estandarizados con el fin de permitir establecer comparaciones entre grupos de alumnos pertenecientes a culturas diferentes.

El afán de contraste de los resultados aquí presentados con grupos de alumnos inmersos en realidades personales o sociales diferentes, nos ha permitido comprobar la importancia que tiene el ajustar el objetivo del estudio —conocer la idea general que se tiene de la escuela—, a un esquema de recogida de información que identifique todas y cada una de las características de esa “idea” mediante un procedimiento abierto, de forma que por sucesivas clasificaciones y reclasificaciones, sin criterios previos de categorización, se lleguen a describir adecuadamente los elementos comunes y diferenciales de la socialización escolar.

Otra dimensión de cuya importancia hemos dejado constancia para el futuro de esta línea de trabajo es el análisis en profundidad de realidades concretas cuya especificidad aflora en estos estudios de amplio espectro. El estudio de las aulas que aquí hemos denominado “de comportamiento extremo”, consideramos que ofrece una excelente forma de continuar este tipo de trabajos. La metodología del estudio de casos, que permite avanzar desde la simple contrastación global del hecho hacia su comprensión y consiguiente modificación, puede ser especialmente complementaria a la investigación aquí presentada.

De cara a la *práctica docente*, esta investigación también nos interpela como educadores. El sentido de nuestro trabajo docente no puede desligarse del sentido (o sin sentido) que el alumno da a la escuela. Seamos conscientes o no, nuestra labor va mucho más allá de la enseñanza de unos contenidos, se inscribe en los efectos sociales que transmite una organización. En este sentido, es deseable que nos hagamos preguntas de este tipo: ¿Cómo lograr que el niño dé otro sentido a la escuela?; ¿qué “explicaciones” damos a los niños?; ¿cuál es el grado de transparencia de nuestras instituciones educativas?; ¿qué entiende el niño cuando lee la realidad institucional y social de la escuela?; ¿cuáles son las contradicciones más importantes que ellos encuentran?; ¿a través de qué medios organizativos y didácticos se puede modificar la representación escolar del alumno?...

A pesar de la edad de los alumnos (12–15 años), no hemos detectado un excesivo entusiasmo a la hora de expresarse sobre la escuela, especialmente cuando lo hacen a favor de ella. En estos momentos en que la etapa escolar que hemos elegido como objeto de investigación se halla sometida a una profunda reforma, es preciso acometer medidas que conduzcan a un nuevo encantamiento de esta etapa, tan crucial para el futuro socio-profesional del alumno. Este encantamiento deberá producirse, por una parte, convirtiendo la estancia diaria en la escuela en algo cada vez más agradable y menos monótono; y, por otra, relacionando más claramente las actividades escolares con las expectativas profesionales del alumnado.

La mayoría de los alumnos estudiados en nuestra investigación han mostrado una gran madurez y claridad en sus opciones y preferencias, a veces, también hay que decirlo, una claridad y

determinación quizás excesivas. En cualquier caso, están pidiendo simplemente que se les trate como adultos. Parece obvio que la enseñanza secundaria obligatoria no podrá ser una simple prolongación de la enseñanza primaria.

#### IV.4 BIBLIOGRAFIA

- [1] AJURIAGUERRA, J. DE (1980): "El niño y la escuela" en J.DE en J. de Ajuriaguerra *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray-Masson, p.816-843, (4ª Ed).
- [2] ANDREAS, R. (1980): "El miedo escolar: la realidad en el espejo de la investigación empírica" en R. Andreas et al. *El miedo escolar*. Barcelona, Herder, p.13-66.
- [3] ANTONEN, R. (1967): An examination into the stability of mathematics attitude and its relationship to mathematics achievement from elementary to secondary school level. Minneapolis, Universidad de Minnesota, Tesis doctoral, citada por D. Neale et al. (1970).
- [4] APPLGATE, J. (1981): "Perceived problems of secondary school students", *Journal of Educational Research*, 75, 1, p.49-55.
- [5] BERGER, P. Y LUCKMANN, TH. (1983): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, (6ª Ed).
- [6] BERNSTEIN, B. (1977): *Class, codes and control*. London, Routledge and Kegan Paul, vol.III, (e.o.1974), (hay traducción en Akal).
- [7] BLISHEN, E. (1969): *The school I'd like*. Harmondsworth, Penguin.
- [8] BLUMENFELD, P. Y MEECE, J. (1984?): "Life in classrooms revisited", *Theory Into Practice*, 24, 1, p.50-56.
- [9] BROPHY, J. Y EVERTSON, C. (1978): "Context variables in teaching", *Educational Psychologist*, 12, p.310-316.
- [10] DREEBEN, R. (1967): "The contribution of schooling to the learning of norms", *Harvard Educational Review*, 37, p.211-237.
- [11] ERNY, P. (1981): *Ethnologie de l'éducation*. Paris, PUF.
- [12] ESTVAN, F. Y ESTVAN, E. (1959): *The child's world : His social perception*. New York, Putnam.
- [13] ETZIONI, A. (1965): *Organizaciones modernas*. México, UTEHA.
- [14] FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1987): *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid, Pirámide.
- [15] FURTH, H. ET AL. (1976): "Children's conception of social institutions: A piagetian framework", *Human Development*, 19, 351-374.

- [16] GOFFMAN, E. (1970): *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- [17] GOODNOW, J. Y BURNS, A. (1985): *Home and school. A child's-eye view*. Sydney, Allen & Unwin.
- [18] GRAY, H. (1985): *The school as an organization*. Chester, Eanhouse, (e.o. 1979).
- [19] GREGERSEN, G. Y TRAVERS, R. (1968): "A study of the child's concept of the teacher", *The Journal of Educational Research*, 61, 7, p.324-327.
- [20] HADDEN, R. Y JOHNSTONE, A. (1983): "Secondary school pupils' attitudes to science: The year of erosion", *European Journal of Science Education*, 5, 3, p.309-318.
- [21] HARARY, F. (1966): Merton revisited: A new clasification for deviant behaviour. *American Sociological Review*, 31, 5: 693-697.
- [22] HARRE, R. (1974): "Condiciones para una psicología social de la niñez" en M. Richards. *La integración del niño en el mundo social*. Buenos Aires, Amorrortu, p.229-249.
- [23] HENRY, J. (1965): *Culture against man*. New York, Random House.
- [24] HOLMES, T. Y RACHE, R. (1967): "The social readjustment rating scale", *Journal of Psychosomatic*, 11, p. 213-218.
- [25] JACKSON, P. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, (e.o.1968).
- [26] KIMBALL, S. (1974): *Culture and the educative process: An anthropological perspective*. New York, Teachers College Press.
- [27] KING, N. (1982): "Work and play in the classroom", *Social Education*, 46, p.110-113.
- [28] KING, R. (1973): *School organization and pupil involvement. A study of secondary schools*. London, Routledge and Kegan Paul.
- [29] KUTNICK, P. (1980): "The inception of school authority: The socialization of the primary schhool child", *Genetic Psychology Monographs*, 101, p.35-70.
- [30] LANCY, D. (1976): *The beliefs and behaviors of pupils in an experimental school: School settings*. University of Pittsburgh, Learning Research & Development Center.
- [31] LECOMPTE, M. (1980): "The civilizing of children: How young children learn to become student", *The Journal of Thought*, 15, 3, p.105-127.
- [32] LEE, P. ET AL.(1983): "Elementary school children's perceptions of their actual and ideal school experience: A developmental study", *Journal of Educational Psychology*, 75, 6, p.838-847.
- [33] LOMAX, P. (1978): "The attitudes of girls with varying degrees of school adjustment to different aspects of their schhool experience", *Educational Review*, 30, 2, p.117-124.

- [34] MERTON, R. (1960): *Teoría social y estructura social*. Santiago de Chile, Andrés Bello, (e.o. 1949).
- [35] MEYER, J. (1977): "The effects of education as an institution", *American Journal of Sociology*, 83, 1, p.55-77.
- [36] NEALE, D. ET AL. (1970): "Relationship between attitudes toward school subjects and school achievement", *The Journal of Educational Research*, 63, 5, p.232-237.
- [37] NOWICKI, S. Y STRICKLAND, B. R. (1973): A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 1, p.148-154.
- [38] NUNN, G. D. (1987): Concurrent validity between children's locus of control and attitudes toward home, school and peers. *Educational and Psychological Measurement*, 47, p: 1087-1089.
- [39] PARSONS, T. (1975): "La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", *Revista de Educación*, 23, p.64-86.
- [40] PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, (e.o.1932).
- [41] RAPPOPORT, L. (1986): La personalidad desde los 6 a los 12 años. El niño escolar. Barcelona, Paidós, (e.o.1972).
- [42] REEVES, F. (1978): "Alienation and the secondary school student", *Educational Review*, 30, 2, p.139-148.
- [43] SAN FABIAN MAROTO, J. L. (1989): *La Representación de la Escuela en el Niño*. Universidad de Oviedo, Tesis Doctoral.
- [44] SAN FABIAN J. L. Y CORRAL, N. (1989): Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 13: 131-146.
- [45] SCHUTZ, A. (1962): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrotu.
- [46] SELMAN, R. (1981): "The child as a friendship philosopher: A case study in the growth of interpersonal understanding" en S. Asher y J. Gottman (Eds) *The development of children's friendships*. Cambridge, Cambridge University Press.
- [47] TENENBAUM, S. (1940): "A test to measure a child's attitude toward school, teachers, and classmates", *Educational Administration and Supervision*, 26, p.176-188.
- [48] TORNEY, J. (1971): "Socialization of attitudes toward the legal system", *Journal of Social Issues*, 27, 2, p.137-154.
- [49] WEINSTEIN, R. (1983): "Student perceptions of schooling", *The Elementary School Journal*, 83, 4, p.287-312.

- [50] WILCOX, K. (1982): "Differential socialization in the classroom: Implications for equal opportunity" en G. Spindler (Ed) *Doing ethnography of schooling*. New York, Holt, 268-309.
- [51] WOODS, P. (1983): *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London, Routledge & Kegan Paul.
- [52] YAGER, R. Y YAGER, S. (1985): "Changes in perceptions of science for third, seventh, and eleventh grade students", *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 4, p.347-358.



## **CAPITULO 5**

### **ANEXOS**

#### **V.1 DESCRIPCION DE LA MUESTRA**

##### **V.1.1 Lista de colegios que componen la muestra**

En esta lista se recogen todos los centros escolares que componen la muestra seleccionada agrupados por zonas. En cada centro se indica, por este orden, su carácter público o privado, el curso y grupo elegido, los alumnos que integran dicho grupo y el número asignado a cada clase.

#### **ZONA CENTRAL**

- LLARANES (AVILES) / P / 7ºB / 28/ nº 48
- MARCOS DEL TORNIELLO (AVILES) / P / 8ºA / 33/ nº 38
- PALACIO VALDES (AVILES) / P / 7ºA / 28/ nº 44
- PALACIO VALDES (AVILES) / P / 8ºC / 32/ nº 59
- QUIRINAL (AVILES) / P / 8ºA / 29/ nº 05
- QUIRINAL (AVILES) / P / 8ºB / 29/ nº 98
- VIRGEN DE LAS MAREAS (AVILES) / P / 7ºB / 24/ nº 35
- VIRGEN DE LAS MAREAS (AVILES) / P / 8ºA / 23/ nº 37
- PRINCIPADO (se llamaba Manuel Fernández Balbuena) (AVILES) / PR / 7ºB / 15/ nº 80
- PAULA FRASSINETTI (AVILES) / PR / 7ºB / 46/ nº 54
- SAN FERNANDO (AVILES) / PR / 8ºD / 38/ nº 64

- SAN FELIX (CANDAS. CARREÑO) / P / 8<sup>o</sup>D / 28/ n<sup>o</sup> 33
- EL VALLIN (PIEDRAS BLANCAS. CASTRILLON)  
/ P / 7<sup>o</sup>C / 34/n<sup>o</sup> 04
- LOS CAMPOS II (CORVERA) / P / 7<sup>o</sup>B / 26/ n<sup>o</sup> 68
- LOS CAMPOS II (CORVERA) / P / 8<sup>o</sup>C / 23/ n<sup>o</sup> 20
- LA CANAL (LUANCO. GOZON) / P / 7<sup>o</sup>C / 35/ n<sup>o</sup> 76
- LA VALLINA (LUANCO. GOZON) / P / 8<sup>o</sup>B / 40/ n<sup>o</sup> 12
- ANTONIO MACHADO (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>B / 35/ n<sup>o</sup> 26
- ANTONIO MACHADO (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>A / 32/ n<sup>o</sup> 28
- BEGOÑA (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>C / 33/ n<sup>o</sup> 29
- CABRALES (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>B / 36/ n<sup>o</sup> 88
- EL LLOREU (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>B / 23/ n<sup>o</sup> 40
- EVARISTO VALLE (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>C / 36/ n<sup>o</sup> 79
- JACINTO BENAVENTE (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>B / 24/ n<sup>o</sup> 46
- JACINTO BENAVENTE (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>A / 32/ n<sup>o</sup> 51
- JOVELLANOS (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>D / 27/ n<sup>o</sup> 70
- JULIAN GOMEZ ELISBURU (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>E / 34/ n<sup>o</sup> 01
- JULIAN GOMEZ ELISBURU (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>D / 28/ n<sup>o</sup> 73
- LA ASUNCION (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>A / 30/ n<sup>o</sup> 90
- LAS PALMERAS (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>B / 18/ n<sup>o</sup> 02
- LAS PALMERAS (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>A / 15/ n<sup>o</sup> 06
- LOPE DE VEGA (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>B / 34/ n<sup>o</sup> 74
- MANUEL RUBIO (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>D / 26/ n<sup>o</sup> 87
- MANUEL RUBIO (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>A / 30/ n<sup>o</sup> 92
- MONTEANA (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>A / 18/ n<sup>o</sup> 07
- MONTEVL (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>B / 35/ n<sup>o</sup> 42
- GARCIA LORCA (GIJON) / P / 7<sup>o</sup>A / 37/ n<sup>o</sup> 39
- GARCIA LORCA (GIJON) / P / 8<sup>o</sup>B / 35/ n<sup>o</sup> 18
- SAN VICENTE DE PAUL (GIJON) / PR / 7<sup>o</sup>C / 41/ n<sup>o</sup> 58
- SAN VICENTE DE PAUL (GIJON) / PR / 8<sup>o</sup>A / 38 / n<sup>o</sup> 66
- SAN JOSE (GIJON) / PR / 7<sup>o</sup>A / 36/ n<sup>o</sup> 25
- SAN JOSE (GIJON) / PR / 8<sup>o</sup>A / 37/ n<sup>o</sup> 09
- VIRGEN MEDIADORA (GIJON) / PR / 8<sup>o</sup>B / 44/ n<sup>o</sup> 10

- SAN MIGUEL (GIJON) / PR / 8<sup>o</sup>A / 42/ n<sup>o</sup> 14
- BUENAVISTA (OVIEDO) / P / 8<sup>o</sup>C / 27/ n<sup>o</sup> 56
- FOZANELDI (OVIEDO) / P / 7<sup>o</sup>A / 35/ n<sup>o</sup> 31
- LA CORREDORIA (OVIEDO) / P / 7<sup>o</sup>C / 27/ n<sup>o</sup> 78
- LA CORREDORIA (OVIEDO) / P / 8<sup>o</sup>A / 40/ n<sup>o</sup> 21
- URSULINAS (OVIEDO) / PR / 7<sup>o</sup>A / 41/ n<sup>o</sup> 82
- AMOR DE DIOS (OVIEDO) / PR / 7<sup>o</sup>A / 40/ n<sup>o</sup> 86
- LOYOLA (OVIEDO) / PR / 8<sup>o</sup>B / 36/ n<sup>o</sup> 30
- SAGRADA FAMILIA (OVIEDO) / PR / 7<sup>o</sup> / 25/ n<sup>o</sup> 50
- SAN LEOPOLDO (OVIEDO) / PR / 7<sup>o</sup> / 34/ n<sup>o</sup> 55
- CELESTINO MONTOTO (POLA DE SIERO) / P / 7<sup>o</sup>C / 26/ n<sup>o</sup> 57
- EL COTAYO (CARBAYIN ALTO. SIERO) / P / 7<sup>o</sup>B / 25/ n<sup>o</sup> 41
- EL RESBALON (LUGONES) / P / 7<sup>o</sup>B / 37/ n<sup>o</sup> 96
- HERMANOS ARREGUI (POLA DE SIERO) / P / 8<sup>o</sup>D / 30/ n<sup>o</sup> 53

### ZONA MINERA

- CABAÑAQUINTA (ALLER) / P / 8<sup>o</sup>A / 43/ n<sup>o</sup> 85
- MOREDA (ALLER) / P / 7<sup>o</sup>B / 30/ n<sup>o</sup> 52
- GERVASIO RAMOS (SAMA. LANGREO) / P / 7<sup>o</sup>B / 25/ n<sup>o</sup> 61
- JOSE BERNARDO (SAMA. LANGREO) / P / 7<sup>o</sup>B / 30/ n<sup>o</sup> 71
- LADA (LADA. LANGREO) / P / 7<sup>o</sup>B / 21/ n<sup>o</sup> 67
- BEATA IMELDA (LA FELGUERA. LANGREO)  
/ PR / 8<sup>o</sup>A / 27/ n<sup>o</sup> 24
- N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> DEL ROSARIO (CIAÑO. LANGREO) / PR / 8<sup>o</sup> / 32/ n<sup>o</sup> 17
- E. SANCHEZ TAMARGO (P.LAVANA) / P / 8<sup>o</sup>A / 29/ n<sup>o</sup> 77
- SAN JOSE (SOTRONDIO. SAN MARTIN DEL REY AURELIO)  
/ PR / 8<sup>o</sup>A / 33/ n<sup>o</sup>15
- CLARIN (MIERES) / P / 8<sup>o</sup>B / 31/ n<sup>o</sup> 32
- LICEO MIERENSE (MIERES) / P / 7<sup>o</sup>A / 22/ n<sup>o</sup> 16
- SANTIAGO APOSTOL (MIERES) / P / 8<sup>o</sup>B / 22/ n<sup>o</sup> 23
- VEGA DE BUCEO (TURON. MIERES) / P / 7<sup>o</sup>B / 20/ n<sup>o</sup> 69
- LA SALLE (UJO. MIERES) / PR / 7<sup>o</sup>A / 39/ n<sup>o</sup> 84
- LASTRA (MIERES) / PR / 7<sup>o</sup>B / 37/ n<sup>o</sup> 81

- OBANCA (CANGAS DE NARCEA) / P / 8<sup>o</sup>A / 31/ n<sup>o</sup> 43
- PRAU LLERON (MIERES) /P / 7<sup>o</sup> / n<sup>o</sup> 89

### ZONA RURAL

- ARCANGEL SAN MIGUEL (LA CARIDAD) / P / 8<sup>o</sup>A / 29/ n<sup>o</sup> 83
- VIRGEN DEL AVELLANO (P. DE ALLANDE)  
/ P / 8<sup>o</sup>A / 25/ n<sup>o</sup> 65
- BOAL (BOAL) / P / 7<sup>o</sup>B / 22/ n<sup>o</sup> 27
- ARENAS DE CABRALES (ARENAS) / P / 7<sup>o</sup>A / 27/ n<sup>o</sup> 62
- JOVELLANOS (PEÑAMELLERA BAJA) / P / 7<sup>o</sup>A / 18/ n<sup>o</sup> 45
- RECONQUISTA (C. DE ONIS) / P / 7<sup>o</sup>A / 28/ n<sup>o</sup> 72
- RECONQUISTA (C. DE ONIS) / P / 8<sup>o</sup>A / 30/ n<sup>o</sup> 36
- VAZQUEZ DE MELLA (C. DE ONIS) / P / 7<sup>o</sup>A / 17/ n<sup>o</sup> 60
- ARRIONDAS (PARRES) / P / 7<sup>o</sup>A / 30/ n<sup>o</sup> 34
- LLANES (LLANES) / P / 8<sup>o</sup>B / 33/ n<sup>o</sup> 13
- S. MARIA DE VALDELLERA (POSADA DE LLANES)  
/ P / 7<sup>o</sup>A / 34/ n<sup>o</sup> 22
- S. MARIA DE VALDELLERA (POSADA DE LLANES)  
/ P / 8<sup>o</sup>B / 29/ n<sup>o</sup> 65
- BERNARDO GURDIEL (GRADO) / P / 7<sup>o</sup>B / 36/ n<sup>o</sup> 49
- VIRGEN DEL FRESNO (GRADO) / P / 7<sup>o</sup>B / 24/ n<sup>o</sup> 100
- PRINCIPE DE ASTURIAS (SANTULLANO. LAS REGUERAS)  
/ P / 7<sup>o</sup>A / 24/ n<sup>o</sup> 47
- VENTURA DE PAZ (LA ARENA. SOTO DEL BARCO)  
/ P / 7<sup>o</sup>A / 19/ n<sup>o</sup> 94
- MALIAYO (VILLAVICIOSA) / P / 8<sup>o</sup>A / 34/ n<sup>o</sup> 11
- SAN FRANCISCO (VILLAVICIOSA) / PR / 7<sup>o</sup>A / 36/ n<sup>o</sup> 75
- SAN LUIS (PRAVA) / PR / 8<sup>o</sup>A / 31/ n<sup>o</sup> 08
- SAN LUIS (PRAVA) / PR / 8<sup>o</sup>B / 30/ n<sup>o</sup> 03
- RAMON DE CAMPOAMOR (NAVA) / P / 8<sup>o</sup>A / 28/ n<sup>o</sup> 19

**V.1.2 Distribución de la muestra por zonas****ZONA I (Central)****Titularidad de los centros**

Pública		Privada	
f	%	f	%
1.247	72.0	484	28.0

**Curso**

Séptimo		Octavo	
f	%	f	%
1.002	56.8	762	43.2

**Edad**

Años	Código	f	%
N/C	0:	10	0.6
12	2:	444	25.1
13	3:	705	39.9
14	4:	469	26.6
15	5:	119	6.7
16	6:	17	1.0

**Sexo**

Chicas		Chicos	
f	%	f	%
1.002	56.8	762	43.2

**Calificaciones Escolares**

Calificación	Código	Lengua		Matemáticas	
		f	%	f	%
N/C	0:	135	7.6	162	9.2
Muy Deficiente	1:	20	1.1	22	1.2
Deficiente	2:	13	0.7	22	1.2
Insuficiente	3:	397	22.5	447	25.3
Aprobado	4:	483	27.3	444	25.1
Bien	5:	293	16.6	277	15.7
Notable	6:	285	16.1	268	15.2
Sobresaliente	7:	140	7.9	124	7.0

*Inteligencia estimada por el profesor*

Inteligencia	Código	f	%
N/C	0:	196	11.7
Baja	1:	290	16.4
Media	2:	918	52.0
Alta	3:	359	20.3

*Profesión del padre y de la madre*

Profesión	Código	Profesión del padre		Profesión de la madre	
		f	%	f	%
N/C	0:	95	5.4	65	3.7
Agricult., ganad., pesca	1:	42	2.4	8	0.5
Empresarios	2:	58	3.3	15	0.8
Administrativos no funcionar.	3:	172	9.7	91	5.2
Prof.liberales y altos técnic	4:	66	3.7	4	0.2
Prof. y técnicos medios	5:	101	5.7	17	1.0
Obreros cualificados	6:	673	8.1	35	2.0
Obreros sin especialización	7:	282	6.0	42	2.4
Funcionarios	8:	77	4.4	67	3.8
Trabajador independiente	9:	85	4.8	90	5.1
Fuerzas armadas	10:	47	2.7	2	0.1
Amas de casa	11:	2	0.1	1314	4.4
Inscrito en el paro	12:	12	0.7	1	0.1
Jubilado, pensionista	13:	48	2.7	14	0.8

**Estudios del padre y de la madre**

Estudios	Código	Padres		Madres	
		f	%	f	%
N/C	0:	403	22.8	421	23.9
Sin estudios	1:	34	1.9	31	1.8
Primarios	2:	825	46.7	943	53.4
F.P. 1º Grado	3:	9	0.5	1	0.1
Bachillerato	4:	296	16.8	255	14.4
Magisterio	6:	6	0.3	19	1.1
Diplomado universit.	7:	39	2.2	12	0.7
Licenciatura, Doctor	8:	148	8.4	67	3.8
Otros	9:	6	0.3	16	0.9

**Expectativas para después de la E.G.B.**

Expectativa	Código	f	%
N/C	0:	22	1.2
Trabajar	1:	115	6.5
B.U.P.	2:	1154	65.4
F.P.	3:	359	20.4
Otros	4:	114	6.5

**ZONA II (Rural)**

**Titularidad de los centros**

Pública		Privada	
f	%	f	%
421	84	80	16

**Curso**

Séptimo		Octavo	
f	%	f	%
241	48.1	260	51.9

**Edad**

Años	Código	f	%
N/C	0:	1	0.2
12	2:	96	19.2
13	3:	178	35.5
14	4:	149	29.7
15	5:	58	11.6
16	6:	18	3.6

**Sexo**

Chicos		Chicas	
f	%	f	%
194	38.7	306	61.1

**Calificaciones escolares**

Calificación	Código	Lengua		Matemáticas	
		f	%	f	%
N/C	0:	130	25.9	130	25.5
Muy Deficiente	1:				
Deficiente	2:	1	0.2	1	0.2
Insuficiente	3:	100	20.0	95	19.0
Aprobado	4:	136	27.1	120	24.0
Bien	5:	68	13.6	78	15.6
Notable	6:	52	10.4	57	11.4
Sobresaliente	7:	14	2.8	20	4.0

**Inteligencia estimada por el profesor**

Inteligencia	Código	f	%
N/C	0:	130	25.9
Baja	1:	76	15.2
Media	2:	230	45.9
Alta	3:	65	13.0

*Profesión del padre y de la madre*

Profesión	Código	Profesión de padre		Profesión de la madre	
		f	%	f	%
N/C	0:	31	6.2	25	5.0
Agricult., ganad., pesca	1:	116	23.2	27	5.4
Empresarios	2:	11	2.2	3	0.6
Administrativos no funcionar.	3:	33	6.6	10	2.0
Prof.liberales y altos técnic	4:	16	3.2	2	0.4
Prof. y técnicos medios	5:	5	1.0	3	0.6
Obreros cualificados	6:	154	30.7	12	2.4
Obreros sin especialización	7:	60	12.0	11	2.2
Funcionarios	8:	16	3.2	6	1.2
Trabajador independiente	9:	35	7.0	25	5.0
Fuerzas armadas	10:	5	1.0	—	—
Amas de casa	11:	2	0.4	375	74.9
Inscrito en el paro	12:	1	0.2	—	—
Jubilado, pensionista	13:	15	3.0	2	0.4

*Estudios del padre y de la madre*

Estudios	Código	Padres		Madres	
		f	%	f	%
N/C	0:	144	28.7	139	27.7
Sin estudios	1:	7	1.4	6	1.2
Primarios	2:	283	56.5	302	60.3
F.P. 1 <sup>o</sup> Grado	3:	6	1.2	—	—
Bachillerato	4:	36	7.2	42	8.4
Magisterio	6:	3	0.6	3	0.6
Diplomado universit.	7:	5	1.0	—	—
Licenciatura, Doctor	8:	16	3.2	8	1.6
Otros	9:	1	0.2	1	0.2

**Expectativas para después de la E.G.B.**

Expectativa	Código	f	%
N/C	0:	13	2.6
Trabajar	1:	74	14.8
B.U.P.	2:	237	47.3
F.P.	3:	146	29.1
Otros	4:	31	6.2

**ZONA III (Minera)****Titularidad de los centros**

Pública		Privada	
f	%	f	%
309	74.8	104	25.2

**Curso**

Séptimo		Octavo	
f	%	f	%
244	59.1	169	40.9

**Edad**

Años	Código	f	%
N/C	0:	5	1.2
12	2:	113	27.4
13	3:	147	35.6
14	4:	107	25.9
15	5:	37	9.0
16	6:	4	1.0

**Sexo**

Chicos		Chicas	
f	%	f	%
220	53.3	181	43.8

**Calificaciones escolares**

Calificación	Código	Lengua		Matemáticas	
		f	%	f	%
N/C	0:	85	20.6	85	20.6
Muy Deficiente	1:	2	0.5	2	0.5
Deficiente	2:	3	0.7	4	1.0
Insuficiente	3:	67	16.2	67	16.2
Aprobado	4:	102	24.7	99	24.0
Bien	5:	72	17.4	69	16.7
Notable	6:	50	12.1	55	13.3
Sobresaliente	7:	32	7.7	32	7.7

**Inteligencia estimada por el profesor**

Inteligencia	Código	f	%
N/C	0:	85	20.6
Baja	1:	52	12.6
Media	2:	218	52.8
Alta	3:	58	14.0

**Profesión del padre y de la madre**

Profesión	Código	Profesión del padre		Profesión de la madre	
		f	%	f	%
N/C	0:	18	4.4	9	2.2
Agricult., ganad., pesca	1:	21	5.1	9	2.2
Empresarios	2:	9	2.2	2	0.5
Administrativos no funcionar.	3:	36	8.7	8	1.9
Prof.liberales y altos técnic.	4:	3	0.7	1	0.2
Prof. y técnicos medios	5:	11	2.7	8	1.9
Obreros cualificados	6:	198	47.9	1	0.2
Obreros sin especialización	7:	45	10.9	6	1.5
Funcionarios	8:	12	2.9	9	2.2
Trabajador independiente	9:	30	7.3	28	6.8
Fuerzas armadas	10:	6	1.5	—	—
Amas de casa	11:	—	—	330	79.9
Inscrito en el paro	12:	4	1.0	1	0.2
Jubilado, pensionista	13:	19	4.6	1	0.2

**Estudios del padre y de la madre**

Estudios	Código	Padres		Madres	
		f	%	f	%
N/C	0:	109	26.4	105	25.4
Sin estudios	1:	4	1.0	7	1.7
Primarios	2:	210	50.8	225	54.5
F.P. 1º Grado	3:	4	1.0	2	0.5
Bachillerato	4:	68	16.5	51	12.3
Magisterio	6:	2	0.5	7	1.7
Diplomado universit.	7:	4	1.0	—	—
Licenciatura, Doctor	8:	11	2.7	13	3.1
Otros	9:	1	0.2	3	0.7

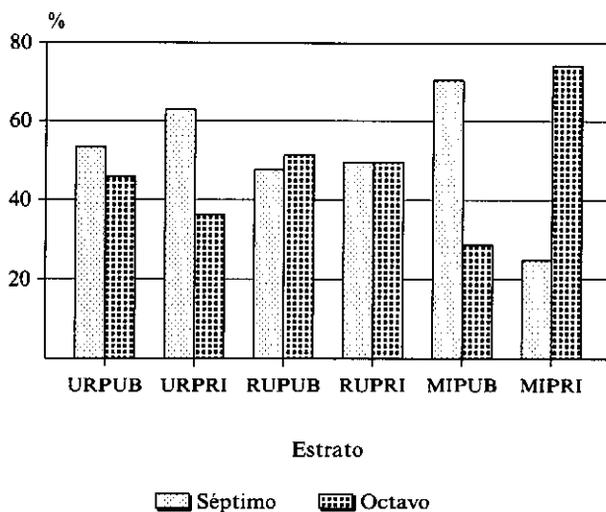
**Expectativas para después de la E.G.B.**

Expectativa	Código	f	%
N/C	0:	9	2.2
Trabajar	1:	29	7.0
B.U.P.	2:	250	60.5
F.P.	3:	91	22.0
Otros	4:	34	8.2

**V.1.3 Cruce entre variables****V.1.3.1. Curso**

La muestra comprende alumnos de los dos últimos años de la E.G.B. con 1452 de 7º curso y 1193 de 8º. Analizando este dato en relación con la zona de residencia y la titularidad del centro, encontramos que existe un mayor número de alumnos de 7º que de 8º en los colegios públicos urbanos y mineros, mientras que la proporción se invierte en los centros rurales públicos y mineros privados. Se distribuyen al 50% en zona rural con titularidad privada.

**Gráfica V.1.3.1**  
**Curso por Zona y Titularidad**

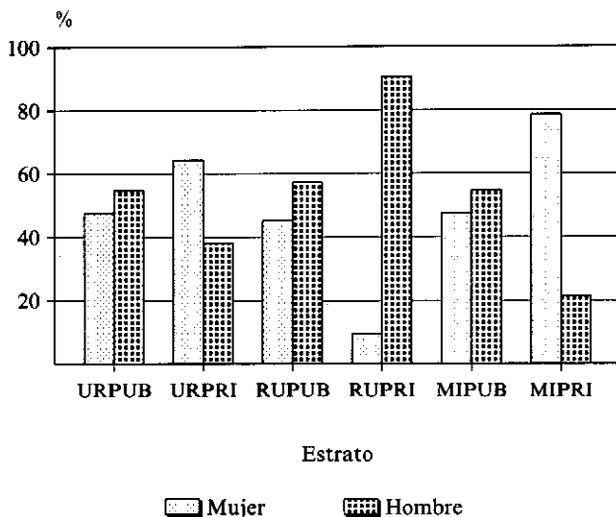


### V.1.3.2. *Sexo*

La distribución por sexo de la muestra refleja un porcentaje de chicas (49.2%) similar al de chicos (50.8%). Al describir esta variable por Zona y Titularidad se observa un mayor número de alumnas en los centros urbanos y mineros de carácter privado, mientras que en el resto son mayoría los chicos.

La diferencia en la proporción de chicos/as en centros rurales-privados resulta muy acusada; no obstante, esta circunstancia tiene poca incidencia en el conjunto total de la población por tratarse de un estrato de tamaño muy reducido.

**Gráfica V.1.3.2**  
**Sexo por Zona y Titularidad**



### V.1.3.3. Nivel de inteligencia

La apreciación de aptitudes, o nivel de inteligencia, es realizada por el profesor, que clasifica a los alumnos según tres categorías: baja, media, o alta.

Un aspecto a destacar de esta variable es el elevado nivel de no respuesta (15.4%), que afecta fundamentalmente a las aulas de las zonas rural y minera.

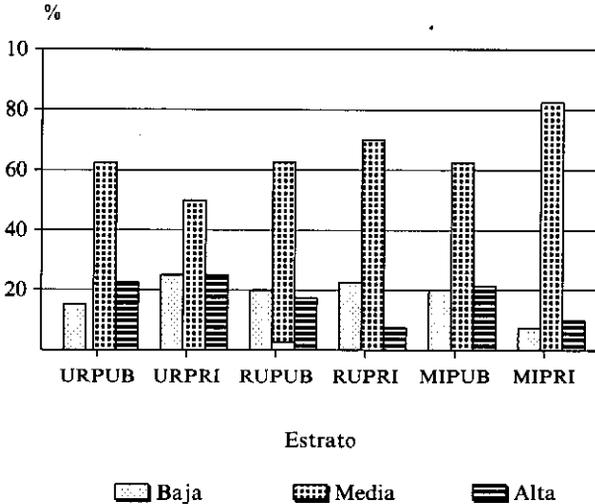
**Tabla V.1.3.3**  
**Distribución de no respuesta por Zona y Titularidad**

	URB-PUB	URB-PRV	RUR-PUB	RUR-PRV	MIN-PUB	MIN-PRV
Resp.	1059	483	331	40	249	79
%	85	100	79	50	81	76
No Resp.	188	1	90	40	60	25
%	15	0	21	50	19	24

Los resultados obtenidos indican que el mayor porcentaje de alumnos (60.4%), posee una inteligencia media; un 21.4% alta y un 18.3% baja.

Al analizar esta variable por zonas se aprecia un comportamiento bastante similar, existiendo diferencias unicamente en las zonas de mayor nivel de no respuesta.

**Gráfica V.1.3.3**  
**Nivel de Inteligencia por Zona y Titularidad**



#### V.1.3.4. *Expectativas*

La inclusión de esta variable en nuestro estudio se debe a la consideración de que las expectativas de los alumnos al terminar sus estudios obligatorios pueden influir sobremanera en la opinión que éstos tienen sobre la escuela y viceversa.

Por ello, en el cuestionario se preguntó a cada alumno cuál de las siguientes opciones piensa elegir al finalizar la E.G.B.:

- Trabajar.
- Estudiar B.U.P.

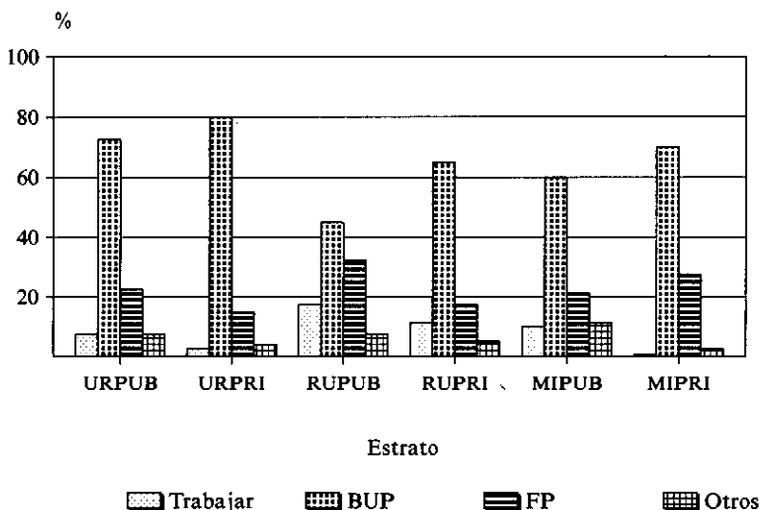
- Estudiar F.P.
- Estudiar otras cosas.

El mayor porcentaje de alumnos (62.4%) tiene pensado continuar estudios de B.U.P., siendo menor la proporción de aquellos que desean continuar sus estudios en la opción de F.P. (22.6%). Sólo una minoría pretende estudiar "otras cosas" (6.2%) o trabajar (8.3%).

Al comparar las expectativas entre los diferentes estratos se aprecia un comportamiento bastante parejo, siendo destacables dos aspectos:

- 1) La mayor elección de la opción "trabajar" en la zona rural.
- 2) Dentro de cada una de las zonas estudiadas (urbana, rural y minera), la opción BUP resulta siempre superior en los colegios privados.

**Gráfica V.1.3.4**  
**Expectativas por Zona y Titularidad**

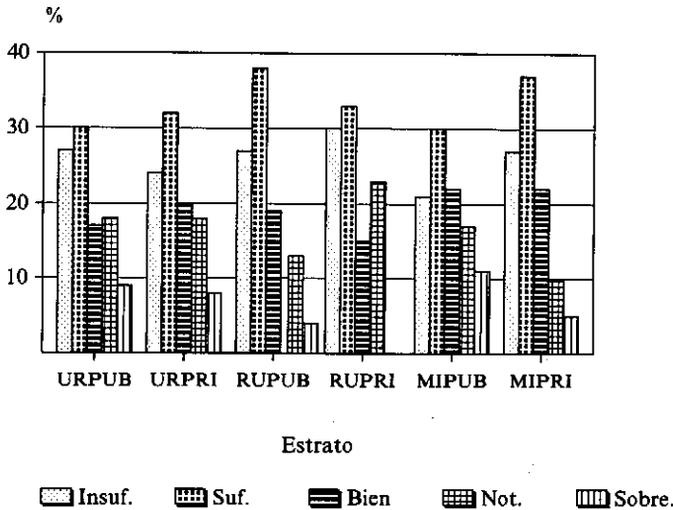


**V.1.3.5. Calificaciones**

**Tabla V.1.3.5a.**  
**Distribución de no respuestas por**  
**Zona y Titularidad (Lengua)**

LENGUA	URB-PUB	URB-PRV	RUR-PUB	RUR-PRV	MIN-PUB	MIN-PRV
Resp.	1121	484	331	40	249	79
%	90	100	79	50	81	76
No Resp.	126	0	90	40	60	25
%	10	0	21	50	19	24

**Gráfica V.1.3.5a.**  
**Lengua por Zona y Titularidad**



El análisis de las calificaciones, que han sido proporcionadas directamente por el maestro, se realiza mediante las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las asignaturas de lengua y matemá-

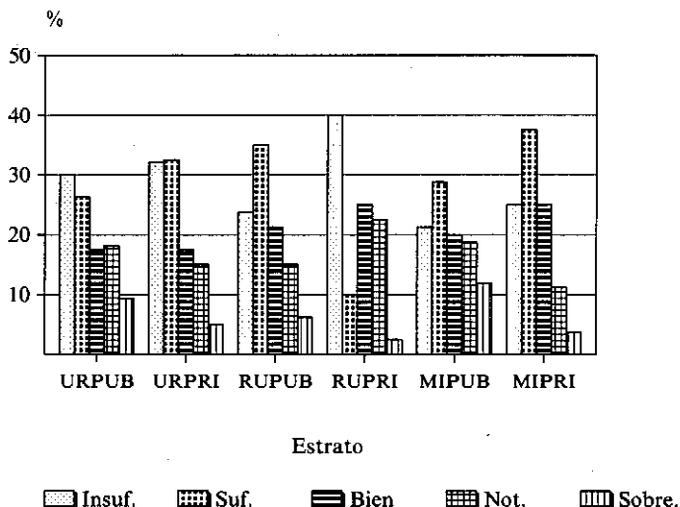
ticas. Por lo general éstas se concentran en torno al Suficiente (31.3%), encontrándose muy igualados los porcentajes de Insuficiente y Bien (20.3% y 21.7%).

**Tabla V.1.3.5b.**  
**Distribución de no respuestas por**  
**Zona y Titularidad (Matemáticas)**

MATEMA	URB-PUB	URB-PRV	RUR-PUB	RUR-PRV	MIN-PUB	MIN-PRV
Resp.	1094	484	331	40	249	79
%	88	100	79	50	81	76
No Resp.	153	0	90	40	60	25
%	12	0	21	50	19	24

Los porcentajes de no respuestas en las zonas rural y minera son bastantes más elevados que el promedio (13%), por lo que las calificaciones medias de estas zonas habrán de ser consideradas con precaución.

**Gráfica V.1.3.5b.**  
**Matemáticas por Zona y Titularidad**



**V.1.2.6. Estudios del padre**

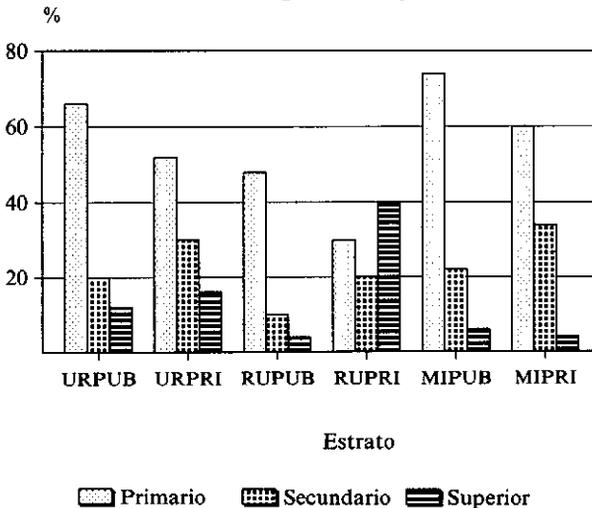
Los estudios de los padres son mayoritariamente primarios (67.6%), un 21.2% ha realizado estudios secundarios (BUP o FP) y el 11.2% posee estudios universitarios.

El nivel de no respuestas resulta muy importante en esta variable, al alcanzar el 25.2%. Su reparto por estratos resulta bastante desigual al concentrarse sobre todo en los colegios privados de las zonas rural y minera, apareciendo el mayor número de respuestas en los colegios privados de la zona urbana.

**Tabla V.1.3.6**  
**Distribución de Estudios del Padre**  
**por Zona y Titularidad**

	URB-PUB	URB-PRV	RUR-PUB	RUR-PRV	MIN-PUB	MIN-PRV
Resp.	916	399	336	17 241	60	
%	74	82	80	21	78	58
No Resp.	325	85	82	63	66	44
%	26	18	20	79	22	42

**Gráfica V.1.3.6.**  
**Estudios del Padre por Zona y Titularidad**



El análisis de las respuestas obtenidas indica un mayor número de padres con estudios medios y superiores en la zona urbana, mientras que la frecuencia de padres con estudios primarios es más elevada en las zonas rural y minera.

### V.1.3.7. *Estudios de la madre*

La distribución del nivel de estudios de las madres tiene un comportamiento global bastante parecido al de los padres en cuanto a los porcentajes de estudios primarios (76.8%), medios (18%) y superiores (5.2%).

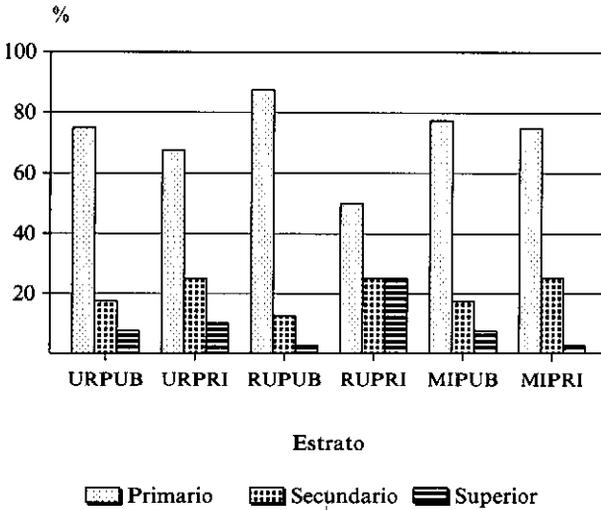
Los porcentajes de no respuesta alcanzan el 22.2% de la muestra total, siendo su comportamiento por zona y titularidad idéntico al observado en los estudios del padre (Tabla V.1.3.7).

**Tabla V.1.3.7**  
**Distribución de los Estudios de la Madre**  
**por Zona y Titularidad**

	URB-PUB	URB-PRV	RUR-PUB	RUR-PRV	MIN-PUB	MIN-PRV
Resp.	892	3892	343	15	239	59
%	72	80	82	19	79	57
No Resp.	344	94	76	64	64	44
%	28	20	18	81	21	43

Los datos observados en los estudios de las madres permiten apreciar un mayor número de niveles medios y superiores en los colegios urbanos, al igual que ocurría en el caso de los padres. En las escuelas públicas de las zonas rurales y mineras el porcentaje más alto se halla en los estudios primarios (Gráfica 5.1.3.7).

**Gráfica V.1.3.7**  
**Estudios de la Madre por Zona y Titularidad**



### V.1.3.8. *Locus de control*

La variable locus de control nos indica el grado en que una persona estima que la consecución de una serie de logros se debe, bien a su valía personal, o bien a factores ajenos a él. En nuestro caso, el locus interno analizado nos permite apreciar la valía personal que el alumno cree poseer en relación a un conjunto de hechos y circunstancias socioescolares.

Las puntuaciones observadas en cada uno de los estratos (tabla V.1.3.8) muestran algunos aspectos interesantes, tales como el diferente comportamiento en los colegios privados, según se encuentren ubicados en zona urbana, rural o minera. En la primera zona se encuentran los alumnos que poseen un mayor nivel de locus, mientras que en las otras dos sucede lo contrario. Al estudiar los colegios públicos, la situación resulta más equilibrada, si bien en los centros rurales sigue apreciándose un menor locus que en los restantes.

**Tabla V.1.3.8**  
**Descripción de Locus por Zona y Titularidad**

URB-PUB	URB-PRV	RUR-PUB	RUR-PRV	MIN-PUB	MIN-PRV	GLOB
MED .629	.651	.602	.594	.626	.598	.625
D.T .149	.151	.151	.149	.152	.146	.151

## V.2 MODELOS EXPLORATORIOS DE LOS INSTRUMENTOS DE DE RECOGIDA DE DATOS

<b>ESCALA DE PERCEPCION          DE SUCESOS ESCOLARES</b>
---

A continuación se recoge una lista de cosas que podrían suceder a cualquier alumno o alumna.

Se trata de que indiques *que importancia tendría cada una de ellas si te pasaran a ti*.

Para constestar *rodea con un círculo* el número correspondiente, teniendo en cuenta que:

- 0 = "Me daría igual"
- 1 = "Me preocuparía un poco"
- 2 = "Me preocuparía"
- 3 = "Me preocuparía bastante"
- 4 = "Me preocuparía mucho"
- 5 = "Me parecería grave"

(Contesta a todas las cuestiones. Si no entiendes algo, lo puedes preguntar).

- |   |             |
|---|-------------|
| 1. Si os ponen más horas de clase y menos de recreo . . . . .               | 0 1 2 3 4 5 |
| 2. Si no te dejan opinar en clase . . . . .                                 | 0 1 2 3 4 5 |
| 3. Si un profesor te tiene manía . . . . .                                  | 0 1 2 3 4 5 |
| 4. Si tus padres te cambian de colegio . . . . .                            | 0 1 2 3 4 5 |
| 5. Si repites curso . . . . .   | 0 1 2 3 4 5 |
| 6. Si te preguntan y no sabes la lección . . . . .                          | 0 1 2 3 4 5 |
| 7. Si un compañero te molesta en clase . . . . .                            | 0 1 2 3 4 5 |
| 8. Si llegas tarde al colegio . . . . .                                     | 0 1 2 3 4 5 |
| 9. Si te llaman "el empollón de la clase" . . . . .                         | 0 1 2 3 4 5 |
| 10. Si os ponen más deberes . . . . .                                       | 0 1 2 3 4 5 |
| 11. Si te castigan por culpa de otros . . . . .                             | 0 1 2 3 4 5 |
| 12. Si un profesor no reconoce tus méritos . . . . .                        | 0 1 2 3 4 5 |
| 13. Si tus compañeros no te ayudan en los estudios . . . . .                | 0 1 2 3 4 5 |
| 14. Si un profesor te riñe por portarte mal . . . . .                       | 0 1 2 3 4 5 |
| 15. Si sales de la clase sin pedir permiso . . . . .                        | 0 1 2 3 4 5 |
| 16. Si sacas una mala nota . . . . .  | 0 1 2 3 4 5 |
| 17. Si tus padres te castigan por no estudiar . . . . .                     | 0 1 2 3 4 5 |
| 18. Si no puedes pasar de B.U.P. . . . .                                    | 0 1 2 3 4 5 |
| 19. Si un profesor te pone en ridículo ante la clase . . . . .              | 0 1 2 3 4 5 |
| 20. Si te dejan sin recreo . . . . .  | 0 1 2 3 4 5 |
| 21. Si te llaman "el chistoso de la clase" . . . . .                        | 0 1 2 3 4 5 |
| 22. Si hay una pelea entre compañeros . . . . .                             | 0 1 2 3 4 5 |
| 23. Si un día no vas al colegio porque te quedas jugando . . . . .          | 0 1 2 3 4 5 |
| 24. Si un día no vas al colegio porque te quedas ayudando en casa . . . . . | 0 1 2 3 4 5 |
| 25. Si desobedeces a un profesor . . . . .                                  | 0 1 2 3 4 5 |
| 26. Si te equivocas en un ejercicio de clase . . . . .                      | 0 1 2 3 4 5 |

27. Si el director te llama la atención por mala conducta . . . . .	0 1 2 3 4 5
28. Si también tienes que ir los sábados al colegio	0 1 2 3 4 5
29. Si tienes que madrugar para empezar antes las clases . . . . .	0 1 2 3 4 5
30. Si un profesor te castiga por no estudiar . . .	0 1 2 3 4 5
31. Si un profesor ayuda a otros más que a ti . .	0 1 2 3 4 5
32. Si tus padres te mandan ir a clases particulares . . . . .	0 1 2 3 4 5
33. Si no puedes estudiar la carrera que te gustaría . . . . .	0 1 2 3 4 5
34. Si un profesor te echa de clase . . . . .	0 1 2 3 4 5
35. Si no te dejan ir de excursión . . . . .	0 1 2 3 4 5
36. Si no te dejan salir del colegio hasta una hora más tarde que los demás . . . . .	0 1 2 3 4 5
37. Si tus amigos se van a otro colegio . . . . .	0 1 2 3 4 5
38. Si haces una trampa jugando . . . . .	0 1 2 3 4 5
39. Si hablas en clase sin permiso . . . . .	0 1 2 3 4 5
40. Si no colocas las cosas en su sitio . . . . .	0 1 2 3 4 5
41. Si te llaman "el chivato de la clase" . . . . .	0 1 2 3 4 5
42. Si acabas las tareas el último . . . . .	0 1 2 3 4 5
43. Si te expulsan del colegio . . . . .	0 1 2 3 4 5
44. Si no puedes ver la TV porque tienes que estudiar . . . . .	0 1 2 3 4 5
45. Si tu equipo de clase pierde en una competición deportiva . . . . .	0 1 2 3 4 5
46. Si un profesor llega tarde a clase . . . . .	0 1 2 3 4 5
47. Si a unos alumnos os exigen más que a otros	0 1 2 3 4 5
48. Si os toca un profesor poco amable . . . . .	0 1 2 3 4 5
49. Si os enseñan cosas que no son útiles . . . . .	0 1 2 3 4 5
50. Si un profesor no explica bien la lección . . .	0 1 2 3 4 5
51. Si os dan menos días de vacaciones . . . . .	0 1 2 3 4 5

52. Si las clases son poco entretenidas . . . . . 0 1 2 3 4 5
53. Si os ponen un examen sin avisar . . . . . 0 1 2 3 4 5
54. Si no sacas el Graduado Escolar . . . . . 0 1 2 3 4 5
55. Si te portas mal en el colegio y tus padres se enteran . . . . . 0 1 2 3 4 5
56. Si ensuciais la clase . . . . . 0 1 2 3 4 5
57. Si te llaman "el pelota de la clase" . . . . . 0 1 2 3 4 5
58. Si no atiendes al profesor . . . . . 0 1 2 3 4 5
59. Si manchas tu cuaderno de clase . . . . . 0 1 2 3 4 5
60. Si te dejas los libros en casa . . . . . 0 1 2 3 4 5
61. Si suspendes un examen . . . . . 0 1 2 3 4 5
62. Si en el recreo no puedes jugar a gusto . . . . . 0 1 2 3 4 5
63. Si suspendes una asignatura . . . . . 0 1 2 3 4 5
64. Si se cierran los colegios para siempre . . . . . 0 1 2 3 4 5
65. Si estropeais el material del colegio . . . . . 0 1 2 3 4 5
66. Si haces trampa en un examen . . . . . 0 1 2 3 4 5
67. Si vas corriendo por los pasillos del colegio . . . . . 0 1 2 3 4 5
68. Si se enfadan contigo tus compañeros de clase . . . . . 0 1 2 3 4 5
69. Si te pega un profesor . . . . . 0 1 2 3 4 5
70. Si tus compañeros no te dejan sus cosas . . . . . 0 1 2 3 4 5
71. Si te riñe un profesor porque estudias poco . . . . . 0 1 2 3 4 5
72. Si suspenden a toda tu clase en un examen . . . . . 0 1 2 3 4 5
73. Si se chivan al profesor de algo que has hecho mal . . . . . 0 1 2 3 4 5
74. Si traes los deberes sin hacer . . . . . 0 1 2 3 4 5
75. Si contestas mal a un profesor . . . . . 0 1 2 3 4 5
76. Si no dejas bien limpios los servicios . . . . . 0 1 2 3 4 5
77. Si tus profesores se cambian de colegio . . . . . 0 1 2 3 4 5
78. Si no cumples el castigo de un profesor . . . . . 0 1 2 3 4 5
79. Si en tu casa no te dejan salir porque tienes que estudiar . . . . . 0 1 2 3 4 5

80. Si vas al colegio sucio y mal peinado . . . . .	0 1 2 3 4 5
81. Si sacas una mala nota y tus padres se enteran	0 1 2 3 4 5
82. Si no estás bien sentado en el pupitre . . . . .	0 1 2 3 4 5
83. Si os prohíben hacer una fiesta en el colegio.	0 1 2 3 4 5
84. Si los profesores de tu colegio hacen huelga .	0 1 2 3 4 5
85. Si no os preparan para el mundo laboral . . .	0 1 2 3 4 5
86. Si no os enseñan cómo estudiar . . . . .	0 1 2 3 4 5
87. Si no os enseñan a ser críticos . . . . .	0 1 2 3 4 5
88. Si no os enseñan a convivir . . . . .	0 1 2 3 4 5

- Edad: . . . . .
- Curso: . . . . .
- Sexo: . . . . .
- Profesión padre: . . . . .
- Profesión madre: . . . . .
- ¿Qué piensas hacer cuando acabes la EGB?: . . . . .
- Rendimiento medio en cursos anteriores:  
Def – Insuf – Aprb – Not – Sobr

#### OBSERVACIONES:

<b>OPINIONES SOBRE EL COLEGIO</b>
-----------------------------------

En esta hoja se recogen siete opiniones diferentes que dan los alumnos sobre el colegio. Seguramente estarás más de acuerdo con unas que con otras. Lee cada una de ellas y señala con cuáles estás más de acuerdo, *ordenándolas de mayor a menor acuerdo* en el cuadro final de la hoja.

- Nº1.- “El colegio no sirve de mucho; pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa”.
- Nº2.- “Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana”.
- Nº3.- “El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos”.

- Nº4.- “A mí me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en qué pensar”.
- Nº5.- “El colegio es algo que está bien porque en él aprendemos cosas, nos preparan para el futuro y además nos lo pasamos divertido”.
- Nº6.- “El colegio es un rollo y una cosa inútil, lo mejor sería suprimir los colegios, o si no que vaya al colegio sólo el que quiera”.
- Nº7.- “El colegio no es tan malo como dicen, lo que pasa es que estudiar siempre cuesta trabajo, y los profesores, aunque nos ayudan lo que pueden, también pueden equivocarse”.

<b>Orden de acuerdo (de mayor a menor)</b>			
	<b>Orden Provisional</b>	<b>Orden Definitivo</b>	
En primer lugar la n <sup>o</sup>	.....	1 <sup>a</sup>	.....
En segundo lugar la n <sup>o</sup>	.....	2 <sup>a</sup>	.....
En tercer lugar la n <sup>o</sup>	.....	3 <sup>a</sup>	.....
En cuarto lugar la n <sup>o</sup>	.....	4 <sup>a</sup>	.....
En quinto lugar la n <sup>o</sup>	.....	5 <sup>a</sup>	.....
En sexto lugar la n <sup>o</sup>	.....	6 <sup>a</sup>	.....
En último lugar la n <sup>o</sup>	.....	7 <sup>a</sup>	.....

#### LOCUS DE CONTROL

A continuación aparecen una serie de preguntas acerca de tu experiencia de la vida escolar diaria. De las dos respuestas a) y b) que tiene cada pregunta piensa cuál es la más adecuada para ti y la rodeas con un círculo. Contesta todas las preguntas, y aunque te cueste decidirte señala aquella con la que estés más de acuerdo.

Si no entiendes algo puedes preguntarlo.

- 1.- Si un profesor te aprueba el curso crees que es:
  - a) Porque le “caíste bien”.
  - b) Porque trabajaste y estudiaste mucho.

- 2.- Cuando haces bien un examen es probablemente:
  - a) Porque estudiaste mucho para es examen.
  - b) Porque el examen es demasiado fácil.
- 3.- Cuando te cuesta comprender algo en clase suele ser:
  - a) Porque el profesor no explica bien.
  - b) Porque tú no le escuchas con atención.
- 4.- Cuando lees un libro y luego no te acuerdas mucho de lo que decía, suele ser:
  - a) Porque el libro no estaba bien escrito.
  - b) Porque no estabas muy interesado en ese libro.
- 5.- Imagina que tus padres te dicen que estás haciendo bien las tareas escolares. Esto sería posiblemente:
  - a) Porque estás trabajando bien.
  - b) Porque ellos están de buen humor.
- 6.- Imagínate que obtienes una nota más alta de lo normal. Esto sucedería:
  - a) Porque has trabajado mucho.
  - b) Porque alguien te ha ayudado.
- 7.- Cuando pierdes en algún juego ocurre normalmente:
  - a) Porque los otros juegan muy bien.
  - b) Porque tú no juegas bien.
- 8.- Suponte que una persona piensa que tú eres poco inteligente:
  - a) Puedes hacerle cambiar de opinión si te esfuerzas en ello.
  - b) Piensas que nunca serás muy inteligente por mucho que lo intentes.
- 9.- Si resuelves un puzzle rápidamente, esto sería:
  - a) Porque no es muy difícil.
  - b) Porque pones cuidado al hacerlo.

- 10.- Si un/a compañero/a de tu clase te llama "torpe", lo diría:
- Porque el/ella estuviera enfadado/a contigo.
  - Porque tú realmente no eres muy inteligente.
- 11.- Suponte que estudias para profesor, científico o doctor, y fracasas. Crees que esto podría ocurrir:
- Por no trabajar lo necesario.
  - Porque no te ayudan lo suficiente.
- 12.- Cuando aprendes algo con rapidez en la escuela, es generalmente:
- Porque pones mucha atención.
  - Porque el profesor explica bien.
- 13.- Si un profesor dice "Tu trabajo es bueno", es:
- Porque los profesores lo dicen normalmente para animar a los alumnos.
  - Porque tú has hecho un buen trabajo.
- 14.- Cuando te resulta difícil resolver problemas de aritmética o matemáticas es:
- Porque tú no estudias bastante para solucionarlos.
  - Porque te ponen problemas que son demasiado difíciles.
- 15.- Cuando olvidas algo que han dicho en clase, es:
- Porque el profesor no explica bien.
  - Porque tú no te esfuerzas en atender al profesor.
- 16.- Imagínate que un profesor te hace una pregunta y no estás muy seguro de la respuesta, pero la contestas correctamente. Es posible que esto sucediera:
- Porque la respuesta fuera bastante corriente.
  - Porque dieras la mejor respuesta que podías pensar.
- 17.- Cuando lees un libro y recuerdas la mayor parte de él, es generalmente:
- Porque te interesa el libro.
  - Porque el libro estaba bien escrito.

- 18.- Si tus padres te dicen que actúas “a lo tonto” y no piensas con claridad, esto sería:
- a) Porque en realidad es así.
  - b) Porque ellos son un poco maniáticos.
- 19.- Cuando no te salen bien los exámenes en la escuela es:
- a) Porque el examen es muy difícil.
  - b) Porque tú no has estudiado lo suficiente.
- 20.- Cuando ganas en los juegos es:
- a) Porque tú realmente juegas bien.
  - b) Porque las otras personas no juegan bien.
- 21.- Las personas que piensan que tú eres inteligente o brillante es:
- a) Porque ellas te aprecian.
  - b) Porque normalmente tú actúas de ese modo.
- 22.- Si un profesor no te aprueba y tienes que repetir, es probable que sea:
- a) Porque te “tiene manía”.
  - b) Porque no rendiste lo suficiente.
- 23.- Suponte que sacas una nota más baja de lo normal. Esto ocurriría:
- a) Por haber estado menos atento que otras veces.
  - b) Porque alguien te molestó y te impidió trabajar bien.
- 24.- Si un/a compañero/a te dice que eres listo, es probablemente:
- a) Porque tus ideas son brillantes.
  - b) Porque le “caes bien”.
- 25.- Imagínate que llegases a ser un profesor, un científico o un doctor famoso. Crees que esto sucedería:
- a) Porque otras personas te ayudasen siempre que tú lo necesitas.
  - b) Porque trabajases mucho.

- 26.- Suponte que tus padres te dicen que no estás haciendo bien tus deberes escolares. Esto es probable que ocurriera:
- a) Porque realmente no lo estás haciendo bien.
  - b) Porque están enfadados contigo.
- 27.- Suponte que estás enseñando un juego a un amigo y él no acaba de entenderlo. Sucedería esto:
- a) Porque él no es capaz de comprender cómo se juega.
  - b) Porque tú no se lo explicas bien.
- 28.- Cuando haces con facilidad los problemas de aritmética o matemáticas es generalmente:
- a) Porque el profesor te pone problemas fáciles.
  - b) Porque has estudiado bastante antes de resolverlos.
- 29.- Cuando recuerdas lo que han dicho en clase, es normalmente:
- a) Porque te esforzaste en atender al profesor.
  - b) Porque el profesor explicó bien.
- 30.- Si no te sale un puzzle, probablemente es:
- a) Porque no se te dan muy bien los puzzles.
  - b) Porque las instrucciones no estaban escritas con claridad.
- 31.- Si tus padres te dicen que eres inteligente y brillante, es:
- a) Porque te quieren.
  - b) Porque de hecho tú sueles comportarte así.
- 32.- Suponte que le estás explicando a un amigo un juego y que él lo aprende rápidamente. Por lo general esto ocurriría:
- a) Porque se lo explicas bien.
  - b) Porque él es lo suficientemente hábil para comprenderlo.
- 33.- Imagina que el profesor te hace una pregunta de la que no estás muy seguro y te equivocas en la contestación. Sucedería esto:
- a) Porque la pregunta fuese rebuscada.

- b) Por contestar demasiado deprisa.
- 34.- Si un profesor te dice "tienes que hacerlo mejor", sería:
- a) Porque él debe decir eso a los alumnos para que se esfuercen.
- b) Porque tu trabajo no es tan bueno como debería serlo.

<b>ESCALA DE PERCEPCION DE SUCESOS ESCOLARES</b>
--

A continuación acarece una lista de situaciones que podrían sucederte en relación con la Escuela.

*Indica la importancia que le das a cada una cuando te pasan a ti.*

Para contestar, escribe, al lado de cada frase, la palabra o palabras que tú creas que explican mejor lo que te importan.

Contesta, por favor, a todas las cuestiones. Si no entiendes algo, lo puedes preguntar.

**TE IMPORTA:**

1. Que no te dejen opinar en clase:  
.....
2. Que te pregunten y no saber la lección:  
.....
3. Que no te dejen participar en las decisiones del colegio:  
.....
4. Que te castiguen sin recreo:  
.....
5. No venir un día al colegio por quedarte jugando:  
.....
6. Tener que madrugar para venir al colegio:  
.....
7. Que un profesor te castigue por no estudiar:  
.....
8. Que tus mejores compañeros se vayan a otro colegio:  
.....

- 9. Que a unos alumnos les exijan más que a otros:  
.....
- 10. Que te den menos días de vacaciones:  
.....
- 11. No venir un día al colegio por quedarte ayudando en casa:  
.....
- 12. El que un día pudieran cerrarse todos los colegios para siempre:  
.....
- 13. Hacer trampa en un examen:  
.....
- 14. Que se enfaden contigo tus compañeros de clase:  
.....
- 15. Traer los deberes sin hacer:  
.....
- 16. Dejar sucios los servicios:  
.....
- 17. Que en tu casa no te dejen salir por tener que estudiar:  
.....
- 18. Que un profesor te castigue por portarte mal:  
.....

**CURSO..... EDAD..... SEXO.....**  
**PROFESION DE TU PADRE.....**  
**PROFESION DE TU MADRE.....**  
**¿QUE PIENSAS HACER CUANDO ACABES LA E.G.B.?**  
 .....

**ESCALA DE PERCEPCION  
DE SUCESOS ESCOLARES**

A continuación acarece una lista de situaciones que podrían sucederte en relación con la Escuela.

*Indica la importancia que le das a cada una cuando te pasan a ti.*

Para contestar, escribe, al lado de cada frase, una de estas tres palabras: Nada – Algo – Mucho

Contesta, por favor, a todas las cuestiones. Si no entiendes algo, lo puedes preguntar.

**TE IMPORTA:**

1. Que te pongan más horas de clase y menos de recreo: .....
2. Que tus padres te cambien de colegio: .....
3. Que te pongan más deberes: .....
4. Que tus compañeros no te ayuden en los estudios: .....
5. Sacar mala nota: .....
6. Que haya una pelea entre compañeros: .....
7. El desobedecer a un profesor: .....
8. Que un profesor te eche de clase: .....
9. Que en tu casa no te dejen ver la “tele” porque tienes que estudiar: .....
10. Que te enseñen cosas que no te parecen útiles: .....
11. Que te llamen “pelota”: .....
12. Que en el recreo no puedas jugar a gusto: .....
13. Estropear el material del colegio: .....
14. Que no te dejen preparar una obra de teatro en el colegio: .....
15. Que se chiven al profesor por algo que has hecho mal: .....
16. Contestar de mala manera al profesor: .....
17. Que tus profesores se cambien de colegio: .....
18. Entrar a clase sucio y mal peinado: .....
19. Salir de clase sin perder permiso: .....

**CURSO**..... **EDAD**..... **SEXO**.....

**PROFESION DE TU PADRE**.....

**PROFESION DE TU MADRE**.....

**¿QUE PIENSAS HACER CUANDO ACABES LA E.G.B.?**

.....

### V.3 MODELOS FINALES DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

**ESCALA DE PERCEPCION DE SUCESOS ESCOLARES**

A continuación acarece una lista de situaciones que podrían sucederte en relación con la Escuela.

*Indica la importancia que le das a cada una cuando te pasan a ti.*

Para contestar, escribe, al lado de cada frase, una de estas tres palabras: Nada – Algo – Mucho

En aquellas preguntas en las que tengas una opinión clara, indica el por qué de tu respuesta.

**TE IMPORTA:**

1. Que te pongan más horas de clase y menos de recreo: . . . .  
 ..... porque .....
2. Tener que cambiar de colegio: .....  
 porque .....
3. Sacar una mala nota: .....  
 porque .....
4. Que te enseñen cosas que no te parecen útiles: .....  
 porque .....
5. Que en el recreo no puedas jugar a gusto: .....  
 porque .....

6. Estropear el material del colegio: .....  
 porque .....
7. Que se chiven al profesor de algo que has hecho mal: ....  
 ..... porque .....
8. Que tus profesores sean poco respetuosos con las normas: .  
 ..... porque .....
9. Que no te dejen opinar en clase: .....  
 porque .....
10. Que te pregunten y no saber la lección: .....  
 porque .....
11. Que no te dejen participar en las decisiones del colegio: . .  
 ..... porque .....
12. Que un profesor te castigue por no estudiar: .....  
 porque .....
13. Que a unos alumnos les exijan más que a otros: .....  
 porque .....
14. Que un día pudieran cerrar los colegios para siempre: ....  
 ..... porque .....
15. Hacer trampa en un examen: .....  
 porque .....
16. Que se enfaden contigo tus compañeros de clase: .....  
 porque .....
17. Traer los deberes sin hacer: .....  
 porque .....
18. Ver sucios los servicios: .....  
 porque .....
19. No poder hacer lo que te apetece por tener que estudiar: .  
 ..... porque .....
20. Que un profesor te castigue por portarte mal: .....  
 porque .....

<b>OPINIONES SOBRE EL COLEGIO</b>
-----------------------------------

En esta hoja se recogen siete opiniones diferentes que dan los alumnos sobre el colegio.

Léelas despacio y señala en el cuadro inferior las tres con las que estés más de acuerdo.

- Nº1.- “El colegio no sirve de mucho, pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa”.
- Nº2.- “Venir al colegio es un poco pesado y aburrido, pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana”.
- Nº3.- “El colegio está mal organizado. Deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos”.
- Nº4.- “A mí me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en qué pensar”.
- Nº5.- “El colegio es algo que está bien porque en él aprendemos cosas, nos preparan para el futuro y además nos lo pasamos divertido”.
- Nº6.- “El colegio es un rollo y una cosa inútil. Lo mejor sería quitar los colegios, o si no, que vaya sólo el que quiera”.
- Nº7.- “El colegio no es tan malo como dicen, lo que pasa es que estudiar siempre cuesta trabajo, y los profesores, aunque nos ayudan lo que pueden, también pueden equivocarse”.

<b>Mi opinión es:</b>
-----------------------

En primer lugar estoy de acuerdo con la n <sup>o</sup> .....
--

En segundo lugar estoy de acuerdo con la n <sup>o</sup> .....
---

En tercer lugar estoy de acuerdo con la n <sup>o</sup> .....
--

<b>ENCUESTA (LOCUS DE CONTROL)</b>
------------------------------------

A continuación verás una serie de preguntas para que des tu opinión. Contéstalas todas y, aunque te cueste decidirte...

*Léelas atentamente y señala con una cruz (X) la respuesta con la que estás más de acuerdo.*

1. ¿Crees que muchos problemas se resolverían solos si no nos preocupáramos de ellos?

SI ( ) NO ( )

2. ¿Te sientes a menudo culpable por cosas que no has hecho?

SI ( ) NO ( )

3. Cuando te castigan, ¿sueles pensar que es una injusticia?

SI ( ) NO ( )

4. ¿Crees que no merece la pena sacrificarse mucho por las cosas porque éstas nunca salen como uno quisiera?

SI ( ) NO ( )

5. ¿Crees que los padres suelen escuchar lo que les dicen sus hijos?

SI ( ) NO ( )

6. ¿Crees que es difícil hacer cambiar de opinión a tus amigos?

SI ( ) NO ( )

7. Cuando haces algo mal, ¿sueles pensar que no puedes hacerlo mejor?

SI ( ) NO ( )

8. ¿Crees que los chicos que destacan en el deporte es porque nacieron con mejores cualidades para ello?

SI ( ) NO ( )

9. ¿Crees que lo que hagas hoy puede influir en lo que te suceda mañana?

SI ( ) NO ( )

10. ¿Crees que cuando algo malo tiene que ocurrir, ocurrirá de todos modos, hagas lo que hagas?

SI ( )                      NO ( )

11. ¿Crees que la mayoría de las veces puedes aportar poco a las decisiones que toma tu familia?

SI ( )                      NO ( )

12. ¿Piensas que cuando no le caes bien a alguien no puedes hacer nada por evitarlo?

SI ( )                      NO ( )

13. ¿Sientes a menudo que no merece la pena molestarse en el colegio porque la mayoría de tus compañeros son más inteligentes que tú?

SI ( )                      NO ( )

14. ¿Piensas que planificar las cosas con tiempo hace que éstas salgan mejor?

SI ( )                      NO ( )

**RAZONES PARA IR AL COLEGIO**

Cada uno tiene sus razones para ir al colegio. A continuación hay una lista de ellas.

*Léelas y numéralas de más a menos importancia, empezando por el 1.*

**YO VENGO AL COLEGIO PORQUE:**

- ..... Mientras esto aquí no estoy haciendo nada malo.
- ..... Luego puede seguir estudiando y hacer una carrera.
- ..... Me obligan mis padres y no me queda más remedio.
- ..... Hay profesores simpáticos, agradables, que merecen la pena.
- ..... Aprendo cosas interesantes que me gustan.
- ..... Va todo el mundo, es una costumbre.
- ..... Así podré encontrar trabajo más fácilmente.
- ..... Así no soy un analfabeto ni un inculto.
- ..... Me lo paso bien. Es divertido estar aquí.
- ..... Me gusta estudiar.
- ..... Hay ratos divertidos como el recreo, excursiones, fiestas.
- ..... Aquí estoy con mis compañeros, puedo conocer a los demás, hablar con ellos.
- ..... Si no me aburriría. No sabría que hacer.



---

Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

---