

ENTRE PASILLOS Y CLASES

Juana M.^a Sancho Gil

PREMIO
NACIONAL
del C.I.D.E.
1986

Ministerio
de Educación
y Ciencia



Sendai
ediciones



Juana M.ª Sancho Gil

Ha trabajado como psicopedagoga en un centro de bachillerato durante tres años. En la actualidad es profesora del departamento de Didáctica y Organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Psicología. Master en Educación en Áreas Urbanas por la Universidad de Londres.

~~4527~~

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIR. GRAL. DE RENOVACION PEDAGOGICA
CNREE/S INNOVACION

22 ABR 1991

DOCUMENTACION

ENTRE PASILLOS Y CLASES

Un estudio ecológico de un centro
de bachillerato desde una
perspectiva psicopedagógica



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones

1004261

58380

Juana M.^a Sancho Gil

ENTRE PASILLOS Y CLASES



Sendai
ediciones

Barcelona 102 C at.º 2.ª l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)

BIBLIOMEC
061711



R.130.572

© Para la 1.^a edición
Ministerio de Educación y Ciencia
© Carto-tec, S.A./Sendai ediciones
ISBN: 84-86762-00-6
NIPO: 176-87-175-7
Depósito legal: B. 47.807-1987
Realización: Carto-tec, S.A.
Travesía Industrial, 105 nave 6
l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)
Impreso en España

A todas las personas: profesores, alumnos, padres, personal no docente que coincidieron conmigo durante los tres años que trabajé en el centro. A la Junta Directiva, a la Asociación de Padres de Alumnos y en especial al director.

Al ICE de la Universidad de Barcelona, por su apoyo material. A M. Sanchis, por su apoyo logístico en el mecanografiado del original.

A Fernando.

PRÓLOGO

Imagináos que tengo un saltamontes en la palma de la mano. Y que le digo, mostrándole la otra:

— ¡Saltamontes, salta!

Y salta.

Le vuelvo a decir mostrando de nuevo la mano en la que inicialmente se encontraba:

— ¡Saltamontes, salta!

Y salta ágilmente.

En un arranque didácticamente cruel le corto las patas y le vuelvo a decir:

— ¡Saltamontes, salta!

Ahora no lo hace. Ante lo cual concluyo «rigurosamente»:

— Cuando a un saltamontes se le cortan las patas, no oye.

Cuando cayó en mis manos este trabajo de Juana María Sancho Gil, tuve la sensación de estar viviendo en la realidad una película que había visto muchas veces.

La realidad que en él se hacía presente, desvelaba con meridiana claridad y con ajustada precisión esa «invisibilidad de la vida diaria» de la que habla Erickson y que en los Centros escolares permanece oculta tras la rutina, la ingenuidad, la pereza o la ignorancia.

Me veía moviéndome «entre pasillos y clases», como profesor, como alumno, como director, como psicopedagogo, como investigador, ya que he pasado por todos esos papeles en el pequeño/gran microcosmos del Centro escolar. Al lector le sucederá lo mismo, ya que este libro está amasado de realidad viva y fermentado por el compromiso y la inteligencia.

Goodlad dice que, al menos como hipótesis de trabajo, el Centro podría ser considerado como la unidad del cambio. Pocas veces se tiene en cuenta el papel del contexto organizativo como condicionante, estímulo, freno y objetivo del cambio. Ahora bien, el cambio de la escuela depende en buena medida de la idea que

tengamos de lo que realmente es (y no sólo de lo que pensamos que debería ser). De ahí la importancia de este trabajo que nos muestra las vías para llegar a un conocimiento auténtico de lo que es por dentro y de verdad un Centro educativo.

La profesora Sancho Gil tuvo el acierto y la valentía de aceptar un reto que le presentó un Instituto de Bachillerato, preocupado por los problemas del elevado fracaso escolar.

El fracaso escolar (casi siempre entendido como el fracaso de los alumnos) es un tema traído y llevado por pedagogos, psicólogos y sociólogos. Y es analizado siempre desde una sola perspectiva, amigos como somos de nuestra parcelita de saber. Pocas veces se ha hecho un estudio interdisciplinar, como exige una realidad compleja y multidimensional.

La definición del concepto es, frecuentemente, parcial y simplista: fracasan los que suspenden, los que repiten, los que abandonan... Lo más grave es que el análisis causal, casi siempre aparejado a la conceptualización del fenómeno, suele ser superficial, engañoso y de tendencia conservadora: «Cuando un alumno suspende es porque no estudia...», «cuando un alumno fracasa, es que no tiene capacidad...», «cuando un alumno repite curso es que tiene problemas...». Algo así decíamos al encabezar estas líneas: «Cuando a un saltamontes se le cortan las patas, no oye». Las soluciones —realizado este diagnóstico— serán de carácter exclusivamente clínico: ¿Qué le pasa a este alumno que no rinde? ¿Cómo podremos motivarlo? ¿Qué podremos hacer para solucionar su problema?

El tema es mucho más complejo. Desde la misma entraña semántica del concepto: ¿No fracasan también los que «aprueban» con un sufrimiento excesivo? ¿No fracasan los que obtienen sobresaliente pisando a los otros? ¿No fracasan los que siguen pasando al curso siguiente sin haber «aprendido» nada? ¿No fracasan los que superan brillantemente las pruebas «para» someter y oprimir mejor luego a los demás?

Pero, convengamos que fracasan los que suspenden. ¿No tienen que ver nada en ese resultado el funcionamiento del sistema educativo, la sociedad injusta en que se instala, la pésima preparación de los profesores, el mal funcionamiento de los centros, la falta de preocupación de los padres por el saber, la carencia de un futuro esperanzador...?

La autora podría haber aplicado cualquiera de las tan numerosas como ineficaces «pautas para la evaluación de Centros escolares», al uso en nuestro país. Podría haber realizado, como psicopedagogo, abundantes pruebas psicológicas de probada (¿?) fiabilidad y validez. Podría haber «orientado» a los alumnos con problemas de rendimiento o de conducta. Todos los miembros de la comunidad escolar (padres, profesores y alumnos) se habrían sentido satisfechos. Nadie habría sentido amenaza alguna... Pero todo hubiera seguido igual.

Juana María Sancho prefirió adentrarse en el corazón mismo de la realidad, observarla, interrogarla, explorarla, cuestionarla en profundidad para conocer sus entresijos, para romper nexos de causalidad tantas veces trazados y reafirmados gratuitamente, para sembrar de interrogantes la tranquila superficie de la rutina. Y logró «convertir lo habitual en extraño y, por tanto, interesante de nuevo».

¿Qué está pasando realmente aquí? ¿Qué significa en estas coordenadas escolares concretas? ¿Qué alcance tiene dentro/en relación con el sistema social? ¿CÓ-

mo saber lo que sucede en el Centro a la luz de su sintaxis, de su semántica y de su pragmática específicas?

Aún a costa de levantar ampollas en la sensibilidad de algunos profesionales, la autora prefirió hacer un diagnóstico riguroso, librándose de interpretaciones simplistas e interesadas sobre las causas y las evoluciones del fracaso escolar.

Dejó hablar a la comunidad (padres, profesores y alumnos) y abrió cauces por los que pudiese ir apareciendo a los ojos de quienes tenían interés por saberlo, el significado y la explicación de los hechos, de las relaciones, de los propósitos y de los resultados.

Desde mi punto de vista, este trabajo ofrece dos importantes logros a los profesionales de la educación.

El primero es presentar un modelo de evaluación de Centros basado en el paradigma ecológico: preocupación por el contexto, atención selectiva a la realidad no directamente manifiesta y observable, estudio de procesos desarrollados en el Centro, reconstrucción minuciosa de la realidad, análisis de las interrelaciones, intervención democrática de los interesados, etc.

El catedrático de antropología José Luis García, a quien algunos Centros escolares han encomendado su evaluación institucional, dice que el mejor observador participante para realizar tareas evaluadoras en un Centro escolar es el psicopedagogo. Formando parte de la comunidad, no es un «nativo» y, a pesar de no ser miembro «de iure» del claustro, conoce los códigos y las claves del contexto.

La autora asume, desde este papel, las tareas más ambiciosas y urgentes. Negocia con los miembros de la comunidad escolar su proyecto y sus planteamientos. Trabaja con ellos superando los escollos y va discutiendo y analizando con los distintos estamentos los resultados de su investigación.

La dimensión democrática del estudio va convirtiéndolo en un proceso de evaluación institucional. En definitiva, lo que hace es abrir caminos para el desarrollo de la profesionalidad del profesor (Simons, 1987).

Esa es la forma de mejorar la actividad, el camino de la auténtica innovación. La investigación del teórico sobre los profesores, comenta Stenhouse, mejora poco la acción. Es más eficaz el cambio cuando la investigación es realizada por los mismos profesores sobre la propia actividad.

La generalización de los resultados no se hace aquí por vía estocástica sino por los cauces de la transferibilidad (Walker, 1980). ¿Hasta qué punto sucede en este otro Centro algo similar? Existe, como apunta Hamilton en el título de uno de sus artículos, la «ciencia de lo particular».

La claridad de planteamientos, el documento marco teórico en que se apoya, la habilidad para entrar en un mundo tan complejo y moverse dentro de él con soltura, la valentía del enfoque, la ruptura de estereotipos simplificadores y la amabilidad del informe prestan a este trabajo una relevancia considerable.

El segundo logro al que nos referíamos es el enfoque que la autora hace (contra el viento y la marea de muchos años) de la función del psicopedagogo en el Centro escolar.

Siempre he pensado que es mejor dedicarse a evitar la proliferación de la dislexia, por ejemplo, que a diagnosticarla y curarla. El tipo de intervención que la autora ofrece entraría en la denominación de «perspectiva ecológica».

La dimensión exclusivamente clínica de la acción psicopedagógica, que tantas veces ha desembocado en la denostada aplicación masiva de pruebas, no ataca de lleno el problema. Diagnosticar y curar al individuo sin analizar el funcionamiento del sistema que favorece/genera/desarrolla/potencia la enfermedad, sin someter a un análisis riguroso el concepto mismo de la «anomalía», es, cuando menos, ingenuo.

El planteamiento que Juana María Sancho Gil ha hecho (y ha desarrollado felizmente) respecto a su actividad son un ejemplo vivo de cómo puede trabajar un psicopedagogo en un Centro escolar.

Esta obra es, pues, un intento logrado de hacer avanzar la teoría y la práctica educativa. El lector que esté inmerso en la dinámica de un Centro y el que se preocupe exclusivamente por ahondar en la vertiente epistemológica, encontrarán en este trabajo muchos caminos abiertos a la reflexión.

Nos encontramos ante un libro que marcará un hito, al menos, en los dos aspectos que he mencionado: la evaluación de Centros y la función del psicopedagogo en los mismos.

La gran lección de la autora es que no planta el indicador en el comienzo de la senda (lo cual no sería desdeñable) sino que tiene el valor y la clarividencia de recorrer el camino y, luego, añade la paciencia, el rigor y la amabilidad de contar-nos precisa y amablemente cómo ha recorrido el camino.

Porque muchos no caminan. Otros lo hacen sin dirección. Y la mayoría, que avanzan con buen sentido y entusiasmo, no cuentan a los demás las peripecias del recorrido, los peligros de la ruta y las características del paraje al que han llegado.

Esta obra es una invitación contundente a la innovación. Y es un estímulo porque nos ha dicho cómo hacer el cambio de una manera eficaz. De una manera auténtica. Los artesanos españoles hacen biombos chinos; los artesanos de China hacen, sencillamente, biombos.

Miguel Ángel Santos Guerra,
Universidad de Málaga.

El 21 de agosto de 1987



INTRODUCCIÓN

Conocer para innovar

La problemática en torno a las enseñanzas medias, con su porcentaje de suspensos, abandonos y sensación de no estar cubriendo sus metas posibles: preparar a los alumnos para seguir estudios universitarios de manera efectiva o incorporarse al mundo laboral, y/o propiciar de la mejor manera su desarrollo personal e intelectual, ha llevado a la necesidad de replantear el sentido y la articulación de este tipo de enseñanzas.

Esta crisis, unida a una circunstancia socio-política que está posibilitando impulsar una serie de cambios, ha llevado, en parte, a la formulación de una serie de disposiciones legales, tendentes a modernizar, mejorar y ampliar el sistema educativo.

Las leyes promulgadas, la iniciación de experiencias educativas diversas, el esfuerzo en la formación del profesorado, la creación de distintos servicios psicopedagógicos de apoyo, asesoría y formación, además de la puesta en práctica de nuevos diseños curriculares y sobre todo, la reforma de las enseñanzas medias, son otros tantos hitos que van marcando el camino de un cambio, siempre incierto, en nuestro panorama educativo.

En este clima de renovación, se hace más que nunca necesario, elaborar conocimientos sobre las situaciones existentes que se intenta mejorar/cambiar. La realidad es compleja y en su configuración en las distintas situaciones influyen factores diferentes que la revisten de peculiaridad. Conocer las concreciones de esta realidad, vislumbrar los factores que la informan, interpretar sus interrelaciones, realizar una labor prospectiva, de modelización, en cuanto a sus características, para poder extraer consecuencias y nuevas hipótesis de actuación, parece totalmente necesario, si no se quiere repetir los mismos errores una y otra vez.

En esta perspectiva se inscribe el contenido del presente trabajo. La intervención del legislador, del asesor, del profesor o del psicopedagogo se acaba en sí misma, si no va acompañada de un trabajo de investigación que puede informar

sobre la naturaleza de los procesos que tienen lugar, a partir de su trabajo y, sobre todo, que puedan convertirse en indicios, en fuentes de posibles actuaciones futuras. Analizar los errores posibilita, sino erradicarlos, sí minimizarlos y cometer otros nuevos, que a la vez habrán de ser analizados, este es el sentido del cambio. En esta perspectiva el conocer lo que está pasando se sitúa en la base de la innovación y la investigación, en la metodología de trabajo de valor inapreciable.

Presentación

El estudio que presento a continuación ha sido realizado durante mi primer año de trabajo como psicóloga educacional en un Instituto de Bachillerato.

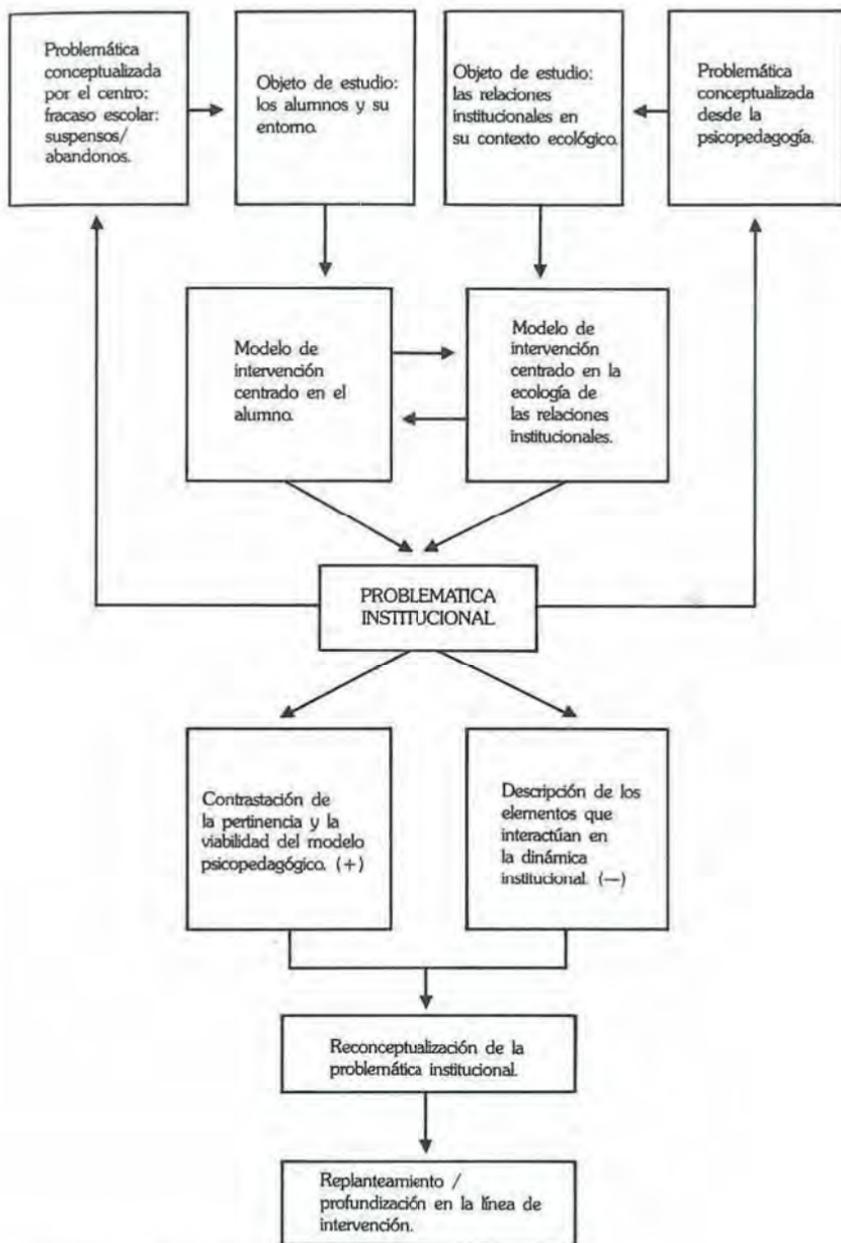
La circunstancia poco habitual, aunque cada día en auge, de trabajar como psicóloga educacional en un centro de bachillerato, a instancias de la junta directiva que estaba al frente del instituto el curso 1982-83 y gracias a la financiación de la Asociación de Padres del centro, me llevó a plantearme el modelo de intervención que podría/sería conveniente utilizar para un centro de enseñanza secundaria con unas características determinadas.

No existía prácticamente ninguna experiencia de trabajo institucional de un psicólogo en un centro de enseñanza media. Lo más común, en el caso de que los centros tuviesen contacto con alguno, era a través de la pasación de pruebas masivas a los alumnos, para «orientarles» en su elección académico-profesional o «informar» a profesores y padres sobre las «habilidades» y/o «personalidad» de sus alumnos/hijos. Por otro lado, el modelo de intervención más conocido, en nuestro contexto, es el derivado de las escuelas de E.G.B. que, hasta en fechas recientes, estaba enormemente influido por el modelo clínico, dejando de lado tanto los aspectos institucionales, como los ambientales.

El iniciar un trabajo en un campo por explorar, se presentaba como un reto apasionante para abrir nuevas vías de investigación e intervención. En este sentido se inscribe el contenido de este estudio.

Este trabajo consta de dos partes diferenciadas, pero profundamente interrelacionadas. La primera, después de la explicitación de los objetivos y la metodología utilizada para su consecución, hace referencia *al origen y evolución del modelo de intervención que les fue propuesto, en su día, a profesores, padres y alumnos del centro*. El tipo de intervención que se ofrecía entraría en la denominación del modelo psicopedagógico, desde una perspectiva *ecológica*, en el sentido de «evitar la localización de un problema en el individuo o en el grupo en quienes se manifiesta, para localizarlo en la esfera situada entre el área del problema y el sistema que lo contiene». (Oates, 1975, p. 21).

La segunda parte, desde la concepción del acto educativo, contextualizado en una determinada institución, como nivel básico de un sistema en constante intercambio de energías e información con el entorno que lo engloba, está dedicada a la *descripción, no exhaustiva, y posibles interacciones de las variables susceptibles de intervenir en la configuración de la problemática educativa de un centro*. En el caso que nos ocupa, esta problemática se concreta en el elevado porcentaje de suspensos obtenidos por los alumnos y de abandonos escolares.



(+) Primera parte de este estudio. (-) Segunda parte de ese estudio.

Diagrama 1. Síntesis del planteamiento y evolución del trabajo.

En el diagrama 1 de la página anterior quedan sintetizados el principio y la evolución de este estudio. En un primer momento se recogió la demanda realizada por el centro, centrada en la problemática del fracaso de los alumnos, como punto de partida de un posible cambio de perspectiva. Si la demanda se hubiese desconsiderado, el rechazo inicial hubiese podido alcanzar cotas inabordables. Esta demanda se recogió y amplió desde mi propuesta de trabajo, en la que se formuló la problemática institucional, a partir de la consideración de la misma como resultado del funcionamiento de un determinado sistema. Para ello se llevó a cabo un seguimiento sistemático de mi tarea como psicopedagoga, en el centro y, en paralelo, un estudio ecológico del mismo. Esto permitió reconceptualizar el planteamiento del problema, implicar a los profesores y profundizar en la línea de actuación que pareció más adecuada.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO METODOLÓGICO

El enfoque que hemos seguido para realizar este trabajo nos sitúa en lo que se ha dado en llamar «el estudio de un caso», que cuenta con una relativamente larga tradición en el área anglosajona. Desde su inicio, este tipo de estudios ha sido utilizado para cubrir objetivos muy distintos, tales como: estudiar la vida de varias familias en un entorno urbano como el de Nottingham (Oates, 1975); estudiar la conducta de determinados grupos de adolescentes (Patrick, 1973; Parker, 1974); o intentar saber qué pasa en un determinado centro educativo (Ball, 1981).

En el estudio de un caso el autor intenta analizar las características de una unidad individual, ya sea un niño, una pandilla, una escuela o una comunidad. El principal fin de estos estudios es «investigar en profundidad y analizar intensamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad» (Cohen y Manion, 1980, p. 99).

En nuestro caso, uno de los más claros antecedentes de nuestro trabajo lo podemos encontrar en la obra de Ball (1981) «Beachside Comprehensive» que trata de describir y entender el sistema social de esta escuela según las interpretaciones que los profesores y alumnos hacen de la situación. También trata de poner las interacciones y percepciones de los alumnos y los profesores en el aula en un contexto social más amplio, para no quedarse solamente con las manifestaciones de éstos.

Aunque existen marcadas diferencias entre el estudio de Ball y el nuestro, tanto desde el punto de vista de los objetivos como del de la organización del mismo y sus resultados, ambos tienen un punto fundamental en común: *el rechazo de la preconcepción en favor del análisis.*

Normalmente este tipo de trabajo lleva implícita la utilización de un método de observación que puede ser básicamente participativa o no participativa. En el primer caso, el observador está ocupado en la misma actividad que él se pone a observar, en el segundo éste se mantiene a distancia de la situación y evita su participación en ella. Ambas posturas han sido tomadas en nuestro caso, según las circunstancias.

Los informes realizados utilizando esta metodología han sido tachados, en ocasiones, de subjetivos, prejuiciosos, impresionistas, idiosincrásicos y carentes de medidas cuantificables con precisión, que suelen ser el sello de las investigaciones de medida y experimentación (Cohen y Manion, 1980). Sin embargo, en general, salvando el problema de su generalización precipitada, han sido este tipo de estudios los que desde la escuela de Chicago, han gozado de un mayor poder explicativo para situaciones concretas. La importancia de los mismos, por otra parte, radica más, para los que no están próximos a la situación estudiada, en sus componentes metodológicos que en los propios resultados que, a su vez, serán de una gran utilidad para aquellos que se encuentren en ella.

En el estudio de un caso la observación no tiene por qué ser el único recurso utilizado, en nuestro caso, tal como lo explicitaremos cuando hablemos de la metodología, nos hemos servido de todos los recursos que nos podían permitir acercarnos al problema que queríamos estudiar, de la forma más adecuada posible.

OBJETIVOS

Los dos objetivos básicos que intenta cubrir este trabajo están estrechamente vinculados a nuestra forma de entender el sentido de la investigación educativa, en sus distintas facetas. Esta forma se refiere a nuestra preocupación constante, reflejada en distintos trabajos de investigación que hemos ido realizando (Sancho y Hernández, 1981; Sancho, 1982; Hernández y Sancho, 1983; Sancho, 1983 y Sancho, 1984) por estudiar cualquiera de las muchas problemáticas que pueden ser planteadas en el campo de la educación, desde la complejidad de sus procesos. El entender los problemas educativos desde la complejidad de las variables que interactúan en su configuración, para poder ir creando marcos de referencia que nos permitan abordar, sin reduccionismo, las distintas situaciones con las que nos podemos encontrar intenta ser, una vez más, el punto clave de nuestra aportación.

En este caso concreto nuestro interés estriba en seguir, en la práctica, la viabilidad del trabajo de un psicopedagogo en un centro de Bachillerato, desde un determinado modelo de intervención. Y, a la vez, y como parte fundamental de su actuación, llevar a cabo un estudio de dicho centro.

La explicitación de ambos objetivos podría realizarse de la siguiente manera.

En primer lugar se trata de realizar el seguimiento de la evolución institucional del modelo de intervención psicopedagógica propuesto al centro, como ampliación a las demandas formuladas por la dirección del mismo.

Como hitos fundamentales de este seguimiento destacan la explicitación de los factores aparentemente susceptibles de impulsar o frenar una determinada acción psicopedagógica, así como su interrelación en el momento particular de nuestro estudio.

En segundo lugar, se trata de realizar un estudio ecológico de la institución, entendiendo el término ecológico de dos maneras, a nuestra forma de ver complementarias.

- a) Como un sistema que contiene una serie de unidades que, al interactuar, le confieren una dinámica propia y que a su vez está contenido en otro sis-

tema más amplio, que puede informar la calidad de relaciones y la organización de las unidades del primero.

- b) En el sentido utilizado por Eggleston (1977) para poder determinar la distribución de los recursos educativos en el centro y en el área donde éste se encuentra, así como la utilización de estos recursos por parte de sus distribuidores y usuarios.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Para cubrir el amplio espectro de factores a considerar para llevar a cabo los objetivos básicos del estudio, hemos utilizado aquellas estrategias metodológicas que se han revelado más adecuadas para la obtención de los datos que nos eran necesarios.

La observación natural

Determinados aspectos del transcurrir institucional tales como, el desenvolvimiento de algunas actividades docentes, utilización de las distintas dependencias del centro, etc., han sido estudiadas mediante la observación natural (Barker, 1968, 1969; Sancho y Hernández, 1981; Riba, Remesar y Rodríguez, 1982) que permite recoger las conductas de ocupación de los distintos escenarios de conducta¹ en el momento que se producen.

La entrevista

Como complemento a la observación y con el fin de profundizar en la evolución de distintos procesos institucionales hemos utilizado la entrevista, personal o colectiva, como «una conversación mantenida entre dos personas, iniciada por el entrevistador, con el fin específico de recoger información apropiada para la investigación y enfocada, por él, sobre el contenido especificado por los objetivos de la

1. Aunque se puede encontrar más información sobre «escenarios de conducta» en la bibliografía citada, sus características esenciales son: su carácter natural; la especificidad de unas conductas en su entorno; la presencia de unos límites precisos y la posibilidad de establecer una interrelación entre estos tres niveles (Hernández, 1982, p. 43).

investigación de descripción, predicción o explicación sistemáticas» (Cohen y Mannon, 1980, p. 241).

El registro de datos relevantes en y fuera de la institución

Una parte importante de nuestro trabajo lo hemos dedicado a recoger información sobre todos aquellos aspectos que pudiesen condicionar el desarrollo y configuración de la tarea educativa del centro: factores económicos, administrativos, y burocráticos de la enseñanza, del hábitat de los alumnos, de las características de los profesores, etc. Con todo ello, hemos comenzado la elaboración de un banco de datos (Barker, 1968, 1969) que nos ha permitido tener una visión más amplia a la hora de entender/explicar la situación educativa motivo de nuestro interés.

La encuesta

Con el fin de contar con un espectro cultural, lo más amplio posible, sobre los alumnos del centro, que nos permitiese conocer el mundo de estos adolescentes, sus opiniones, expectativas, etc. hemos elaborado una encuesta que ha sido contestada por una muestra representativa de alumnos del centro (ver anexo I). También hemos utilizado el sistema SPSS para tabular los datos obtenidos así como la existencia/no existencia de diferencias significativas entre los distintos cursos, en alguno de los ítems considerados como más relevantes.

PRIMERA PARTE

LA INTERVENCIÓN DEL PSICOPEDAGOGO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La figura del psicopedagogo/a si utilizamos la nominación francesa para este tipo de tarea, o del psicólogo/a educacional si seguimos la anglosajona, en una institución educativa es algo muy reciente en nuestro panorama educativo. Hasta tal punto es reciente que existen bastantes centros donde todavía no existe la más elemental colaboración de estos profesionales, ni siquiera en los de E.G.B. que fueron, a finales de los años 70, los que comenzaron a contar con este servicio.

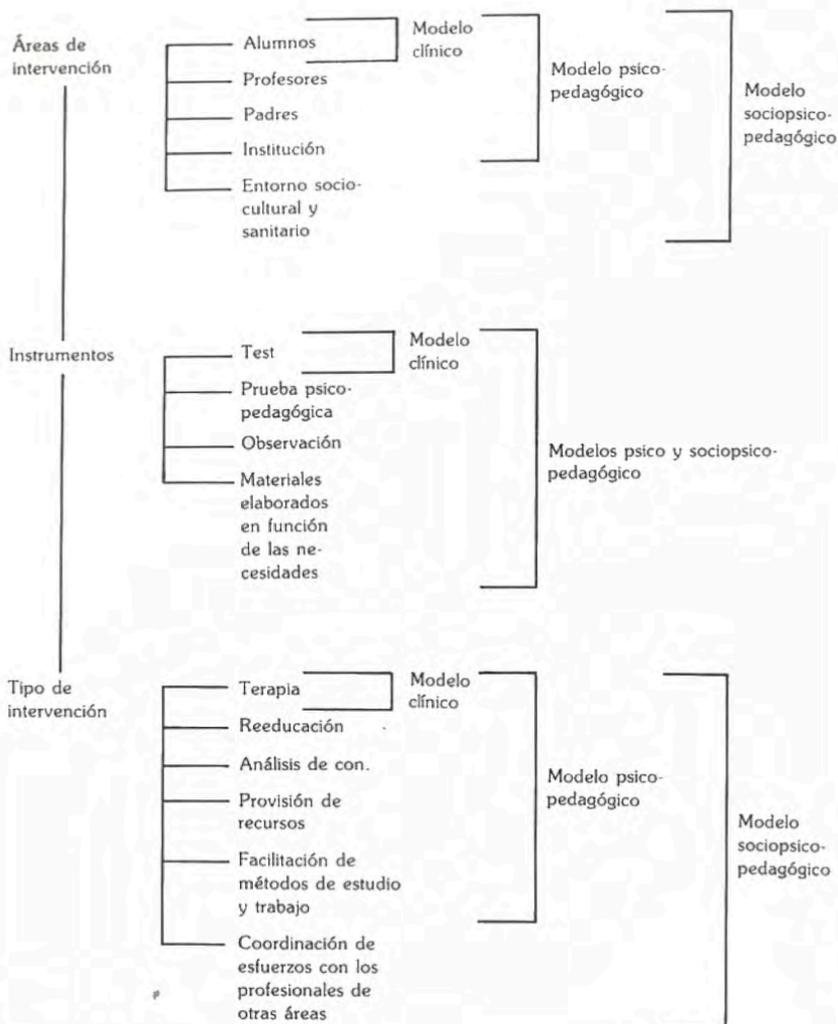
Si ésta es la situación en los niveles de escolaridad obligatoria, a los que se ha dedicado el mayor esfuerzo educativo con la creación de: las aulas de educación especial y los distintos servicios psicopedagógicos dependientes de los municipios, de la administración central o autonómica, sobre todo a través de los equipos psicopedagógicos, no parece sorprendente encontrar una casi total ausencia de este servicio en el campo de las enseñanzas medias y especialmente en el bachillerato.

Los factores que han configurado este hecho tendrían que ser analizados desde perspectivas diversas ya que en su concreción, a nuestro modo de ver, han interactuado/interactúan circunstancias distintas.

En este apartado, con un afán meramente ilustrativo y en ningún modo exhaustivo, enumeramos aquellos que pensamos han tenido/tienen una mayor fuerza explicativa.

En primer lugar nos tendríamos que referir a la problemática, ya crónica en nuestro sistema educativo, de la escasez de recursos económicos dedicados a la educación. Bien conocidas por todos son las deficiencias en los equipamientos básicos que sufren una proporción importante de centros públicos² (deficiencias que van desde la inadecuación de los edificios, hasta la falta de material pedagógico). También es bien conocida la precariedad en la provisión de las de profesorado, que conlleva la constitución de grupos demasiado numerosos;³ así como la imposibili-

Modelos de intervención. Evolución.



La perspectiva ecológica, aplicable a los modelos psico y psico-sociopedagógico y, en algunos casos al clínico, hace referencia al modo de analizar los distintos problemas y de articular la intervención.

Diagrama 2. Áreas, instrumentos y tipos de intervención en función del modelo utilizado.

dad de diversificar la oferta educativa de los centros, para poder adecuarse a las necesidades del alumnado que reciben.⁴ Desde este panorama y en un momento en el que todavía pesan más las estadísticas de escolarización que la calidad de los procesos de la misma (aunque esta concepción está empezando a cambiar), no parece extraño encontrar personas implicadas en el mundo de la educación que consideren el trabajo de un psicólogo/a en un centro como «un lujo» que la institución no se puede permitir. Máxime cuando la concepción de la tarea a desempeñar por este profesional en un centro de enseñanza, viene configurada por los elementos que analizaremos a continuación.

En segundo lugar, por orden de exposición que no de importancia, nos encontramos con la propia imagen que los psicólogos en general y los dedicados a la educación, en particular, como veremos más adelante, han dado/dan de sí mismos. Hasta hace unos años, incluso en la actualidad, hablar del psicólogo era asimilarlo a conductas consideradas «atípicas», necesitadas de «volver a la normalidad». Poco o nada se conocen otros campos de actuación, cada vez más amplios, como pueden ser el mundo del trabajo, el diseño, la planificación urbana o los factores que inciden en el aprendizaje.

En este sentido, el hecho de que el primer contacto de los psicólogos con la escuela fuese a partir de «los niños problema» o anteriormente ligados a la educación de alumnos disminuidos físicos o psíquicos, ha hecho proliferar un *modelo clínico* de intervención que ha conformado la figura de este profesional, así como las expectativas de profesores, padres, alumnos y la propia administración hacia él.

En tercer lugar, e íntimamente relacionado con el punto anterior, hemos de tener en cuenta el tipo de formación recibida por la mayoría de los psicólogos actualmente en activo. Hasta hace muy pocos años, los estudios de psicología tenían un enfoque fundamentalmente clínico. Sin embargo esta situación ha comenzado a cambiar y el actual plan de estudios es mucho más diversificado.

En cuarto lugar, hemos de considerar las características propias del bachillerato.⁵ La idea que se suele tener sobre este ciclo de la enseñanza es la de antes de la L.G.E. y la explosión demográfica de los 60. Esto quiere decir que se considera que los alumnos que acceden a estos estudios están perfectamente preparados para integrar, sin demasiada problemática, la enseñanza que allí se desarrolla, sea del tipo que sea. Esta visión no tiene en cuenta: a) que al aumentar el número de alumnos se ha ampliado el espectro cultural y motivacional de los mismos; b)

2. En un estudio aparecido en El País-Educación, se constataba que durante el curso 1982-83 las condiciones materiales de los centros públicos de B.U.P., sólo podían considerarse «buenas» en el 28 % de los casos y «muy buenas» en el 5 %. El resto presentaba deficiencias más o menos importantes (de la Torre, 1983).

3. En muchos centros de B.U.P. y F.P., sobre todo en los primeros cursos, todavía podemos encontrar clases con 40 alumnos, e incluso 42 ó 43. Y, en general, no suelen bajar de 36.

4. La política de provisión de plazas de profesorado y la alta densidad de la ocupación de los centros coarta de forma importante la posibilidad de organizar, en los mismos, un tipo de enseñanza más de acuerdo con las características y las necesidades de los alumnos que hoy acceden a las instituciones educativas.

5. La Formación Profesional por haberse configurado como la «enseñanza media problemática» por recibir a los alumnos «que no quieren estudiar» es la que ha visto más pronto la necesidad de una ayuda psicopedagógica a los múltiples problemas que tiene planteados.

que los adolescentes de los 80 no tienen nada o muy poco que ver con los de los 60 (época en la que fueron adolescentes gran parte del profesorado de los institutos actuales) entre otras cosas porque las condiciones históricas, económicas y sociales, tampoco son las mismas.

Sin embargo, muchos profesores y cargos de la administración no ven nada claro qué podría aportar un psicólogo educacional a esta situación. En parte, por lo que hemos explicitado en el primer punto y, en parte, por lo que aportaremos a continuación.

Por último, nos referiremos a la formación del profesorado de bachillerato. Es bien conocida por todos la falta de formación específica que, para la enseñanza, reciben los licenciados universitarios. Aparte de la existencia de un Curso de Aptitud Pedagógica —que comenzó a impartirse casi a mitad de los años 70 y es a todas luces insuficiente⁶— los profesores de bachillerato no tienen más preparación para desempeñar su tarea docente que su propia experiencia como alumnos. Y como la experiencia más próxima a ellos es la universitaria, no parecerá sorprendente que sea el modelo universitario el que intenten reproducir.

Si consideramos que, según un estudio del I.C.E. de la Universidad de Barcelona (Brodsky, 1983) sólo el 35 % de los profesores de esta universidad considera fundamental los conocimientos de pedagogía para dar clase, no nos podrá parecer extraño encontrar la misma situación o parecida en los centros de bachillerato.⁷

Sin embargo, las situaciones suelen ser dinámicas y así, poco a poco, a la vez que psicólogos y pedagogos se van introduciendo más y más en los centros, la cualidad y amplitud de su actuación ha ido experimentando un cambio progresivo.

El clínico

En 1974, según el contenido de una mesa redonda sobre el psicólogo en la escuela realizada en el Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, en la práctica profesional existían tres maneras de trabajar las cuales podían englobarse en lo que se denomina el *modelo clínico*. Estas tres formas se concretaban de la siguiente manera:

6. Además este requisito sólo es necesario para los licenciados universitarios que «no han tenido la suerte» de entrar como PNN en un instituto y quieren presentarse a oposiciones. Dándose la paradoja que en un examen que permitirá/obligará a historiadores, matemáticos, lingüistas, a enseñar, probablemente durante toda su vida a adolescentes, los únicos conocimientos que se les exija sean estrictamente de los de su asignatura. En ningún momento se les pide que demuestren su habilidad para enseñar, para trabajar en equipo o para desenvolverse en una institución educativa.

7. No deja de sorprender, sin embargo, que un profesional dedicado a la tarea de transmitir conocimientos, en una institución, no crea conveniente conocer y beneficiarse profesionalmente de las aportaciones de disciplinas tales como la Pedagogía, la Psicología o la Sociología de la Educación, etc. Esto puede parecer tan contradictorio como un economista que no creyese necesario conocer las leyes del mercado o un ingeniero que no tuviese en cuenta las aportaciones de la Geología a la hora de construir un puente. Sólo el hecho de que la enseñanza no tenga repercusiones tan inmediatas y/o visibles, en positivo o negativo, como otras acciones («los suspensos siempre se deben a deficiencias de los alumnos») y la existencia de una importante carga ideológica en toda acción educativa, pueden explicar esta particular situación.

- a) Gabinete de Psicología. Cuya función era pasar tests, individual o colectivamente.
- b) Gabinetes de Psicología adscritos a sanidad y/o municipios. Aquí solían ir los niños/as con problemas de retraso escolar. El diagnóstico y la posterior «reeducación», si la había, se hacía sin contacto con la escuela.
- c) En la propia escuela. Aún dentro de la institución el psicólogo actuaba como psicólogo clínico, siendo prácticamente sus únicos instrumentos de trabajo los test. (Bloc IV de Psicología, 1975, p. 11).

Esta situación estaba comenzando ya a ser cuestionada por alumnos psicólogos y estudiantes de psicología, que trataban de encontrar otros modelos más efectivos e interactivos. En este sentido, vale la pena destacar que en un artículo aparecido en el mismo número de la revista anteriormente mencionada (p. 21) se apuntaban una serie de áreas de intervención para el psicólogo escolar, que en aquel tiempo el autor denominaba «profesión utópica» (y desde luego lo era) y que ampliaban extraordinariamente su hipotético campo de actuación. Según este texto, las dimensiones que tendría que tener en cuenta el psicólogo para contribuir a que la escuela cumpliera los objetivos de «educar», «formar» tendrían que ser:

1. El alumno en relación con:
 - él mismo
 - el programa
 - el profesor
2. El profesor en relación con:
 - el alumno
 - otros profesores
 - la dirección
3. La escuela en relación con:
 - los padres
 - el barrio
 - otras escuelas
 - el contexto social

En esta propuesta de trabajo ya se vislumbra claramente un enfoque sistémico, en el sentido que se consideran las inter-relaciones entre gran número de «variables» (Bertalanffy, 1968, p. XIV), comenzando a cuestionar el reduccionismo que suponía el centrar la problemática escolar en la actuación de los alumnos.

El psicopedagógico

Desde la mitad de los años 70, además de asistir a un aumento constante de la demanda de ayuda psicológica por parte de la institución escolar, sobre todo

en los niveles de educación básica, nos encontramos con una reflexión progresiva, por parte de los psicólogos que trabajan en el ámbito de la educación, en cuanto a lo que debería ser su campo de acción. La tendencia, a partir de ahora, aunque en la práctica todavía encontraremos la utilización del modelo clínico, es la de no sólo tener en cuenta los problemas de aprendizaje que puedan presentar unos cuantos alumnos, sino la de considerar la situación institucional de enseñanza/aprendizaje como un proceso que puede realizarse con un mínimo de eficacia.

En estos momentos se comienza a hablar y a llevarse a la práctica, impulsados por los ayuntamiento o la administración, los denominados Gabinetes Psicopedagógicos.

Los gabinetes psicopedagógicos, en una situación ideal, según Coll (1980) estarían constituidos por un equipo en el que, de forma coordinada, trabajarían: el especialista en ciencias de la educación,⁸ el psicólogo clínico, el médico y el asistente social. En este modelo «el diagnóstico psicopedagógico tiene como objetivo la propuesta de soluciones educativas adaptadas a las necesidades y características del alumno» y esta meta parece difícil de alcanzar «si no se lleva a cabo con el pedagogo y con los enseñantes directamente responsables del trabajo en la clase» (p. 69).

En el modelo psicopedagógico ejemplificado por Coll, que como veremos más adelante —al menos en el discurso y la composición del mismo— se ha ido extendiendo, se ha experimentado un avance importante en lo que a la relación del psicólogo realidad escolar se refiere. Las áreas de intervención del psicólogo (o del gabinete) y sus funciones se configuran de la manera siguiente con respecto a:

- a) Los alumnos. Analizando su nivel de desarrollo, su comportamiento en la institución, sus rasgos diferenciales de personalidad, sus anomalías de comportamiento y/o aprendizaje. Ayudándoles a adquirir métodos eficaces de estudio y trabajo. Prescribiendo soluciones educativas para las posibles anomalías o contactando con servicios especializados, en el caso de alguna anomalía grave.
- b) Los padres. Asesorándoles e informándoles sobre todos aquellos aspectos de interés educativo que puedan concernir a sus hijos. Dentro y fuera del centro.
- c) Los profesores. Analizando su comportamiento en las clases y en la institución, sus relaciones interpersonales y su interacción en el aula. Examinando los procedimientos de enseñanza, evaluándolos y proponiendo mejoras. Evaluando los aprendizajes.
- d) La institución. Organizando la estrategia educativa, ayudando a: fijar objeti-

8. Este término, en nuestro país, puede levantar suspicacias profesionales de competencia entre los Pedagogos y Psicólogos Educativos, cuyos campos de estudio y actuación parecen trasladarse.

Sin entrar en discusiones corporativistas, en todo caso, sea cual sea la titulación universitaria de estos profesionales, lo que nos interesa es cómo realizan su trabajo en la práctica. Así, si se utiliza el término psicólogo educacional no es en sentido restrictivo para los Pedagogos.

vos educativos, planificar los programas, determinar los métodos de enseñanza, decidir sobre el material didáctico, elaborar los sistemas de evaluación y sus finalidades, etc. Proponiendo y experimentando innovaciones didácticas y analizando y evaluando el funcionamiento global del centro.

Es evidente que todas estas tareas han de ser llevadas a cabo con el acuerdo y la colaboración explícita de los distintos estamentos (Coll, 1980, pp. 70, 71). A partir de este momento podemos comenzar a perfilar lo que podrían ser las funciones de un psicólogo educacional (o psicopedagogo). Demarcando lo que sería tarea del psicólogo clínico (que se centraría en el diagnóstico y tratamiento de los casos que entrasen en el ámbito de las patologías) o del educador especializado en Pedagogía Terapéutica, que centraría sus esfuerzos en la educación de niños/as con déficits escolares, físicos, sensoriales, etc., y con los que, desde luego, el psicólogo educacional (psicopedagogo) tiene que colaborar.

Dentro de este modelo podrían inscribirse, al menos en sus planteamientos, la mayor parte de los gabinetes psicopedagógicos que funcionan en la actualidad, tanto si dependen de los municipios como de los distintos gobiernos autónomos (del Río, 1983; Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña, 1983).

Sin embargo, pese al avance que supone el modelo psicopedagógico frente al clínico, a la hora de entender/plasmar la actuación del psicólogo en el marco de la educación, en la práctica algunos grupos han visto que todavía es insuficiente, de esta forma, y desde hace poco tiempo, se ha comenzado a elaborar un modelo de intervención denominado socio-psicopedagógico.

El socio-psicopedagógico

Esta forma de entender la intervención de los gabinetes o equipos multiprofesionales en la educación, además de tener en cuenta los presupuestos del modelo anterior, desde esta línea de trabajo se intenta no perder de vista la comunidad, el entorno social en el que la escuela está enclavada (Arranz y otros, 1983; Basseadas y Huguet, 1983; García y Caballero, 1983). En este sentido se trata de coordinar los esfuerzos de todos los profesionales implicados en el trabajo de una acción comunitaria que abarque: la educación, la cultura, los servicios sociales y la sanidad.

A pesar de estos planteamientos, al acercarnos a la realidad de la asistencia psicológica, pedagógica y social de los centros de enseñanza nos encontramos, en general con dos situaciones.

En primer lugar, los equipos de asesoramiento pedagógico (EAPS), y/o los equipos psicopedagógicos municipales, según un trabajo realizado por el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (1983) además de ser a todas luces insuficientes para abarcar a toda la población escolar, tienen como preocupación básica, quizás debido a que tienen que atender a un gran número de escuelas y alumnos, la «detección», diagnóstico y reeducación de aquellos niños/as susceptibles de presentar problemas que afecten su adecuado desarrollo en el marco escolar.

Si un equipo en el que trabajan 1 ó 2 psicólogos clínicos y/o educacionales, 1 ó 2 pedagogos y una asistente social, tienen que atender las demandas de un gran número de escuelas, además de planificar las reeducaciones o las posibles

estrategias de enseñanza que minimicen la problemática de la transmisión/aprendizaje de conocimientos escolares, en situaciones diferentes, parece poco probable que disponga del tiempo y las energías necesarias para seguir varios procesos institucionales, tal como propone el modelo psicopedagógico, a la vez que se coordina con las otras personas implicadas en la acción comunitaria e integra lo que le puedan aportar.⁹

En segundo lugar, y este es el punto clave para nuestro trabajo, estos equipos suelen concentrar sus esfuerzos en la población de E.G.B., especialmente en los ciclos inicial y medio. Esto significa que el ciclo superior y las enseñanzas medias, están prácticamente desatendidas a este nivel.¹⁰

La perspectiva ecológica

En los modelos psicopedagógicos y socio-psicopedagógicos puede vislumbrarse, en su concreción, que las distintas áreas en las que centran su intervención vienen más definidas por los roles de cada uno de los participantes del grupo (psicólogos clínicos, educacionales, pedagogos, asistentes sociales, médicos, etc.) que por la perspectiva utilizada para llevar a cabo su trabajo.

En este sentido pueden cubrirse todas las áreas que configuran el quehacer educativo, desde el seguimiento individualizado de los alumnos, hasta la articulación de los objetivos de la enseñanza y la estructuración de estrategias didácticas para cubrirlos eficazmente, pasando por el asesoramiento a los padres. Se puede intentar repercutir en los aspectos socioculturales del grupo social en el que viven los alumnos. Sin embargo, esto no significa necesariamente, que el trabajo realizado por cada uno de los especialistas en su campo se convierta en algo más que un compartimento estanco, cuya única vía de comunicación sean las reuniones de coordinación. Esto tampoco significa necesariamente, que la perspectiva metodológica utilizada por el psicólogo clínico o educacional, por el pedagogo o por el médico, para abordar y explicar la problemática del centro, de un alumno o de un grupo o, para articular una determinada intervención, tenga en cuenta el carácter sistémico del contexto en el que se desarrolla. Y es en este punto donde para nosotros radica el interés de cualquier modelo.

De este modo, si bien estamos de acuerdo en los planteamientos básicos de los modelos psicopedagógico y socio-psicopedagógico, tendríamos algo que puntualizar sobre la forma de abordar las funciones a desempeñar por el psicólogo, tanto

9. Esto sin contar con las posibles resistencias de los profesores para discutir unos planes de trabajo con ellos.

10. Algunas veces se justifica este abandono con el argumento de que es preferible realizar una tarea «preventiva», cuando todavía es relativamente fácil intervenir. Esta postura, si bien se puede entender y aceptar cuando el volumen de la demanda traspasa toda posibilidad de respuesta, no deja de esconder, en ocasiones, el miedo a la dificultad que supone trabajar con adolescentes, etapa evolutiva mucho más inestable (psicológica y sociológicamente hablando) y menos conocida y estudiada por la Psicología. Sin embargo, no deja de preocupar la gran cantidad de adolescentes que se encuentran en una situación en la que pueden necesitar ayuda y, sobre todo, la gran cantidad de profesores que, de contar con mayores recursos de análisis e intervención podrían encontrar su trabajo menos tenso y más satisfactorio.

en el caso de que trabaje solo en un centro¹¹ como si lo hace en el marco de un equipo. La perspectiva de actuación que proponemos podía comenzar a vislumbrarse en el texto de la revista *Bloc IV de Psicología*, sobre las funciones del entonces «utópico» psicólogo escolar, en el que ya se comenzaba a perfilar un modo de actuación que iba más allá de la incidencia directa en un denominado «síntoma» (por ejemplo, el retraso escolar de algunos alumnos) para enfocar el problema desde los distintos factores susceptibles de repercutir en él. Factores tales como el contenido y la articulación de los conocimientos escolares, la eficacia del método utilizado para su transmisión, la actitud de los profesores, padres, etc. Este intento de abordar la problemática educativa desde el sistema está en la base de lo que se ha dado en llamar «perspectiva ecológica».

La utilización del término «perspectiva ecológica» para designar la cualidad del carácter de las intervenciones de un psicólogo educacional en un centro educativo, no se refiere tanto a la especificación de las funciones a llevar a cabo por él, como al tratamiento de las mismas. Esto se refiere especialmente *al modo de analizar los distintos problemas que se manifiestan en los distintos planos de la institución, así como a las estrategias utilizadas en el intento de resolución de los mismos.*

En este contexto, el sentido que le damos a la actuación del psicólogo desde una perspectiva ecológica es el dejar de centrarse en «los alumnos problemáticos» o en los grupos o situaciones problemáticas, para comenzar a entender el acto educativo como una serie de procesos que suceden inscritos en un sistema más amplio (Oates, 1974) sobre el que hay que actuar de forma global, o al menos teniendo en cuenta las posibles interacciones entre las distintas partes del sistema, para procurar que los resultados de un determinado trabajo no se pierdan, o incluso lleven a obtener salidas no deseadas. Esto no significa, desde luego, que cuando un problema se manifieste en un individuo o un grupo determinado, que el psicólogo no vaya a intervenir directamente en él. La acción ha de ser directa, lo que marcará el resultado de la misma es la perspectiva desde la que se aborde. Si se hace desde una postura reduccionista, se podrá hacer desaparecer el «síntoma», pero será difícil prever las salidas de las respuestas que den los implicados.¹² La perspectiva ecológica, como mínimo, nos puede permitir vislumbrar las posibles interacciones entre los distintos factores susceptibles de concurrir en un determinado hecho y, en el peor de los casos, prevenir las posibles salidas.

11. Que es lo que sucede en los pocos centros de B.U.P. que cuentan con él.

12. Esta consideración puede ejemplificarse en las consideraciones de Shipman y Raynor (1972) sobre los problemas creados por los cambios introducidos en el currículum escolar. Un cambio que a priori puede ser visto como necesario y conveniente para la adecuada evolución de un sistema educativo puede ser enérgicamente resistido por los profesores, ya que el sugerir que los conocimientos que imparten son obsoletos o que los métodos que utilizan no son los más adecuados, puede ser recibido como «un ataque a su identidad profesional» (p. 72). Centrar, por ejemplo, el problema del cambio del currículum en su cuidadosa organización por parte de un determinado grupo de profesionales, sin tener en cuenta los demás aspectos que inciden en su eventual eficacia en la práctica, suele conllevar a la larga que los cambios sean más de denominación que de contenido.

Otra ejemplificación de la idea podría ser el escaso resultado que da el enseñar a los estudiantes métodos de estudio sin tener en cuenta factores tales como: su visión de la utilidad de lo que estudian, los métodos de enseñanza que emplean los profesores, si cuentan o no con un lugar adecuado para estudiar, etc.

El psicopedagogo en la Enseñanza Media

Tres podrían ser las razones de peso a enumerar para que cada centro de enseñanza media pudiese contar con una asesoría psicopedagógica, del tipo que fuera. La primera se referiría a la mayor incidencia en este período del llamado «fraseo escolar», considerando, no sólo el porcentaje de aprobados/suspensos y abandonos escolares, sino, y sobre todo, el cuestionamiento, por parte de los alumnos del interés y la utilidad que tienen/pueden tener los estudios que realizan.

La segunda a la carencia de formación psicopedagógica, como hemos visto anteriormente, de los profesores de este ciclo, para llevar a cabo su trabajo, en una institución en plena crisis de evolución.

Por último, nos tendríamos que referir a la problemática de los alumnos, que se encuentran en un período en el que confluyen todas las contradicciones y conflictos que comporta su propio desarrollo y el hecho de «estarse haciendo adultos» en una sociedad compleja como la nuestra.

La realidad, sin embargo, es muy otra. Los pocos centros que en la actualidad cuentan con algún tipo de ayuda, a parte de algún caso en el que el psicólogo del centro de F.P.¹³ o B.U.P. está incluido en el equipo psicopedagógico municipal, ésta suele materializarse en la contratación de un psicólogo por parte de la Asociación de Padres, cuyas funciones dependerán de las demandas específicas del centro y del modelo que el propio profesional pueda ofrecer.

Las razones que han perfilado esta situación, en lo que a las enseñanzas medias se refiere y más concretamente en el B.U.P., ya han sido enumeradas anteriormente. Si se sigue considerando el B.U.P. como la antesala de la universidad, en lo que a los modelos de enseñanza utilizados para transmitir los conocimientos académicos se refiere, sin tener en cuenta: a) métodos de transmisión más eficaces y adecuados a la edad y condición de alumnos; b) el panorama de los conocimientos actuales y c) la evolución de las demandas socio-profesionales. Si se continúa pensando en el psicólogo como pasador de tests o «reeducador» de casos individuales, será difícil encontrar un sentido al trabajo de éste, en un centro de B.U.P.¹⁴ o bien se le considerará como «un lujo» en un sector como el público, que tiene todavía serias deficiencias de infraestructura básica.

Paradójicamente, sin embargo, en el articulado de la Ley General de Educación (1970) todavía vigente, la única figura psicopedagógica que se contempla, a lo largo de todo el sistema educativo, es la del *orientador para las enseñanzas medias*.

De este modo, dos concepciones, inadecuadas a nuestro modo de ver, sobre la función de los profesores de B.U.P. y la del psicólogo educacional, en esta etapa de la educación, unidas a la no puesta en marcha, en su momento, del servicio de orientación en los centros de enseñanza media, pueden impedir que éstos cuenten con una ayuda adicional susceptible de facilitar su labor. Así como propiciar que el tipo de demandas que se formulen (o dejen de formularse) a los psicopedag

13. En estos centros, aunque no es frecuente, existe el caso de que el psicólogo esté contratado por la Administración como un profesor de una asignatura que desempeña las funciones de psicólogo.

14. A pesar de todo los alumnos de B.U.P. suelen ser «la flor y nata» de la población escolar. Los que han pasado la primera valla de la «carrera educativa» al haber obtenido el Graduado Escolar.

gogos que comienzan a trabajar en este ámbito, dificulte la adecuada participación de éstos, en los distintos procesos que configuran la dinámica institucional.

El caso que nos ocupa, tal como explicitaremos en los siguientes apartados, entra de lleno en el capítulo de los psicólogos educacionales o psicopedagogos, que trabajan en un centro de enseñanza media (B.U.P.) por iniciativa de la dirección del centro y un grupo de profesores, con el soporte económico de la asociación de padres.

La reflexión sobre el primer año de trabajo en este centro, con el seguimiento de las vicisitudes de la evolución del modelo de intervención propuesto a la institución remodelado y ampliado; así como el análisis de los factores que pueden condicionar la eventual puesta en marcha de este modelo, que constituirán las dos coordenadas básicas del primer objetivo de este estudio, serán desarrolladas a continuación.

LA INTERVENCIÓN DEL PSICOPEDAGOGO EN UN CENTRO DE B.U.P.: ESTUDIO DE UN CASO

Antecedentes de la contratación

Desde los primeros años de la puesta en marcha de la L.G.E. en lo que a las enseñanzas medias se refiere y más concretamente al B.U.P., ha existido una sensación, constatada después por las estadísticas, de un cierto «fracaso» de/en este ciclo de la educación (aunque, en realidad, la crisis parece extenderse a todo el sistema educativo, en todos los países).

En el centro que nos ocupa, la sensación de «fracaso», como en la mayoría de los casos, se percibía en el número de suspensos obtenidos por los alumnos en las distintas asignaturas, así como el altísimo porcentaje de repetidores y de abandonos de la escolaridad.

Durante el curso 1981-82, el porcentaje de suspensos, en junio, fue:

Matemáticas	51,25 %
Física y Química	63,5 %
Inglés	48,25 %
Francés	58,75 %
Latín	59,— %
Lengua y Literatura	44,8 %
Geografía e Historia	36,— %

(Ver tabla I)

Estos porcentajes, aunque varían de curso en curso (ver tabla II) se refieren solamente a los exámenes de junio,¹⁵ y son bastante más altos que los encontrados

15. Aunque en septiembre suelen aprobar unos cuantos alumnos, la proporción de suspensos sigue siendo bastante alta.

ASIGNATURA	CURSO				MEDIA
	1.º	2.º	3.º	COU	
LENGUA CASTELLANA	78	32	25	LEN. 59 LIT. 39	44,8
FRANCÉS	42	71	63	59	58,7
INGLÉS	58	51	41	43	48,2
DIBUJO	20	—	—	—	20
CATALÁN	43	45	23	LEN. 32 LIT. 30	34,6
RELIGIÓN/ÉTICA	6	0	ET. 0	—	6
CIENCIAS NATURALES	63	—	50	BIO. 50	54,3
EDUCACIÓN FÍSICA	0	0	0	—	0
HISTORIA	33	—	30	57	40
MÚSICA	0	—	—	—	0
LATÍN	—	59	76	42	59
GRIEGO	—	—	58	0	58
GEOGRAFÍA	—	32	—	—	32
MATEMÁTICAS	62	61	47	35	51,2
FÍSICA y QUÍMICA	—	70	36	F. 89 Q. 59	63,5
FILOSOFÍA	—	—	35	24	29,5

TABLA I. Porcentaje de suspensos, por asignaturas, en la 3.ª evaluación del curso 1981-82.

en un trabajo realizado durante el curso 1980-81 con 12.000 alumnos de distintos centros (López, 1983) que teniendo en cuenta las convocatorias de junio y septiembre, se distribuían de la siguiente forma:

Matemáticas	35,32 %
Física y Química	33,03 %
Inglés	26,51 %
Francés	26,50 %
Latín	24,76 %
Lengua y Literatura	18,95 %
Geografía e Historia	15,99 %

ASIGNATURA	CURSO				MEDIA
	1.º	2.º	3.º	COU	
LENGUA CASTELLANA	57	33	21	LEN. 31 LIT. 0	35,5
FRANCÉS	60	55	26	42	45,7
INGLÉS	39	36	46	23	36
DIBUJO	20	—	—	—	20
CATALÁN	45	48	30	LEN. 34 LIT. 0	39,2
RELIGIÓN/ÉTICA	1	7	1	—	3
CIENCIAS NATURALES	62	—	14	BIO. 74	68
EDUCACIÓN FÍSICA	0	0	1	—	1
HISTORIA	40	—	15	HIS. 19 ART. 0	24,6
MÚSICA	33	—	—	—	33
LATÍN	—	56	42	17	38,3
GRIEGO	—	—	10	—	10
GEOGRAFÍA	—	10	—	—	10
MATEMÁTICAS	65	72	32	32	50,2
FÍSICA y QUÍMICA	—	65	47	F. 34 Q. 54	48,7
FILOSOFÍA	—	—	23	28	25,5

TABLA II. Porcentaje de suspensos, por asignaturas, en la 3.ª evaluación. Curso 1982-83.

Por otra parte en este mismo año sólo un 6 % de los alumnos de primero aprobaron todo en junio y a un 50 % le quedaron cuatro o más asignaturas. De 2.º aprobaron sólo un 10 % y el 57 % suspendió cuatro o más. Para tercero, los porcentajes fueron del 18 % y el 27 % respectivamente y para C.O.U. del 9 % y el 46 %. (Ver tabla III). Esto significa que un 45 % de los alumnos tenía muchas probabilidades de repetir curso, ya que aprobar 4 o más asignaturas en septiembre, aunque pudiesen «pasar» con dos pendientes, era bastante difícil. Al curso siguientes, por los resultados obtenidos, el 40 % de los alumnos de primero hu-

Evaluación		1. ^a		2. ^a		3. ^a		
Cursos		81-82	82-83	81-82	82-83	81-82	82-83	
1.º	APTOS		8	2	11	9	6	6
	PENDIENTES	1	11	7	13	17	14	10
		2	16	11	11	15	15	12
		3	17	14	17	16	15	16
		4	48	68	48	43	50	55
2.º	APTOS		11	7	9	10	10	10
	PENDIENTES	1	11	12	8	10	11	11
		2	17	17	10	19	10	10
		3	14	14	16	18	12	17
		4	47	50	56	44	57	52
3.º	APTOS		14	17	15	16	18	30
	PENDIENTES	1	15	15	14	16	19	17
		2	17	19	20	18	21	16
		3	20	23	20	20	15	14
		4	34	26	31	30	27	23
COU	APTOS		15	24	9	21	9	26
	PENDIENTES	1	16	29	12	16	18	16
		2	13	21	12	19	19	15
		3	11	15	19	19	8	15
		4	45	11	49	25	46	28

TABLA III. Porcentajes de alumnos que aprobaron todas las asignaturas o suspendieron 1, 2, 3 y 4 o más durante las 3 evaluaciones de los cursos 81-82; 82-83.

biese tenido que repetir curso. De hecho, en el curso escolar 1982-83 un 29,71 % del total de los alumnos eran repetidores y un 19,81 % pasó de curso con 1 ó 2 asignaturas pendientes (ver anexo II, II.3.).

Este porcentaje parecía estar bastante por encima de la media nacional de repe-

tidores que aparentemente estaba situada en el curso 1982-83 en un 11,90 %, si se contabilizaban tantos centros públicos como privados, y en un 15,73 % para los públicos (De la Torre, 1982).

Sin embargo en este centro, no todos los alumnos que tenían que repetir curso volvieron a matricularse. En realidad de 1.º por ejemplo, más de la mitad abandonó los estudios (o el centro), sólo se matricularon el 46,5 %, del total.

Este hecho abría el capítulo de otra gran preocupación de muchos profesores, padres y algunos sectores sociales, que es el del abandono escolar, fenómeno tan común como poco estudiado y abordado en nuestro país (Sancho, 1984). Además de los alumnos repetidores de 1.º que no se volvieron a matricular, tampoco lo hicieron 20 de los que podían pasar perfectamente a segundo (11,11 % del total). Es decir, que sólo en el paso de primero a segundo se había perdido aproximadamente un 30 % de los alumnos.

Asimismo, a lo largo de los tres cursos del bachillerato se solía producir un abandono de los estudios progresivo que se concretó, por ejemplo, en que los siete grupos de primero que había durante el curso 1981-82, quedaron en 1983-84 reducidos a tres (unos 100 alumnos). Lo que significa que prácticamente 2/3 de los alumnos que comenzaron han abandonado antes de obtener el título de bachillerato. Esta proporción, aún teniendo en cuenta aquellos alumnos que hayan podido dejar el centro para continuar en otro, es bastante similar a la media que parece estar en torno al 35 %.

Hasta aquí, parece obvio que la problemática general que envuelve a los estudios de bachillerato, por las razones que fuese, se veían agravadas en este centro.

Esta situación llevó a la junta directiva del instituto, de acuerdo con el claustro de profesores, al menos con la mayoría, a buscar una colaboración externa. De este modo, y dado que la administración no contempla el trabajo de los psicólogos y/o pedagogos en los centros de enseñanza media, se recurrió a la Asociación de Padres, con el fin de que fuera ésta la que corriese con los gastos de la contratación de un/a psicólogo/a.

Las demandas de la institución

La junta directiva del centro, que era la que había apoyado y propulsado la contratación de un psicólogo, fue la que formuló las demandas que a su modo de ver debería cubrir éste.

Éstas se concretaban en:

- a) Seguir la evolución de los alumnos de 1.º de B.U.P., en colaboración con los tutores, estableciendo un puente entre el trabajo que se suponía había realizado otro psicólogo en los centros de los que provenían, en forma de una ficha psicopedagógica, para intentar una mejor adaptación de estos alumnos al centro, de la forma más eficaz posible.
- b) Atender, de forma individual, a aquellos alumnos que por cualquier motivo, tuviesen problemas de tipo afectivo, intelectual y/o social, que pudiesen repercutir en su vida académica.

- c) Elaborar una encuesta de tipo socio-cultural, para dotar a los profesores del centro con un instrumento (o unos conocimientos) que les permitiese acercarse a los alumnos, a sus formas de vida, a sus opiniones... para intentar salvar esa brecha cultural que parecía existir entre ellos y que a veces se mostraba insalvable.

La propuesta del psicólogo

En las demandas formuladas por la directiva del centro había una notable inclinación hacia un modelo de intervención centrado exclusivamente en el alumno que era el que, en definitiva, «creaba los problemas». No parecía necesario dedicar la atención a otros estamentos del centro susceptibles de incidir en el comportamiento de los alumnos. El alumno era el que suspendía, faltaba a clases o dejaba los estudios, lo lógico pues era descubrir cuales eran sus problemas y ayudarles a «adaptarse» a la institución.

Sin embargo, en este momento, contamos con estudios suficientes sobre los distintos aspectos que pueden influir en los resultados de la educación, tales como: su función de reproducción social (Bernstein, 1975; Bowles y Gintis, 1976; Baudelot y Establert, 1975, entre otros); la importancia de las expectativas de los profesores con respecto a sus alumnos y los condicionamientos en función de los roles institucionales (Rosenthal y Jacobson, 1968; Hargreaves, 1977; Gilly, 1981); la relevancia de la selección que se hace de los conocimientos para ser transmitidos, y de su estructuración en el curriculum y las estrategias de evaluación (Bruner, 1974; Keddie, 1971; Bernstein, 1971); así como, y sin afán de ser exhaustivos, sobre las diferencias en el comportamiento académico y social de los alumnos, en función de la organización del centro al que asisten (Rutter, 1979) que no podíamos abordar la tarea que se nos proponía, en la forma que se hacía, sin tener conciencia de hacerlo desde una perspectiva totalmente reduccionista que, a la larga, no tenía salida.

De este modo, además de considerar las demandas formuladas por el centro, se presentó un plan de trabajo con el que se intentaba ampliar las áreas de análisis e intervención. La necesidad de proponer esta ampliación se basaba en el hecho de entender el acto educativo como un proceso complejo, en el que convergen factores muy distintos que configuran los resultados¹⁶ del mismo, en función de la calidad de las interacciones que se realizan en el desarrollo de la vida académica cotidiana. En la línea que hemos apuntado en el apartado referido en los modelos de intervención.

El proyecto presentado al claustro de profesores y a la junta de la Asociación de Padres, quedó explicitado como sigue.

Áreas de intervención y tareas a realizar:

16. Al hablar, aquí de resultados, no nos referimos a las notas, es decir, a los aprobados o suspensos, sino a las repercusiones que para la vida de los alumnos puede tener su paso por un centro educativo, en lo que se refiere a su actitud ante los conocimientos académicos, su capacidad para estudiar, sus inquietudes culturales, etc.

- 1) Con los alumnos: Ayudarles en sus dificultades tanto intelectuales como afectivas, buscando las posibles causas de las mismas e intentando sus posibles soluciones. (En el caso de que algún problema concreto traspasase el marco puramente escolar, se buscarían las conexiones necesarias fuera del centro). Orientarles sobre las posibles salidas académicas y/o profesionales que pueden elegir, una vez hayan acabado el bachillerato, teniendo en cuenta sus propias posibilidades, su motivación y el momento socio-económico.
- 2) Con los profesores: Colaborar con ellos para favorecer el entendimiento con/de los alumnos, analizando la dinámica de las clases, viendo distintos modelos de situaciones de aprendizaje, informándoles sobre aquellos aspectos de los alumnos que puedan ser relevantes para mejorar el funcionamiento del centro.
- 3) Con los padres: Asesorarles sobre todos aquellos aspectos de interés educativo relacionados con sus hijos, tanto en el marco del instituto, como en el de las relaciones familiares y/o sociales.

Era evidente que la extensión y la profundidad con que iban a poder ser realizadas estas funciones estaba directamente relacionadas con dos puntos básicos: a) la cantidad de horas de dedicación en el centro. b) Las demandas concretas que fueran formulando los distintos estamentos: alumnos, profesores y padres.

En lo que al primer aspecto se refiere, el hecho de haber sido contratada por un total de 4 horas a la semana¹⁷ condicionaba a todas luces de forma drástica la capacidad de actuación.

El proyecto, aunque aceptado en el claustro, causó no pocas reticencias ya que podía implicar, en algunos casos, el cuestionamiento de una determinada forma de llevar a cabo la tarea docente. Pero sobre todo, y lo que es más importante, era el reconocimiento implícito de que no es solamente la conducta del alumno la que hay que analizar e intentar adecuar, sino que también los profesores tienen que revisar su actuación como parte integrante del proceso.

Discusión sobre el trabajo efectuado

En primer lugar me referiré al desarrollo de las demandas realizadas por el centro, para pasar después a ocuparme del resto de los ámbitos de mi intervención. En estos apartados, más que describir los pormenores de las distintas tareas efectuadas, me interesa destacar la problemática que subyace en cada una de ellas. Este interés proviene de la necesidad de buscar modelos de actuación que permitan analizar, en este caso, las repercusiones que puede tener la acción de un psicólogo educacional en los procesos de una determinada institución.

17. El carácter asistencial que se le daba, desde el claustro de profesores y la junta de la A.P. al trabajo del psicólogo; unido al coste que suponía a la junta de la A.P. correr con los gastos de ese servicio, llevó que se estipulasen 4 horas semanales para el mismo. A final de curso, se vio que era totalmente insuficiente y al curso siguiente se aumentó a 10 horas semanales.

Cuestiones previas

Para poder responder a las peticiones formuladas por la dirección, apoyadas por un grupo del claustro de profesores, era necesario tener en cuenta una serie de cuestiones previas.

En primer lugar, si se tenía que hacer un seguimiento de los alumnos de primero, en colaboración con sus tutores y contando con unos informes psicológicos previos, que habían sido efectuados por un psicólogo en los respectivos centros de E.G.B., parecía lógico pensar que se tenía que contar: a) Con estos informes. b) Con articulación institucional, entre tutores y psicólogo, para poder discutir el contenido de ese seguimiento, así como clarificar los objetivos prioritarios a alcanzar con los alumnos de primero y las estrategias más convenientes, en función del alumno, para poder llevarlos a cabo.

En segundo lugar, si se pretendía que se atendiese a los alumnos de forma individual, éstos tenían que ver clara la figura del psicólogo educacional, pudiéndola diferenciar claramente del psicólogo clínico, asimilado habitualmente a conductas patológicas. En este sentido, era absolutamente necesario proporcionar a los alumnos una información clara sobre el contenido de las funciones del psicólogo educacional de un centro de B.U.P.

Por otra parte, dada la edad de los alumnos, la iniciativa de utilizar los servicios del psicólogo tenía que partir de ellos. Podía ser por indicación de su tutor, de un determinado profesor y/o de sus padres, pero, en definitiva, si la entrevista era individual, tenía que ser desde el consentimiento o la necesidad sentida por el alumno/a.

Finalmente, en lo que a la elaboración de la encuesta se refiere, la problemática no estribaba tanto en su elaboración, tabulación y análisis de los resultados, como en el uso que después el centro hiciese/no hiciese de la información obtenida. Es decir, el contar con una información sobre un hecho, en este caso sobre el bagaje cultural, la situación socio-económica y las opiniones de los alumnos sobre una serie de puntos relacionados con su vida en el instituto, no significaba automáticamente que se fueran a arbitrar una serie de estrategias para tener en cuenta esas opiniones, partir de la simbología cultural del alumnado, etc...¹⁸.

Sobre la evolución del trabajo en los dos primeros puntos se tratará en el apartado dedicado a mi relación con los alumnos y con los profesores. A continuación me referiré a la encuesta.

La encuesta

Para poder responder a las demandas de la junta directiva y de algunos de los profesores, en el sentido de obtener información sobre distintos aspectos de la vida de los alumnos, «para poder acercarse más a los mismos y a su problemática

18. Incluso, a veces, el hecho de constatar que los alumnos no están siendo socializados en el mismo marco cultural que los profesores puede llevar, a estos, a un cierto determinismo ambiental: «cómo podemos enseñarles si viven de tal manera, o leen tales revistas, o su universo cultural es tan reducido».

real» (según palabras de algunos profesores), se elaboró una encuesta en la que se intentó recoger todos aquellos aspectos que pudieran parecer relevantes al objetivo de la misma.

Para que la colaboración con los profesores pudiese establecerse desde el primer momento y para que los aspectos que quedasen reflejados en la encuesta fueran realmente aquellos que les pudieran ser más útiles, se hicieron varias copias de la primera redacción de la misma y se les pasó a todos aquellos profesores que les interesó. Con sus aportaciones se llegó a la redacción final, tal como puede verse en el anexo I. La encuesta se pasó a 212 alumnos/as, cuyo porcentaje por cursos fue el siguiente:

1.º	33,96 %	72 alumnos/as
2.º	27,35 %	57 alumnos/as
3.º	23,11 %	50 alumnos/as
C.O.U.	15,56 %	33 alumnos/as
TOTAL	99,98 %	212 alumnos/as

y que corresponde al porcentaje real de la composición del alumnado en el centro. La elección de los alumnos que contestarían la encuesta se hizo eligiendo al azar dos cursos de cada nivel. La distribución de los grupos, realizada de manera fortuita en primero y en función de las optativas en el resto de los cursos y no por resultados académicos, por ejemplo, garantizaba la aleatoriedad de los grupos.

Los resultados de la encuesta (ver anexos II, III y IV), tal como hemos sugerido antes, podían utilizarse/no utilizarse de muchas formas.¹⁹ En este caso, desde mi punto de vista, no se le sacó el partido que se le podía haber sacado. Si la encuesta tenía que servir para «acercarse más a los alumnos y a su problemática», parecería lógico que este acercamiento se hubiese plasmado en algún tipo de medida: didáctica, pedagógica y/o institucional. Sin embargo, al menos en el plano colectivo (es difícil saber hasta qué punto pudo influir en la actitud de los profesores como individuos respecto a los alumnos) no se introdujo ninguna modificación visible.

En principio parece ser que los profesores esperaban poder contar con los resultados enseguida. Sin embargo, el intentar que la encuesta tocara el mayor número posible de aspectos de la vida social y académica de los alumnos, llevó a que la longitud de la misma y la cantidad de variables contempladas fueran considerables. De este modo, la recogida de los datos de carácter cerrado en las plantillas para pasar al ordenador y el análisis de las contestaciones abiertas, ocuparon una gran parte de los dos primeros trimestres.

En este sentido hubieron algunas reticencias por parte de algunos profesores que consideraban que los resultados se estaban retrasando demasiado. Finalmente, cuando la información estuvo a punto, el traspaso a los profesores se hizo de la siguiente forma:

19. Una parte importante de la información obtenida mediante la encuesta ha sido utilizada para llevar a cabo el estudio del centro que será el contenido de la segunda parte de este estudio.

- a) Mediante un documento escrito en el que se resumían los datos más relevantes en lo que a la vida académica de los alumnos se refería.
- b) Una reunión con el colectivo de profesores, para comentar la información obtenida, así como la posible utilización de la misma en la organización y desarrollo de las actividades del centro.
- c) También se escribió en la revista del centro un largo artículo comentando, para profesores, padres y alumnos, los resultados de la encuesta.

En la reunión de profesores que se llevó a cabo para explicar el resultado de la encuesta, aparte de que algunos profesores volvieron a expresar sus opiniones en el sentido de no ver clara la figura de un psicólogo en el centro y desde luego, muchísimo menos la idea de que los profesores tuviesen que colaborar con él/ella, se entabló una discusión en torno a las informaciones ofrecidas.

1. Manifiestan que no sirve para nada.
2. Dudan de la veracidad de las respuestas de los alumnos.
3. Muestran suspicacia ante la formulación de alguna de las cuestiones de la encuesta.
4. Descubren facetas de socialización de los alumnos.
5. Confirman la diferencia que existe entre los alumnos de primero y los de los demás cursos.

Cuadro 1. Reacciones de los profesores ante los resultados de la encuesta.

- a) Varios profesores ponían en duda la «veracidad» de las contestaciones de los alumnos, sobre puntos tales como que el 34,90 % de estos estudien alrededor de una hora al día y el 43,86 % unas dos horas al día. Cuando los profesores consideran que los alumnos «no estudian nada». O sobre el deseo de un 54,24 % de «seguir estudiando hasta terminar una carrera universitaria» y de un 30,66 % de «seguir estudiando hasta terminar B.U.P. y después ponerme a trabajar» (ver anexo II). Cuando ellos están convencidos de que la mayoría de los alumnos dejarían el instituto automáticamente si se les proporcionase un trabajo²⁰

Sobre el primer punto, el de los deberes, se intentó hacer ver a los profesores que, aparte de la precaución con que se han de leer/interpretar todas las encuestas, en las que muchas veces los individuos contestan no «lo hacen» sino «lo que les gustaría hacer», un factor importante a tener en cuenta es el siguiente. Para los alumnos en general «hacer deberes» y «estudiar» son dos acciones completamente diferentes. Mientras la mayoría de ellos, en conversaciones colectivas y/o individuales, asegura que pasa mucho tiem-

20. A pesar de que existe diferencia significativa (.007) entre los alumnos, según los cursos, en este tema, encontrándose en C.O.U. el mayor porcentaje (78,8 %) de alumnos que quiere estudiar una carrera universitaria y en primero el menor (38,9 %), sólo el 8,3 % de los de primero desearía «ponerse a trabajar cuanto antes». (Ver tabla XI, anexo IV).

po «haciendo deberes», es decir, ejercicios, trabajos, pasando apuntes, dibujando láminas; estudiar, es decir, ponerse delante de un libro (o de los apuntes) y tratar de asimilar unos conocimientos sólo lo hace un poco antes del examen y entonces su empeño es memorizar, lo mejor posible, las probables preguntas del examen. Según ellos, esto es así: porque no les da tiempo de estudiar después de hacer los deberes, porque «se aburren», porque «están agobiosos», etc.

En cuanto a su deseo de seguir estudiando hasta acabar B.U.P., para luego ponerse a trabajar o para ir a la universidad, se intentó remarcar la distancia que suele existir entre «el deseo» y «la realidad». La mayor parte de los alumnos que desearían realmente acabar B.U.P. e incluso tener una carrera universitaria, suelen tener expectativas que van más allá del mundo del trabajo que ellos conocen y que es bastante duro. El problema puede estribar en cómo satisfacer estas expectativas. La frustración que les producen los suspensos; la monotonía que sienten en las clases, el desinterés por los conocimientos que les son impartidos, van haciendo mella en la gran cantidad de alumnos que abandonan los estudios, pero no, en sus propias palabras, en «las ganas de aprender». En definitiva, expresar lo que a uno le gustaría hacer no significa que se tenga la fortaleza y la energía suficientes para llevarlo a cabo, ni que se cuente con los medios más adecuados para su realización.

De hecho, algo que se ha ido mostrando como una constante en mi trabajo con los alumnos del centro, ha sido sus *ganas manifiestas de aprender*. Sin embargo, el problema parece estribar, sin tener en cuenta aquí cuestiones extraacadémicas, que podrían influir en la actitud de los alumnos frente a los conocimientos escolares y que analizaremos en la segunda parte de este trabajo, en tres puntos clave que tienen que plantearse en todo sistema educativo: *qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa* (Bernstein, 1971). Los alumnos consideran que algunas asignaturas de B.U.P. no «les van a servir para nada»,²¹ suelen considerar que la estructura de la clase se presta poco para la participación («como estamos tomando apuntes, no nos da tiempo para pensar») y, por último, no suelen ver la conexión entre el sistema de exámenes y su aprendizaje, estudian, en el mejor de los casos, para aprobar no para aprender.

Aquí se argumentó sobre la necesidad de llevar a cabo proyectos de investigación educativa o/y tener en cuenta los estudios realizados. La investigación educativa proporciona a los profesores (y trabajadores de la enseñanza en general) conocimientos de gran valor sobre temas tales como: cómo y qué aprenden los alumnos y en función de qué, tipos de interacción profesor-alumno, alumno-alumno, etc., y sus implicaciones en los aprendizajes, etc. etc.

21. Los alumnos tienen una visión bastante utilitarista de los aprendizajes. Al no disponer de una información sobre el por qué del currículum que se les imparte, tienden a pensar que aquellas asignaturas que no están directamente relacionadas con la carrera que ellos quieren estudiar, o aquellas que no les reconocen un valor en su medio social, como el latín, la música, etc., son una total pérdida de tiempo.

Los conocimientos que sobre estos temas se vayan acumulando, a pesar de la complejidad que caracteriza a las situaciones educativas, constituyen un material de trabajo de innegable valor como contrapunto a la práctica profesional de los profesores y otros implicados en el campo de la enseñanza.

- b) Dos o tres profesores se mostraron suspicaces, a pesar de que la encuesta había sido sometida a las posibles enmiendas de los profesores a principio de curso, por ítems tales como: «De los profesores que tienes este año ¿a cuántos cambiarías si pudieras?: A ninguno; de uno a tres; de tres a cinco; más de cinco». Este ítem formaba parte del bloque de la encuesta destinado a proporcionar una aproximación a las vivencias que los alumnos experimentaban en su relación con sus compañeros y con sus profesores.

Esta susceptibilidad se podría situar, sin entrar en las posibles implicaciones debidas a la personalidad de algunos profesores, tal como sugieren Angeville (1970) «al temor de algunos profesores a ser juzgados sobre su eficacia pedagógica». Temor bastante explicable por dos hechos básicos.

En primer lugar, porque hasta hace muy poco tiempo e incluso hoy en día, los centros escolares han sido auténticas cajas negras de cuyos procesos interiores bien poco se ha sabido. Se habla, se juzga, se barajan resultados, estadísticas: el «fracaso escolar», el fracaso de los alumnos que no saben adecuarse a lo que les exigen. Sin embargo, se sabe muy poco en nuestro país, donde la investigación educativa es prácticamente inexistente, sobre los procesos, las interacciones que suceden en las clases, en los centros, entre profesores y alumnos, entre los propios profesores y los propios alumnos. Y sobre los factores que configuran la calidad y cantidad de estos procesos, estas interacciones.

De este modo hablar/investigar de/sobre «lo que pasa» en los centros, en las clases, la imagen/percepción que los alumnos tienen de ello, etc., para intentar analizar los elementos que intervienen en el acto educativo, a fin de que los profesores puedan entender mejor los resultados de su intervención, por ejemplo, parece que puede llevar a algunos profesores a sentirse cuestionados/juzgados en su práctica profesional.

En segundo lugar, cuando se realizan estudios o/y se escribe sobre el estado de la educación institucional, parece bastante difícil no verter juicios de valor sobre la actuación de los enseñantes y sobre cómo deberían actuar. Esta circunstancia ha potenciado la desconfianza de los profesores, que en el momento que se les presenta facetas de sus interacciones con los alumnos que ellos no han tenido en cuenta, como por ejemplo la opinión de los alumnos sobre el funcionamiento del centro, asumen que se les está diciendo «que lo están haciendo mal» y muestran su susceptibilidad ante quien ellos consideran que no puede entender su «lucha» diaria con los alumnos, su cansancio, las demandas sociales que pesan sobre ellos, etc... Sin embargo, estudiar una realidad no quiere decir automáticamente descalificarla y de lo que se trata es de ofrecerles la oportunidad de conocer/analizar una serie de facetas de la misma que, de poderlas prever y/o tener en cuenta, su tarea podría resultar más eficaz y satisfactoria.

- c) Otros descubrieron facetas de la socialización de los alumnos y de su relación con los profesores que estos no habían tenido nunca en consideración, sobre todo a través de las opiniones vertidas por los alumnos en el apartado de OBSERVACIONES, en relación con los profesores y el centro como institución (ver anexo V).
- d) La mayoría vio claramente, a través de los análisis de significación de algunos ítems (ver anexo IV) que existe una diferencia importante entre el colectivo de alumnos de primero y del resto de los cursos²² por lo que se sugirió la posibilidad de arbitrar algún tipo de coordinación con los centros de E.G.B., o algún tipo de acción especial con los primeros dentro del centro.

Sin embargo, al menos en un plano colectivo, no se plasmó ningún proyecto para trabajar estos aspectos. En todo caso, las posibles respuestas fueron individuales y, por tanto, difícilmente evaluables.

La discusión se centró en cómo articular contactos eficaces con la E.G.B. Las soluciones no parecían fáciles: algunos profesores decían que ya lo habían intentado otros años y que era una pérdida de tiempo. La posibilidad de que la psicóloga se convirtiese en un puente entre los diferentes centros y el instituto, además de representar un esfuerzo enorme, se veía poco operativo. Lo más factible parecía el refuerzo de tutorías. Sin embargo, mientras no exista una delimitación clara de las tareas del tutor, así como un tiempo del horario escolar para poderlas llevar a cabo, tampoco parecía aportar demasiado a la resolución del problema. La reunión se acabó sin llegar a ningún acuerdo y no se volvió a convocar ninguna otra para continuar con el tema.²³

En esta sesión, a pesar de que se discutió que el hecho de enseñar, de convertirse en profesor de..., coloca a lingüistas, matemáticos, historiadores, etc. en un plano de interacción con los alumnos complejo, difícil de abordar solamente desde el conocimiento más o menos profundo de su disciplina, no se planteó en ningún momento²⁴ la necesidad o conveniencia de el qué y el cómo de las transmisiones educativas que se realizaban en el centro. Es decir, nadie se preguntó si la articulación de los programas que se estaban impartiendo era la más adecuada, en función de las coordenadas socio-económicas en las que vivimos, ni si la metodología utilizada para su transmisión era la más eficaz para el tipo de alumnado que recibe el centro.²⁵ De este modo, dado que al curso siguiente cambió la junta

22. Es importante no perder de vista que la adaptación de los alumnos a los nuevos centros suele ser compleja, o se sienten frustrados porque «se esperaban más» o desbordados por la cantidad de cosas que les piden. Muchos de los abandonos y repeticiones se concentran en 1.º y 2.º.

23. El estatus para-legal de los psicólogos en los centros de B.U.P. imposibilita, a menos que exista un acuerdo en sentido contrario, que estos puedan convocar reuniones.

24. Es obvio que la psicóloga podría haber apuntado esta necesidad pero, como distintos estudios sobre dinámica de grupos y sobre formación de profesorado en ejercicio han demostrado, en ocasiones, algunas actuaciones que intentan forzar los procesos de un grupo, pueden desencadenar el resultado opuesto al que se pretendía. Sobre todo, si la intervención del psicólogo puede ser tomada como un ataque a la «identidad profesional» (Shipman y Raynor, 1972) de los profesores.

25. Muchas veces, al comentar con los profesores la necesidad de adecuarse a las características del alumnado, respondían con el argumento de que «no se pueden bajar niveles». En ningún momento se trata de vaciar de contenido a los programas de bachillerato, ni de ningún otro ciclo de la enseñanza,

directiva y no se me convocó a ninguna reunión de carácter pedagógico, los resultados de la encuesta han podido servir: en el plano personal, a todos los profesores que estaban en el centro y los quisieron tener en cuenta; a los nuevos que vinieron y se interesaron en leer el informe elaborado a final de curso para el centro; y como material importante para el desarrollo de la segunda parte de este trabajo.

Del trabajo con alumnos y profesores

Una de las demandas formuladas por la junta directiva del centro se refería a la conveniencia de contar con unas fichas psicopedagógicas, que habían sido elaboradas para los alumnos de 8.º de los distintos centros de E.G.B. de la ciudad donde está enclavado el instituto, por un psicólogo del Equipo Psicopedagógico Municipal y que parecía podrían ser de gran utilidad para conocer la historia escolar de los alumnos nuevos llegados a primero.

De este modo, una de mis primeras tareas fue ponerme en contacto con dicho equipo para intentar recoger este material. La conexión fue dificultosa por el exceso de trabajo de los miembros del equipo, que se encontraba en período de reestructuración. Una de las personas que había dejado de trabajar allí era la que había llevado a cabo este trabajo el año anterior. Pude entrar en contacto con la asistencia social, pero no fue posible recuperar el material de los alumnos. En cuanto a la posible colaboración con el equipo psicopedagógico municipal, a pesar de ser considerada por ambas partes como algo muy necesario, no pudo ser llevada a cabo por las condiciones de mi trabajo, sobre todo por cuestión de horario.

La colaboración con los tutores de primero en el seguimiento de los alumnos, para facilitarles su adaptación al centro e intentar prevenir el alto índice de suspensos/abandonos, que había sido visto como algo fundamental por la junta directiva y, según votaciones de claustro, por alguno de los profesores, se hizo francamente dificultosa por una serie de circunstancias tales como:

- a) La falta de definición consensuada de las funciones del tutor (aparte de las meramente burocráticas de pasar notas, etc.) y de los coordinadores del curso.
- b) El rechazo explícito o implícito de algunos profesores hacia la figura del psicólogo.
- c) La visión estereotipada del psicólogo como un elemento asistencial, que patologiza a los alumnos; paternalista, que les da la razón y/o peligroso, como persona ajena al claustro de profesores, pero que trabaja en la institución, que tiene contacto con los alumnos y los padres y puede «cuestionar» la actuación pedagógica de los profesores.²⁶

sino de «subir metodologías» es decir, de utilizar modelos de enseñanza (que los hay) más idóneos para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos que cada profesor tenga.

26. Una situación que se dio en varias ocasiones en que participé en discusiones de problemas de diversa índole con los profesores, al tratar de *explicar no justificar*, la conducta de los alumnos, para conocer las causas que la provocaban y así llevar a cabo las acciones oportunas, la respuesta explícita o implícita de algunos profesores era que yo estaba «defendiendo a los alumnos».

- d) La falta de un espacio institucional, concretado en unas horas de reunión con los profesores y otras de trabajo conjunto con los alumnos para llevar a cabo esta tarea.

Esta situación que afectaba a la realización de las demandas explícitas del centro, hacía prácticamente imposible el intentar desarrollar el plan propuesto por la psicóloga que las recogía y ampliaba.

Con los alumnos se llevó a cabo dos tipos de trabajos uno de forma individual, según la propuesta del centro y otro, sugerido por la psicóloga, de manera colectiva. El centro sólo arbitró el primer contacto con los alumnos. Durante los primeros días del curso se destinó una hora del horario escolar para cada curso. Es decir, una hora para todos los primeros, una para todos los segundos, etc.

Esta forma de aproximación primera a los alumnos, si bien resultó operativa, hizo que el primer contacto con ellos fuese un poco «masivo», pese a todo, se estableció un diálogo, más amplio cuanto mayores eran los alumnos. Varios grupos expresaron que les parecía muy positivo poder contar con la colaboración de un psicólogo en el centro.

En esta presentación se les explicó en qué podía consistir la tarea de un psicólogo en un centro de B.U.P. y, por supuesto, se tuvo que establecer la diferencia que existe entre las distintas ramas de la Psicología y, sobre todo, entre la Psicología Clínica y la Educativa.

A los alumnos del primer curso les pedí que, de forma escueta, escribiesen su primera sensación en el instituto. Sus opiniones podrían resumirse como sigue:

1. Miedo ante lo desconocido, especialmente debido a «las cosas que les han contado del instituto».
2. Sensación de estar perdidos al encontrarse en un entorno nuevo y, sobre todo «con chicos y chicas tan mayores».
3. Entre los repetidores, un sentimiento mezcla de alegría por «el reencuentro con sus amigos» y de desazón ante la perspectiva de repetir.
4. Tras empezar a conocer a otros compañeros y a los profesores la sensación de que «no es tanto como dicen».

Estas apreciaciones de los alumnos vienen a corroborar la idea de la pérdida de energía y el desconcierto que supone para los alumnos, que van por primera vez a un centro, el «descubrimiento» del nuevo entorno. Esto podría evitarse o amonarse, tal como expliqué en una reunión de profesores, organizando de forma diferente el comienzo de las clases. Los alumnos de primero como es habitual en países como Inglaterra y en algunos centros mayoritariamente privados del nuestro, comienzan el curso un día antes que el resto de los compañeros. Esto les permite familiarizarse con el edificio, del que se les puede enseñar todas las dependencias,²⁷ propiciar un primer contacto con sus nuevos profesores en un ambiente

27. A pesar de lo reducido de las instalaciones del centro a los alumnos les puede costar meses «enterrarse» de lo que hay en él.

más relajado. Dada la importancia que para la mayoría de las personas tiene la «primera impresión» cuidar este detalle podría, en algunos casos, favorecer la dinámica posterior de los distintos cursos.

Los alumnos de 3.º y C.O.U., en esta presentación, manifestaron su perplejidad ante la vida, su «no entender a los mayores», la incomprensión de sus problemas por parte de profesores y padres, su no saber qué hacer. La manida crisis de «valores» y «modelos» discutida por sociólogos, profesores, etc., se evidenciaba aquí como algo dramático, para unas personas que están dejando de ser niños y no encuentran puntos de referencia relevantes para convertirse en adultos.

A partir de este primer contacto establecido institucionalmente y dadas las condiciones de trabajo antes mencionadas, la labor con los alumnos se llevó a cabo de una forma bastante heterodoxa.

Las acciones de tipo individual con alumnos/as que requerían alguna clase de ayuda se estableció mediante tres vías:

- Por iniciativa del propio alumno/a
- A través del profesor/tutor
- A instancias de los padres

Al principio de curso, al discutir el plan de trabajo con la junta directiva y los profesores, se hizo bastante hincapié en la utilidad de trabajar con los alumnos en grupo. En primer lugar, porque tal como ya se ha argumentado antes, entiendo que la tarea de un psicopedagogo ha de ser más institucional que asistencial. En segundo lugar, porque en un instituto de B.U.P., con adolescentes que ya han sufrido una importante selección al acabar la E.G.B. y que han de seguir un curriculum bastante apretado y compartimentalizado, no tiene demasiado sentido las reeducaciones y/o terapias.²⁸ Y, finalmente, porque el trabajo de 4 horas semanales de una sola persona, en un centro de 560 alumnos, queda demasiado diluído si se queda en el plano individual.

Sin embargo, se atendieron todas las peticiones individuales que se hicieron.²⁹ El tipo de problemas planteados por el total de los 34 alumnos/as que fueron atendidos durante este primer curso, vino a reforzar mi previsión de que algunos, que podían afectar a la mayoría de los alumnos, no sólo era necesario, para que se pudieran beneficiar el mayor número de ellos, tratarlos en grupo, sino mucho más conveniente. Muchos de ellos tenían un componente de socialización muy importante y, por tanto, había que trabajarlos en grupo.

Los temas más planteados fueron los siguientes:

- a) Problemas familiares: incomunicación con los padres, problemas de relación.
- b) Problemas personales: falta de seguridad en sí mismos, desconcierto ante la vida y su propio futuro.

28. Durante este primer año, sólo hubo un caso que tuvo que ser derivado al Centro de Asistencia Primaria de la localidad, por necesitar de tratamiento específico.

29. A pesar de que el modelo institucional, introducido este primer año, se ha ido afianzando y cada vez se trabaja más en grupo, se sigue atendiendo a las demandas individuales siempre que los alumnos/as lo vean necesario.

- c) Problemas escolares: inadaptación a la vida del instituto (sobre todo los de primero), falta de comunicación con algunos profesores, falta de perspectivas sobre los estudios que estaban realizando,³⁰ agobio por la cantidad de horas que tenían que pasar en el centro y por el «aburrimento» que sentían en algunas clases, falta de un método de estudio adecuado y de concentración para poder disfrutar de los aprendizajes escolares y rendir académicamente.

El sistema utilizado con los alumnos, tanto en las sesiones individuales como en las colectivas, se basaba en analizar el problema que ellos planteaban en su complejidad (o en su contexto ecológico). Se intentaba llevar al/a los alumnos/as que llegasen a distinguir qué facetas del problema que les preocupaba podían ser resueltas por ellos y sólo por ellos mismos y cuáles entraban en la esfera del centro y su determinada dinámica, de la familia, de la sociedad, etc. Tras la fase del reconocimiento, se elaboraba conjuntamente la estrategia que parecía más indicada para su resolución. Esta podía consistir desde un plan de socialización con sus compañeros, hasta unas técnicas de concentración y un método de estudio, pasando por la forma de plantear sus problemas de manera más conveniente a profesores y/o a padres.³¹ Finalmente, siempre que era posible, se realizaba un seguimiento.

1. Presentación del problema
2. Contextualización.
3. Análisis de las facetas del problema que se sitúan en el ámbito del alumno, de las que lo hacen en el del profesor, del centro, la política educativa, los padres, la sociedad, etc.
4. Toma de decisiones sobre las estrategias a utilizar para resolver/amino-
rar el problema.

Cuadro 2. Fases seguidas en las intervenciones psicopedagógicas.

La evaluación de los resultados de estas intervenciones resulta difícil de objetivar. Primero, porque el seguimiento fue imposible hacerlo de forma sistemática. Y segundo, porque un año es poco tiempo para que se produzcan cambios visibles en aspectos que requieren que los alumnos realicen una serie de procesos. Por otra parte, el hecho de que los adolescentes se encuentren en un momento de maduración importante y que estén expuestos a muchas influencias, nos lleva a ser cautos a la hora de querer ver una relación de causa efecto entre la intervención del psicólogo y las conductas de los alumnos.

30. La desinformación de los alumnos sobre la articulación del sistema educativo (orientación escolar) y sobre las posibles salidas profesionales de cada nivel de estudios realizados (orientación profesional) era preocupante.

31. Este punto se reveló muy importante ya que, en muchas ocasiones, los alumnos no tienen la suficiente confianza en sí mismos como para proponer sus dudas/problemas a los profesores y, otras veces, cuando lo hacen, no encuentran la manera más adecuada, con lo cual la situación puede empeorar y con ella menguar su confianza personal y autoestima.

El indicio más claro de que para los alumnos fue importante poder contar con un servicio de psicología en el centro fueron sus propias manifestaciones y sus demandas cada vez más numerosas.

Los contactos de tipo colectivo fueron bastante más difíciles de establecer, por razones de horario, además de las enumeradas anteriormente. Dado que no existía ninguna tutoría en horas lectivas y lo apretado de los horarios, las sesiones colectivas que se llevaron a cabo se realizaron:

- a) Si coincidía mi estancia en el centro con la de un profesor/tutor que requeriría mi colaboración o con la ausencia de algún profesor, en un determinado curso.
- b) En horas no lectivas.

Durante este primer curso, sólo se llevaron a cabo cuatro acciones de tipo colectivo con los alumnos.

En primer lugar me referiré a dos reuniones que mantuve con un grupo de 2.º, a petición del propio curso, en el que se había producido un conflicto de disciplina importante con un profesor. El objetivo era reflexionar su propio conducta ya que ellos eran conscientes de que «se habían pasado». Ellos mismos, tras analizar el problema desde todas sus facetas, llegaron a la conclusión de que el camino escogido era erróneo y se propusieron superar el conflicto. También se mantuvieron conversaciones con la tutora del curso y la jefe de seminario, poniéndonos de acuerdo sobre la postura a adoptar con respecto a los alumnos. El poder reflexionar en voz alta ante una persona, que está en la institución pero no implicada directamente en ella, y que les sugiere analizar el conflicto en todas sus facetas, fue importante para los alumnos. Sin que esto implicase que el profesor cambiase o no su actitud.³²

Por iniciativa del tutor asistí a una asamblea de 1.º en la que se trataron problemas generales de los alumnos en el instituto y en la clase, mi papel era, a petición del tutor, el de observadora de la dinámica grupal. Pero al ser llamada por la coordinadora de los primeros para otra reunión, el tiempo que pude permanecer con este primero fue mínimo. Sin embargo, al darse la circunstancia de que poco después este tutor faltó casi tres meses por enfermedad y que este curso se configuró como altamente problemático, fue importante haber entrado en contacto con ellos y conocer un poco su dinámica. Aunque, como veremos más adelante, no sirvió de mucho.

Los alumnos de primero, en varias ocasiones, habían mostrado su interés por poder disponer de alguna hora para poder «hablar» con la psicóloga. El momento para uno de los cursos surgió un día que faltaba un profesor. El grupo propuso que querían discutir sobre ellos mismos, sobre «los adolescentes». Se desarrolló un diálogo ordenado y rico, donde chicos y chicas trataban de verbalizar los problemas que sentían más acuciantes. La falta de comprensión/comunicación con los padres y los profesores era la base de sus preocupaciones. Se sentían incom-

32. Curiosamente con la única persona que no pude discutir el problema fue con el propio profesor.

prendidos y minusvalorados. Uno de los datos más relevantes, de entre toda la problemática adolescente, bastante común para su grupo de edad, fue la ambivalencia en la que viven las *alumnas* a las que, por una parte, se les estimula a realizar unos estudios que las abocan a un tipo de vida y a unos patrones culturales y, por la otra, se les exige unas pautas conductuales como las que vivieron sus padres/madres.

Por último, reseñaré el único trabajo de orientación escolar/profesional que llevé a cabo con alumnos/as de C.O.U. También a instancias de los propios alumnos (mi situación institucional coartaba prácticamente el que yo pudiera tener la iniciativa para realizar mis propuestas) me reuní varias veces con un grupito de alumnos que querían estudiar Psicología/Pedagogía/Filosofía. Les informé sobre planes de estudios, habilidades/destrezas requeridas para cada carrera y sobre las posibles salidas profesionales de las mismas. En su opinión, este contacto les había sido de mucha utilidad para «aclararse» un poco más. Hasta aquí mi trabajo directo con los alumnos. A continuación pasaré a ocuparme del efectuado con los profesores que en ocasiones también estaban implicados los alumnos.

Tal como ya he apuntado anteriormente, a pesar de que una de las demandas que se me hizo en un principio fue que trabajase con los tutores de primero, al no ser establecido de forma institucional el *qué* y el *cómo*, la colaboración con el profesorado en general funcionó a nivel puramente personal, según la iniciativa e interés de cada uno.

En el caso de los profesores, el contacto también se efectuó de forma individual y/o colectiva.

En primer lugar me referiré a los contactos de tipo colectivo. A finales de septiembre se organizó una reunión informativa, con todos los profesores que quisieron asistir en la que se plantearon las demandas que se le hacían a la psicóloga, así como las dudas de algunos profesores sobre la conveniencia de contar con este profesional en el instituto. Por mi parte, expliqué las bases de mi actuación e intenté dejar clara cuáles serían las funciones específicas de un psicólogo educacional. También sugerí, tal como he reseñado con anterioridad, una pequeña estrategia para que la recepción de los alumnos de 1.º, que se incorporaban al centro por primera vez, resultase lo más cordial posible, ya que esto podría facilitar las relaciones institucionales posteriores.

La recepción de los primeros se llevó a cabo junto con el resto de los alumnos y las reticencias de algunos profesores sobre la figura del psicólogo, aunque se intentó dejar claro que en ningún momento había de interferir, sino más bien apoyar y hacer más eficaz la tarea de los profesores, se prolongó a lo largo de todo el curso.

Cuando la encuesta para los alumnos ya estaba redactada, se convocó una reunión con todos los profesores sobre la utilidad/inutilidad de este instrumento para incidir en la transformación/mejora de la dinámica pedagógica del centro. Aquí las opiniones también estaban divididas, entre los que pensaban que «no serviría para nada» y los que pensaban que les podría ayudar a conocer mejor el entorno socio-cultural de sus alumnos y como consecuencia su mundo simbólico-afectivo, lo que podría redundar en un mayor acercamiento y una mayor efectividad en la adquisición de los aprendizajes escolares. Por mi parte, expresé mi convencimiento de que la encuesta, como cualquier tipo de herramienta, está supeditada

en su utilidad al uso que se le dé. Finalmente se decidió, por mayoría, que se llevara adelante este proyecto.

A lo largo del curso se mantuvieron otras dos reuniones con todos los profesores, a propósito de la encuesta. Todo lo relativo a este punto ya se ha tratado anteriormente.

Tras las primeras jornadas culturales se convocó una reunión de profesores y delegados de curso, a la que fui invitada, para tratar el tema de la escasa participación de los alumnos.³³ Durante la reunión las intervenciones de los profesores ocuparon el 90 % del tiempo.

Algunos profesores manifestaron su preocupación por la vida cultural del instituto, que no podía reducirse sólo a las clases. Sin embargo la impresión de no encontrar el punto de contacto con los alumnos. Éstos, por su parte, justificaban la falta de interés del alumnado en estas jornadas porque el tema³⁴ estaba muy alejado de sus intereses actuales.

Lo que se evidenció fue la existencia de una brecha cultural y comunicativa entre estos dos estamentos. Los alumnos quisieran tener actividades culturales en el centro (ver tabla IV, anexo III), los profesores también, el problema parecía estar en encontrar un contenido, unas formas que puedan aglutinar a todos.

También asistí a una reunión de profesores de primero convocada por la coordinadora. Se abordaron los problemas básicos de este curso: falta de base, problemas de disciplina, bajo rendimiento académico. Se propusieron una serie de pequeñas estrategias, dirigidas a intentar que los alumnos se centrasen frente a la multiplicidad de tareas y profesores con los que se tenían que enfrentar, tales como: sugerirles llevar una agenda para organizarse el trabajo, darles unas mínimas pautas de estudio, explicarles antes de cada tema el/los objetivo/s que se pretendía alcanzar, sin embargo, no se llegó a ninguna conclusión. Los profesores parecían cansados de discutir por enésima vez los mismos problemas. Pero, tampoco se intentaba introducir ninguna estrategia para ir solventando las situaciones no deseadas. Los análisis se centraban en las deficiencias que, según los profesores, traían los alumnos de la E.G.B., sin detenerse demasiado en el diseño de distintas maneras de poder trabajar con los alumnos que tienen, ya que no los pueden elegir.³⁵

Otra reunión en la que participé, a instancias del jefe de estudios, fue a la convocada para hablar sobre la situación problemática de uno de los cursos de primero, que estaba llegando a unos niveles insostenibles de absentismo, indisciplina y bajo rendimiento.³⁶ Se planteó el problema y algunos profesores manifestaron que «había sido un curso conflictivo desde el primer momento». En realidad, era un

33. La participación de los profesores también había sido escasa.

34. El tema de las jornadas era el centenario de la muerte de Darwin. Se organizaron una serie de charlas, montajes audio-visuales, prácticas/juegos de laboratorio, películas, etc., a las que asistieron muy pocos alumnos.

35. Los profesores suelen tener un discurso bastante negativo sobre los alumnos a los que casi les «reprochan» que procedan del mundo cultural del que vienen. A la vez consideran que ellos poco o nada pueden hacer si la familia, el barrio, etc., no están en su misma onda. Sin embargo, existen diferencias significativas en el comportamiento académico de los alumnos que no sólo pueden ser explicados por las diferencias personales o socio-familiares.

36. Sobre este curso ya se ha tratado en el aparato dedicado a los alumnos.

curso difícil, pero se había notado un aumento de la conflictividad y desconexión desde que el tutor faltó. Se sugirió analizar este factor como punto de partida para entender los por qué de la conducta de los alumnos. Los profesores lo encontraron irrelevante porque el curso «había sido conflictivo desde el principio» y no se tomó ninguna determinación.³⁷

Por último, con el tutor de un alumno de 3.º, que por su especial condición repetía por tercera vez³⁸ y había posibilidades de que volviese a suspender, organizamos una reunión con los padres del alumno y sus profesores. Tras una larga conversación con los padres se les hizo ver que era mucho más importante el equilibrio personal del muchacho que el que aprobara o dejase de aprobar, el problema era que ellos centraban este equilibrio, en gran manera, en que éste aprobara. Finalmente —y como la reunión había sido preparada previamente por los profesores y por mí, para evitar malentendidos, tensiones, y para adoptar una postura común— los padres parece que entendieron bastante la situación. En esta ocasión, el problema se resolvió mejor de lo que se preveía, ya que este alumno, a pesar de que a lo largo del curso su rendimiento «había dejado bastante que desear», superó con éxito las últimas evaluaciones y recuperaciones, quedándole solamente dos asignaturas, por lo que podía pasar curso.

De forma individual mantuve contacto profesional con unos cuantos profesores. Este se centró básicamente en:

- La derivación de alumnos con distintos problemas.
- Conversaciones sobre distintos puntos de la vida académica de los alumnos, cómo abordar una serie de situaciones, etc.

Con la coordinadora de los primeros fuimos discutiendo la evolución de sus alumnos, problemas de comunicación, estrategias de enseñanza, etc. A petición suya realicé en una de sus clases una observación, que luego nos sirvió para reflexionar juntas sobre distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, su actitud en clase, etc.

Observación de una clase de 1.º

La reseña en extensión de este trabajo, efectuado con una profesora del centro, se justifica, dentro de este estudio, como ejemplificación del tipo de colaboración que podría existir entre profesor y psicólogo. La preocupación básica de la profesora se centraba en dos puntos. El primero hacía referencia a la aparente dificultad de los alumnos para entender los conceptos que según el programa de curso éstos tenían que asumir y utilizar, en ejercicios, exámenes, etc. El segundo estaba en relación con la dificultad de poder establecer un clima de confianza en la clase que llevase a los alumnos a plantear sus dudas. Les solía preguntar si habían entendido

37. La determinación que se tomó fue de tipo práctico y bastante lógica: uno de los profesores del curso haría las veces de tutor.

38. Se le permitió «tripitar» por tratarse de un alumno con una deficiencia física que repercutía de forma bastante negativa en su carácter, personalidad y rendimiento escolar. A partir de aquí comenzó con un apoyo terapéutico fuera del centro, para ayudarle a resolver sus problemas de personalidad.

la lección, la respuesta era: el silencio o el asentimiento. Ella asumía que estaba entendido, luego, en la evaluación (examen) encontraba que no respondían correctamente, que parecía que «no habían entendido nada».

De este modo, la observación se llevó a cabo de forma «diagnóstica», es decir,

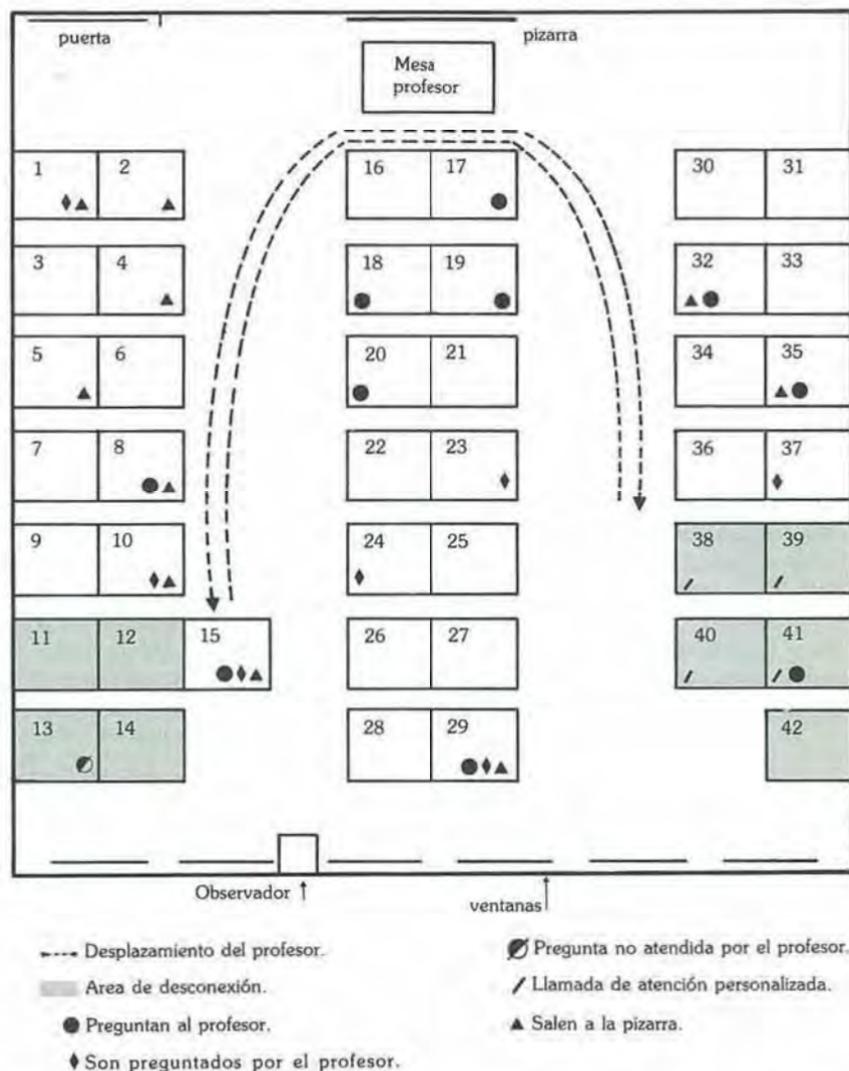


Gráfico 1. Croquis de la clase en la que solicitó una observación, indicando las áreas en las que se localizaban los alumnos que «más hablan» y los desplazamientos de la profesora.

Tiempo	Actividad general	Acciones de los alumnos	Acciones de la profesora
10'	Repaso de la lección de la sesión anterior.	<ul style="list-style-type: none"> — Hablan entre ellos: 39-40 (3), 13-14 (2) 39-41 (2), 41-42 (1) — Preguntan a la profesora: 19, 29. 	<ul style="list-style-type: none"> — Pregunta a los alumnos: 37, 23, 24, 29, 32. — Contesta a las preguntas de los alumnos: 19, 29. — Llama la atención a toda la clase (1).
15'	Corrigen ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> — Hablan entre ellos: 11-12, 14-13, 12-15 13-15, 5-6, 9-11, 15-12. — Murmullos (participa casi toda la clase (3). — Preguntan a la profesora: 15, 32, 18. — Se desplazan al abrigo: 28. — Salen a la pizarra: 2, 5, 29, 4. 	<ul style="list-style-type: none"> — Les pide la opinión sobre la forma de corregir. — Llama la atención a toda la clase (4). — Contesta a los alumnos: 15, 32, 18. — Se disculpa de que «no le han enseñado mejor». Se sorprende de que un alumno no entienda un concepto (¡aún no lo has entendido!).
10'	Corrigen ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> — Murmullos altos y bastante continuados. — Preguntan a la profesora: 8, 35. — Salen a la pizarra: 8, 35. — Se desplazan: buscar un libro: 15. — Levantan la mano para preguntar al profesor y no obtienen respuesta: 13. 	<ul style="list-style-type: none"> — Llama la atención a toda la clase: (9) — Explica dudas: 35, 8. (se sorprende de que encuentren difícil el concepto que trabajan).
10'	Corrigen ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> — Murmullos cada vez más altos. — Preguntan al profesor: 7, 8. 	<ul style="list-style-type: none"> — Llama la atención a todo el grupo (2). — Contesta a los alumnos: 17, 8. — Pregunta (de corrido) a los alumnos, 1, 10, 15. — Corrige el resto de los ejercicios de viva voz.
5'	Final de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> — Preguntan al profesor: 41, 29. — Casi nadie atiende. 	<ul style="list-style-type: none"> — Da el resultado de un ejercicio al alumno: 41. — Llama la atención al: 38, 39, 40, 41. — Pide los deberes.

Cuadro 3. Síntesis de las actividades/acciones llevadas a cabo por la profesora y los alumnos durante una sesión de clase.

se trataba de recoger la mayor cantidad de información posible, relevante para el problema que se planteaba, con el fin de poder encontrar explicaciones a la conducta de los alumnos e introducir, posteriormente, el tipo de acciones que parecieran más adecuadas a los objetivos marcados por la profesora.

La observación se realizó un miércoles de 11 a 12 de la mañana, la tercera clase del día, después de la media hora de recreo. Se utilizó una plantilla de observación abierta (Hamilton y Delamont, 1976) ya que no se trataba de verificar ninguna hipótesis previamente definida, sino de recoger qué pasaba en la clase. La única restricción que se puso a la observación fue la demanda del profesor, así, ésta se centró en los aspectos que a ella le interesaban.³⁹

En el gráfico 1, se puede ver la disposición espacial de la clase. Cada mesa tiene un número que representa a un alumno/a. Estos números, tal como puede comprobarse en el cuadro 3, sirven para poder emplazar espacialmente a los alumnos que realizan alguna acción que sobresale de la «actividad general».

Todas las conductas reseñadas en el cuadro 1 son de tipo molar, es decir, definidas en términos de conductas generales. Esto se debe al objeto predefinido de la observación. Lo que interesa ver es la cantidad y calidad de las interacciones de los alumnos con el profesor y el contenido impartido por éste.

Teniendo en cuenta el croquis de la clase (gráfico n.º 1) y la síntesis de las actividades/acciones del profesor y los alumnos, se pueden enumerar algunas consideraciones que de ninguna manera pueden tomarse como definitivas y generalizables. Estas consideraciones, elaboradas en la discusión llevada a cabo con la profesora sobre la información obtenida tienen el valor, tal como ya he sugerido anteriormente, de hacer al profesor más consciente de lo que pasa en su clase para que éste, si así lo quiere, pueda tener una serie de aspectos que quizás antes no había visto y poder prevenir, por ejemplo, las conductas desconectadas de los alumnos que se sienten desatendidos.

En primer lugar, tal como puede verse en el discurrir del tiempo de clase, a medida que la actividad se va desarrollando los murmullos son cada vez más frecuentes y, por lo tanto, también lo son las llamadas de atención de la profesora. El problema aquí estriba en ponerse de acuerdo en los siguientes puntos:

1. ¿Es conveniente/necesario/eficaz que los alumnos comenten con sus compañeros el trabajo que están realizando?
2. Cuando los alumnos hablan ¿realmente hablan sobre el contenido de la lección?

En el primer caso, el estilo del profesor y la organización que le da a la clase, informarán la conveniencia o no del intercambio de información entre alumnos.⁴⁰ El que estos no hablen en voz alta, para no molestar a otras clases, etc., también

39. Dado que la observación no formaba parte de una investigación formal, sino de la intervención del psicopedagogo en un centro, el consenso previo con los profesores sobre los aspectos que ellos querían/estaban dispuestos a discutir, se reveló como algo importante, para no poner a éstos en un plano del problema que ellos no quisiesen/pudiesen asumir, con el correspondiente riesgo de tensión y/o rechazo.

40. Distintos estudios (Coll, 1984; Forman et al., 1984; Webb, 1984, etc.) han aportado datos importantes sobre los valores educativos y de aprendizaje que tiene para los alumnos el trabajo en grupo.

tiene relación con lo habituados que estén los alumnos a este tipo de trabajo. Aunque también hay que tener en cuenta factores externos tales como: la hora de la clase (no es lo mismo a primera hora del día que a la última), la clase anterior (si no han podido hablar nada, si vienen excitados, etc.), las condiciones climatológicas, etc.

En el segundo caso, el profesor se puede dotar de recursos para detectar el contenido de las conversaciones de los alumnos, a la vez que puede proporcionarles técnicas de trabajo que aumenten la eficacia de los grupos.

En segundo lugar, los alumnos que hablan entre ellos de forma ostensible, en el momento que la mayor parte de la clase está corrigiendo los ejercicios que se hacen en la pizarra, y que son el 39, 40, 41, 42, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, se encuentran localizados en la zona posterior derecha e izquierda de la clase. Por otra parte los desplazamientos de la profesora, mientras los alumnos hacen ejercicios o le preguntan dudas, llegan aproximadamente a mitad del aula. Así parece que se forma una zona (mejor dos) de «vacío» dentro de la clase, en la que la cantidad y calidad de las interacciones del profesor con los alumnos varía con respecto al resto.

En la parte posterior derecha (vista desde el observador) sólo se producen dos interacciones durante el período de clase, ambas en los cinco últimos minutos. La primera a instancias de un alumno, que le pregunta al profesor la respuesta de uno de los ejercicios. La segunda es la única llamada de atención personalizada que realiza el profesor. En la parte posterior izquierda, en la que se dan más interacciones que en la derecha, se localiza el único alumno que no ha recibido respuesta a una demanda.

Estos datos sugerían que había dos zonas de la clase con un alto riesgo de desconexión y, por tanto, con mayores dificultades para asumir los contenidos de la asignatura, los resultados de la evaluación confirmaron esta hipótesis.

Esta constatación es similar a la de una serie de estudios realizados sobre la posición de los alumnos en la clase y su rendimiento se ha encontrado que «los alumnos sentados en la parte delantera y el centro de la clase sacan mejores notas que los que lo hacen al final y a los lados» (Becker et. al. 1973) y esto parece ser así⁴¹ tanto si los alumnos eligen sus asientos como cuando les son asignados (Stires, 1980).

Por último, el tono de voz y la expresión utilizadas por la profesora, tres veces a lo largo de la sesión, cuando los alumnos le preguntaban sus dudas: «¡tan difícil te parece!», «¡aún no lo has entendido!», parecía sumir al alumno que preguntaba en una sensación de vergüenza por no ser capaz de entender.⁴²

Resumiendo, a partir de los datos de la observación convinimos con la profesora que había tres puntos en los que se podía intervenir, a saber:

41. Aunque Wulf (1977) encontró que se daba este efecto solamente cuando los alumnos elegían sus sitios (que es el caso que nos ocupa) y sólo afectaba a su participación. Y Millard y Stimpson (1980) y Kinarthy (1976) no pudieron evidenciar que la posición de los alumnos afectase a las notas obtenidas.

42. Para la profesora este descubrimiento fue una gran sorpresa, ella intentaba transmitir a los alumnos el máximo de confianza y no se percataba de que su tono de voz y sus comentarios (aunque luego les explicaba las dudas) podía producir en los alumnos el efecto contrario al que ella perseguía.

- La calidad de las interacciones, especialmente con los dos grupos del final (sobre todo si el profesor sigue la tipología de «profesor preguntador» (Galton, etc., al 1980) ya que las clases de tipo expositivo, por ejemplo, conllevarían otra problemática.
- La actitud verbal frente a las dudas/preguntas de los alumnos.
- La calidad de las interacciones de los alumnos.

Es decir, si estos tienen que trabajar/discutir en grupos o parejas, asegurarse de que realmente están hablando del tema propuesto.

Las decisiones para llevar/no llevar a cabo las posibles acciones en torno a las conclusiones de la observación, fueron tomadas por la propia profesora. No fue posible hacer un seguimiento más riguroso de los resultados de las mismas. El comentario de la profesora fue que «le había ido muy bien».

Del trabajo con los padres

El trabajo llevado a cabo con los padres se realizó en colaboración con la junta de la A.P.A. Aparte de las primeras sesiones de información, en las asambleas organizadas por esta asociación, en las que se explicitaron las funciones de un psicólogo en un centro de B.U.P., se hicieron una serie de charlas-coloquio para los padres (e hijos) de cada uno de los cursos de B.U.P. y C.O.U.

El esquema metodológico seguido en cada una de estas sesiones era el siguiente:

1. Presentación del problema de la adolescencia/juventud (según los cursos) teniendo en cuenta todos los aspectos del mismo: evolutivos, sociales, jurídicos, educativos, de relación, laborales, etc.
2. Diálogo abierto con los asistentes para tratar cuestiones concretas.
3. Síntesis y posibles líneas de actuación.

Las preocupaciones de los padres se centraban en:

- El rendimiento académico de sus hijos.
- La incomunicación/incomprensión entre padres e hijos y entre hermanos.
- El panorama laboral que afectaría a sus hijos.

La mayor dificultad de estas sesiones era hacer salir a los padres de su «obsesión» por las notas y su tendencia a «culpar» a los profesores de los malos resultados de sus hijos. Se intentó trabajar esta preocupación mostrándoles vías de diálogo con los profesores, así como la manera de ejercer sus derechos, en el caso de que se sintieran desatendidos.

Pero fundamentalmente se centraron los problemas en el contexto de su complejidad instando a los padres a intervenir en aquellos aspectos que fueran de su responsabilidad.

Aunque la asistencia a las sesiones no fue masiva, el índice de participación en el coloquio era muy alto.

El contacto individual con algunos padres (mayoritariamente madres, que son

las que se suelen ocupar de la educación de los hijos) se produjo: por su propia iniciativa, por mediación del tutor o porque, de acuerdo con algunos alumnos, fueron llamados por mí.

La problemática planteada por estos padres era el espejo o complemento de la de los hijos. Incomunicación, no disponer de pautas eficaces para tratarlos, sensación de que sus hijos se han encontrado con unas facilidades que ellos no tuvieron y no las saben valorar/aprovechar, etc.

La aproximación metodológica utilizada con los padres está en la misma línea que la empleada con los alumnos en las sesiones individuales.

El trabajo con los padres tuvo una gran importancia para poder alcanzar esa visión de conjunto de los problemas, totalmente necesaria para analizarlos e intervenir en ellos desde su ecología, desde la complejidad del entorno en el que se generan.

A modo de conclusión

Una de las facetas más importantes del trabajo realizado durante este primer año en el centro ha sido la que podríamos llamar «diagnóstica».

Esta actividad se nos mostró desde el comienzo como un punto fundamental para poder contrastar, desde la práctica, la pertinencia y viabilidad del modelo de intervención psicopedagógica que había sido propuesto.

En nuestro caso, el principio básico de la Psicología Social, con K. Lewin como uno de sus representantes más destacados, de que cualquier trabajo que quiera tener un mínimo de incidencia en un grupo, institución, etc., tiene que partir del conocimiento previo de la situación en la que se presenta, se nos mostraba más necesario si cabe, por todas las razones que hemos enumerado al hablar de la falta de tradición en el trabajo de los psicólogos y pedagogos en centros de enseñanza secundaria.

Contábamos con trabajos que nos informaban sobre qué debería hacer un psicopedagogo en una institución, qué ámbitos debería cubrir, etc. Sin embargo, era difícil (mejor imposible) encontrar estudios sobre la intervención de este profesional, en una situación determinada, que nos pudieran aportar un bagaje previo, que nos pudieran servir de punto de referencia y contraste.

De este modo, el trabajo que se iba desarrollando en el centro se convirtió a la vez en objeto de estudio, en la perspectiva de la investigación acción. Aproximación sumamente apropiada, según Cohen y Manion (1980) cuando necesitamos un conocimiento específico, sobre un problema específico, en una situación específica.

La utilización de esta metodología de trabajo ha servido para cubrir los dos aspectos básicos de esta primera parte del estudio que presentamos.

Por lo que respecta al primero, nos ha permitido constatar la *pertinencia* del modelo propuesto ampliándolo, modificándolo y enriqueciéndolo, lo que a la larga suponemos redundará en el aumento de la efectividad de la intervención psicopedagógica.

En cuanto al segundo, el seguimiento sistemático de las incidencias instituciona-

les del trabajo realizado nos ha permitido enmarcar, desde una situación concreta, los factores susceptibles de incidir en la *viabilidad* de la intervención de un psicopedagogo en un centro de bachillerato, desde un determinado modelo.

La delimitación de los ámbitos de intervención propuestos: alumnos, padres, profesores. Así como el contenido enumerado en cada uno de ellos y la perspectiva propuesta (ecológica) se han revelado claramente ajustados a la hora de poder abordar la problemática del «fracaso/abandono escolar», tarea para la cual fue requerido el psicólogo, desde una posición no reduccionista.

Sin embargo, habría que puntualizar una serie de aspectos bastante relevantes.

En primer lugar, a pesar de que el trabajo colectivo con alumnos se vislumbra mucho más adecuado y eficaz para acercarse a la problemática presentada por la mayoría de ellos⁴³ la actividad dedicada a tareas tales como: enseñarles un método de estudio, a coger apuntes, a ir organizando su tiempo dedicado al estudio de forma eficaz, de trabajar su autoimagen y autoestima personal y académica, etc. etc., quedará totalmente incompleta si no hay un entendimiento con los profesores y se intenta trabajar en la misma dirección.⁴⁴

En segundo lugar, hay un área importante de trabajo a realizar con los padres, sobre todo en lo que se refiere a su dificultad para entender cómo y por qué sus hijos son y actúan de unas determinadas maneras. Sin embargo, la parcela, extraordinariamente importante para ellos, del rendimiento escolar de sus hijos sólo puede ser abordada con la participación de los profesores, en un clima de serenidad y respecto mutuo que, hoy por hoy, parece difícil que se pueda alcanzar.⁴⁵ En definitiva, el profesor se perfila como un elemento clave a la hora de aglutinar el trabajo del psicólogo con los distintos estamentos del centro. Esto no puede sorprendernos demasiado ya que es él el encargado, por la sociedad, de llevar a cabo la tarea de instruir/educar⁴⁶ a los alumnos. Por lo tanto, a su responsabilidad en este tema, va unida una cierta autonomía para imprimir a sus actuaciones el estilo que juzgue más apropiado.⁴⁷

A los puntos anteriores pasaremos a añadir los elementos institucionales básicos que, desde nuestra experiencia, habría que tener en cuenta como punto de

43. Ésto fue confirmado durante el segundo año de dedicación al centro.

44. Ésto se revela particularmente importante en aquellos aspectos de la personalidad de los alumnos como la confianza en sí mismos que, a medida que va aumentando y pierden el «miedo» a plantear las preguntas que se hacen, puede ser considerado por algunos profesores como un «aumento del descaro», incluso como un «desafío a su autoridad».

45. El psicólogo no puede suplir la falta de comprensión que suele haber entre profesores y padres, aunque sí puede ayudar a encontrar los puntos comunes necesarios para lograrla.

46. Algunos profesores de secundaria aseguran que ellos no «educan» que sólo «enseñan» su materia, sin embargo tal como han demostrado autores como Apple, (1979), en la articulación de cualquier conocimiento escolar, así como en la forma de transmitirlo, se toman una serie de decisiones que mediatizan la concepción que el alumno va desarrollando sobre el mundo que lo rodea, sobre el conocimiento y su forma de acceder a él. Es lo que se ha dado en llamar el «currículum oculto».

47. Aunque en nuestro país el contenido de los programas escolares de básica y media vienen elaborados desde la administración, en la práctica, cada profesor, si bien sigue las líneas básicas de los mismos, tiene autonomía para llevar a cabo su propia selección y articulación de los conocimientos que imparte y, sin lugar a dudas, en sus clases pone en práctica el modelo de transmisión de esos conocimientos que más vayan con su personalidad y su preparación pedagógica.

partida, al plantear el trabajo de un psicopedagogo en un centro de bachillerato.

En primer lugar está el factor tiempo, parece absolutamente necesario que la permanencia del psicopedagogo en el centro sea la suficiente para poder seguir las incidencias de la vida institucional y para responder a las demandas que profesores, padres y alumnos le vayan formulando. En este estudio se constata claramente que la tardanza en presentar los resultados de la encuesta propició que algunos profesores se desinteresasen de ellos. Las posibles colaboraciones con algunos de ellos se vieron seriamente relentizadas. Cuatro horas a la semana eran a todas luces insuficientes. Tanto si sólo se trataba de tener en cuenta los planteamientos de la institución como, y con mucha más razón, si se intentaba trabajar con el modelo presentado por la psicóloga.

En segundo lugar, parece imprescindible contar con un espacio institucional para trabajar. Tanto si se tiene que trabajar con los alumnos, en grupo o individualmente, como con los profesores (tutores o no), la institución tiene que arbitrar la manera de poder establecer estos contactos. En otros sectores de la enseñanza como la E.G.B., los problemas en torno a este punto se han ido minimizando. Primero, porque es la propia administración la que contrata al psicólogo, este hecho, aunque no resuelve de entrada las dificultades de relación con los profesores, al menos las sitúa en otro plano.⁴⁸ Segundo, y en parte como consecuencia de lo anterior, porque el psicólogo/pedagogo es considerado, en muchos centros, como un profesional más con unas áreas específicas de intervención, que no interfiere la tarea de los profesores sino que la complementa. Sin embargo la especial articulación del currículum de B.U.P. y la falta de definición pedagógica de algunas tareas desempeñadas por los profesores tales como la de tutor, coordinador, etc., dificultan extraordinariamente, en este nivel educativo, la intervención institucional del psicopedagogo.

En tercer lugar, y en relación directa con el punto anterior, si al psicólogo se le especifica como una de sus tareas la colaboración con los tutores (en nuestro caso los de 1.º) para realizar el seguimiento y la orientación de los alumnos, habrá que ponerse de acuerdo antes (o al mismo tiempo) sobre cuáles son las funciones del tutor y, a la vez, introducir en el horario lectivo un espacio en el que estas funciones puedan ser realizadas.

Hasta aquí los factores relativos a las cuestiones que podríamos llamar administrativas y organizacionales que, en definitiva, son las más fáciles de resolver.

Sin embargo, el elemento más problemático de la relación institucional, y este sería el cuarto punto, puede ser la suspicacia, incluso desconfianza de algunos profesores y alumnos hacia la figura del psicólogo, los primeros porque pueden sentirse amenazados, analizados, cuestionados y los segundos, porque pueden ver al psicólogo como el que «atiende a los locos». Estas posiciones tienen que ser trabajadas cotidianamente. Con los primeros, mostrándoles respeto por su labor y, a la vez, sugiriéndoles áreas de colaboración para mejorarla.⁴⁹ Con los segun-

48. Siempre puede haber algún profesor que por distintas razones no esté dispuesto a trabajar con el psicólogo (o incluso con otros profesores).

49. De hecho, cada curso, a medida que el psicólogo va siendo una figura cotidiana en la institución, han aumentado las demandas psicopedagógicas, por parte de los profesores.

dos explicándoles las funciones de un psicopedagogo y respondiendo a sus demandas.

Esta última faceta, la de ir modificando las actitudes del profesorado frente a su trabajo y frente al psicólogo, es, como bien puede entenderse, la más difícil pero a la vez la más interesante. La más difícil por todas las razones que hemos ido analizando a lo largo de esta primera parte del trabajo y la más interesante porque si al psicólogo se le llama, como ha sido en este caso, porque existe un alto índice de «fracaso escolar» (es decir, suspensos), la optimización de la acción educativa, única manera de paliar los suspensos y las deserciones de los alumnos, en última instancia, sólo podrá ser llevada a cabo por los profesores y alumnos que, en definitiva, son los que enseñan, aprenden, aprueban y/o suspenden.

Sin minimizar por ello otros factores (sociales, administrativos, etc.) capaces de informar la propia actuación de profesores y alumnos y que también serán objeto de estudio en la segunda parte de este trabajo.

SEGUNDA PARTE

LA PERSPECTIVA ECO-SISTÉMICA EN EL ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS O LA SUPERACION DE LAS EXPLICACIONES UNILATERALES

Tal como hemos explicitado en la primera parte de este trabajo, el motivo que llevó a la junta directiva del centro a buscar la colaboración de un psicólogo fue el elevado índice de «fracaso escolar», contabilizado en porcentajes de suspensos (ver tabla I) y abandonos escolares.

La problemática del «fracaso escolar» ha ocupado, desde la puesta en práctica de la actual articulación del sistema educativo a través de la Ley General de Educación (1970), muchas páginas de revistas y periódicos especializados en temas de educación, unos cuantos libros con explicaciones psicológicas y/o sociológicas e incluso fue el tema básico de la mayor parte de las Escuelas de Verano del Estado español en 1983-84.

Sin embargo, la aparente sensibilidad por el tema y el hecho de que cada vez más se tienda a hablar de «fracaso de la escuela» (Bernstein, 1970) o de «fracaso de la sociedad» para atender a las necesidades educativas de sus niños y adolescentes (Coleman, 1973) es difícil encontrar, en nuestro panorama educativo, trabajos sistemáticos sobre: a) La influencia de la distribución de los recursos educativos en los resultados de los alumnos (Eggleston, 1977). b) El funcionamiento de los centros como organizaciones sociales (Rutter, 1979; Ball, 1981). c) Los procesos e interacciones que tienen lugar en una situación de enseñanza-aprendizaje, cuya calidad y sentido informan de manera decisiva las realizaciones académicas de los alumnos (en la línea de los trabajos de Simon y Boyer, 1968, 1970; Galton, Simon y Croll, 1980; Galton y Simon, 1980; Galton y Willock, 1983, por citar unos cuantos).

Una de las consecuencias de esta situación se sitúa, como el caso que nos ocupa, en que a la hora de explicar una determinada problemática, la del «fracaso

escolar», por ejemplo, el análisis cambia radicalmente según sea la posición de los individuos (profesores, padres, alumnos, miembros de la administración, etc.). Con lo que el cuadro siempre queda incompleto y se tiende a posturas reduccionistas que minimizan la parte de responsabilidad que le atañe al que lo conceptualiza.

En esta segunda parte proponemos un modelo sistémico para el análisis de la/s problemática/s escolar/es que, al considerar los distintos niveles susceptibles de interactuar en la práctica docente, intenta superar las explicaciones unilaterales, a la vez que explicita los elementos que habría que tener en cuenta al plantear una intervención educativa en un contexto institucional.

El acto educativo institucional como sistema

El hecho de concebir el acto educativo contextualizado en una determinada institución, como una organización formal susceptible de ser controlada científicamente, según von Bertalanffy (1968) «sin importar hasta dónde sea posible la comprensión científica (en contraste con la admisión de la irracionalidad de los acontecimientos culturales e históricos) y en qué grado sea factible, o aún deseable, el control científico plantea en verdad problemas de «sistemas», o sea, problemas de interrelaciones entre un gran número de variables», (p. XIV).

En el caso que nos ocupa hemos realizado la formalización de este sistema, siguiendo la terminología de García (1982) de la siguiente forma:

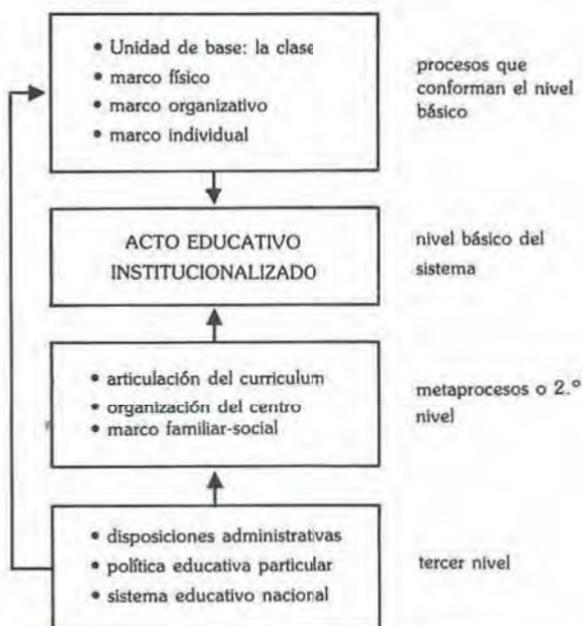


Diagrama 3. Formalización del acto educativo como sistema.

El abordar el acto educativo institucional desde esta perspectiva plantea por una parte un nivel de *generalización* (el tercero) y dos de *particularización* (básico y metaproceso), cuyo desarrollo comporta un acopio de *datos* sobre su funcionamiento y la *frecuencia* de cambios que sobre el sistema actúan.

Los elementos del tercer nivel podrían generalizarse para cualquier estudio de un caso particular, que quedaría configurado en su singularidad por los datos que informan los procesos y metaprocesos, que conforman el nivel básico del sistema, y que son irrepetibles para cada situación, aunque sea posible modelizarlos.

La delimitación de las propiedades del sistema en función de su estructura puede adoptar una doble vía: la *descriptiva* o la *explicativa*, ello depende de la metodología de recogida de datos utilizada y de la finalidad situacional o evolutiva del sistema estudiado. Otro estudio complementario viene de la toma de decisión sobre el proceso de cambios que afectan (o pueden afectar) al sistema, o la señalización puntual en la que su estructura lo articula.

Frente al sistema nos movemos en una constante de toma de decisiones, cada una de las cuales abre nuevos núcleos de interés, subsistemas que se interrelacionan y que en última instancia nos remiten al paradigma de la complejidad (Morin, 1977) clave básica de todo estudio sistémico.

En nuestro caso, dadas las circunstancias en las que se ha desarrollado el estudio, explicitadas en la primera parte; que no se trata de un trabajo longitudinal, por lo que es imposible hacer un seguimiento de la evolución del sistema y que no se ha intervenido en él para producir ningún cambio⁵⁰ para poder analizar la naturaleza de las interacciones que se producen, hemos optado por la vía descriptiva. Además esta elección parece la más apropiada para cubrir el objetivo de esta parte del trabajo, que no consiste tanto en explicar cómo funciona un determinado centro como sistema, sino qué factores hay que tener en cuenta a la hora de analizar una determinada problemática, en un determinado contexto.

La pormenorización de los factores susceptibles de intervenir en cada nivel del sistema en el caso que nos ocupa, no se realizará de forma exhaustiva. Lo que nos interesa, tal como hemos apuntado al principio del trabajo, es reconceptualizar la problemática presentada por el centro, cuyo indicador más aparente era «el fracaso escolar», contabilizado en índices de suspensos y abandonos, para poder proponer una línea de intervención psicopedagógica que pueda enriquecer el discurso institucional y propiciar una práctica pedagógica más diversificada y adecuada a las necesidades, de un determinado colectivo de alumnos.

Descripción de los elementos del tercer nivel del sistema

En las sociedades occidentales, entre las cuales nos encontramos, existe un alto grado de escolarización, no sólo en el período básico y obligatorio, sino a lo largo

50. Brofenbrenner (1976) en un artículo en el que trata de fundamental teóricamente la necesidad de ir más allá de la observación, sobre todo de aquellas cosas que parecen más obvias, las que están más próximas a nosotros y que nos parecen más cotidianas, cuenta cómo un profesor suyo en Harvard le dio la respuesta: «Brofenbrenner, si usted quiere entender algo, intente cambiarlo» (p. 164).

de toda la vida de los individuos. Los títulos otorgados por las distintas instituciones educativas (privadas o públicas) son cada vez más condición 'sine qua non' para obtener un puesto de trabajo.⁵¹ Además, a nadie se le escapa la importancia que la educación (instrucción) de los ciudadanos tiene para un país, no sólo por lo que de progreso científico-técnico puede representar, sino sobre todo por la interiorización de valores que puede suponer. De este modo, en la actualidad, normalmente son los gobiernos los que tienen en sus manos el poder para disponer cuándo, cómo y dónde los ciudadanos podrán ser educados (instruidos). Para ello el gobierno suele dotarse de un conjunto de leyes y disposiciones y una infraestructura. Todo ello articulado en lo que se denomina el sistema educativo nacional.

El sistema educativo estatal

No vamos a exponer aquí las características de nuestro sistema educativo que creemos han de ser por todos conocidas. Lo que nos interesa es resaltar aquellos aspectos que parecen poder incidir en su concreción.

Nuestro sistema educativo es centralizado, el desarrollo de las autonomías sólo ha hecho que cambie un punto de la centralización, pero no la forma. El alto poder de control que esto le supone a la administración puede redundar en actitudes de inhibición o una cierta «esquizotimia» para algunos profesores. Porque no se les permite, en principio, tomar decisiones aunque en la práctica las tomen continuamente; porque consideran que lo que se les pide está lejos de lo que creen que deben/pueden hacer.

También es monolítico. Por una parte, todos los alumnos del mismo ciclo de enseñanza tienen que «aprender» lo mismo y, por la otra, la oferta educativa está muy poco diversificada.

Sin embargo, la articulación entre los diferentes ciclos es claramente dificultosa. Los alumnos que van de E.G.B. a B.U.P., por ejemplo no suelen encontrar esa continuidad progresiva que parecería lógica y deseable, o «se aburren», porque lo han estudiado ya (y a veces mejor) en la E.G.B. o «no se enteran» de nada. Esto podría hacerse extensivo al paso del C.O.U. a la Universidad. También existe un cierto desfase en la articulación de las leyes. Por una parte «de jure» la escolaridad obligatoria acaba a los 14 años, pero «de facto» un porcentaje importante de alumnos, que no necesariamente quiere ir a la Universidad estudia B.U.P. Como el B.U.P. había sido pensado para continuar estudios universitarios, parece difícil que pueda responder a las expectativas de un gran número de alumnos. De todas las críticas que se han hecho a las reformas introducidas por la LGE de 1970, las que nos parece más interesante señalar, tal como ya he hecho en otras ocasiones (Hernández y Sancho, 1981) son las referidas a la carencia de metas y objetivos claramente definidos, para todos y cada uno de los períodos de la enseñanza. La ausencia de indicadores de lo imprescindible y lo necesario en cuanto a la adquisición de

51. Y más en estos momentos, en los que la abundancia de mano de obra poco cualificada y la necesidad de trabajadores con habilidades específicas están llevando a aumentar la exigencia de cualificación (titulación) para obtener un empleo.

conocimientos y a la formación de los alumnos de cada período. La falta de orientación en cuanto a las metodologías más convenientes para alcanzar los objetivos propuestos en los distintos contextos socio-culturales. La ausencia de una preparación adecuada del profesorado para llevar a cabo la reforma, con un mínimo de éxito. Así como la inexistencia de cursos de reciclaje que hicieran hincapié en los aspectos psicopedagógicos de la situación de enseñanza-aprendizaje.

La política educativa particular

Desde la época que fue promulgada la ley que rige hoy nuestro sistema educativo se han ido introduciendo una serie de modificaciones, que no afectan a la articulación básica del sistema.

Desde que algunas comunidades autónomas tienen competencia en materias de educación no ha desarrollado una política educativa que permita afrontar los graves problemas que tiene planteada la educación en todos sus niveles.

Las reformas de las EEMM, que es la que más nos interesa en este trabajo, se está llevando a cabo de forma bastante descoordinada y sin la participación de los profesores.⁵²

La inercia sigue funcionando en la mayoría de los centros y excepto en los que se lleva a cabo los planes de la Reforma, si se plantea algún tipo de experiencia pedagógica interesante, suele ser «a pesar» de la administración.

Algunas innovaciones que se han intentado introducir, como las horas «B»,⁵³ pueden no estar consiguiendo los objetivos para las que fueron pensadas, porque la distribución de los alumnos no se suele hacer en función de las necesidades de los mismos, sino en función de los horarios de los profesores.

En definitiva, hoy por hoy, no parece existir una política educativa articulada y encaminada a conseguir unos objetivos más o menos claros.

Las disposiciones administrativas

En cuanto a las disposiciones administrativas que dan en definitiva forma y sentido al espíritu de las leyes y al talante de la política educativa, siguen pareciendo insuficientes y en ocasiones hasta contrarias al contenido de la LGE vigente.

La cantidad de alumnos legalmente permitida por clase, sigue siendo demasiado elevado. En el centro que nos ocupa había cursos que estaban obligados a matricular hasta 42 alumnos.

El horario de permanencia en el centro para los alumnos es excesivo.

Las deficiencias materiales son crónicas.

Las oportunidades de reciclaje para el profesorado son escasas.

52. Los profesores ya esperan que una vez más se hará todo sin contar con ellos y «será un desastre».

53. En este momento los alumnos de B.U.P. tienen, de todas las asignaturas, una hora a la semana en la que la clase se divide en dos, para que el profesor pueda atender a los alumnos de forma más individualizada. Estas horas se llaman «B».

La administración trata con gran rigidez las distintas situaciones que se plantean. No suele dar respuesta a problemas tales como la inadecuación de algún profesor, por los motivos que sea, para desempeñar el trabajo que se le ha encomendado.

En la provisión de plazas y concursos de traslados siguen sin tener consideración los criterios educativos. La antigüedad es el mejor curriculum vitae del profesorado.

Descripción contextualizada de los elementos que configuran los metaprocesos (nivel 2.º)

Aunque los factores que hemos situado en el tercer nivel del sistema, estén en la base de las realizaciones educativas a las que sirven de marco legal, éstas pueden tener un carácter bien diferenciado al concretarse en un determinado centro. El contexto socio-familiar de los alumnos, la organización del centro y la articulación del curriculum son los elementos que hemos incluido en este nivel.

El marco socio-cultural y familiar

El instituto está enclavado en un barrio de una de las ciudades del área metropolitana de Barcelona. El barrio se comenzó a construir como otros muchos polígonos de este tipo a principios de los años sesenta, en plena avalancha inmigratoria, según el plan de Urgencia Social y promovido por iniciativa privada.

Hay unas 7.378 viviendas, la mayoría de ellas en bloques de entre cuatro y ocho pisos. Los pisos suelen tener entre cincuenta y sesenta metros cuadrados y constan de dos o tres habitaciones, comedor, cuarto de baño y cocina.

El barrio tiene aproximadamente 45,3 Ha de extensión. Y lo habitan unas 40.000 personas, por lo que la densidad de población se aproxima a los 900 habitantes por Hectárea. (Ferrer, 1974).

Está emplazado en un suelo topográficamente pendiente y/o en condiciones poco adecuadas para el desarrollo residencial. El acceso es único y está bastante aislado del centro de la ciudad a la que pertenece y de las adyacentes. En los últimos años, la llegada del metro y la red de autobuses han mejorado sensiblemente esta situación.

El 85,86 % de los habitantes son obreros (con o sin cualificación). Y eligieron este lugar para vivir: por ser el único barrio asequible, el único donde podían construirse una vivienda; por la proximidad al trabajo y por tener familiares y amigos. Un 53 % tienen la vivienda en propiedad. Un 13 % tienen pensado cambiar de vivienda. Sólo a un 10 % les gustaría vivir en otra parte del barrio, al 26 % le gustaría hacerlo en el centro urbano y al 30 % en Barcelona. (Busquets, 1976).

Muchas calles están todavía sin pavimentar y la iluminación es insuficiente. El barrio no dispone prácticamente de equipamientos de servicios, cultura o/y recreo.

Para cualquier necesidad los habitantes tienen que ir al centro urbano, que tampoco dispone de muchos servicios, o a Barcelona.

La escolarización en el nivel obligatorio ha sido deficitaria hasta hace pocos años.

En la actualidad, aunque todos los alumnos parecen estar escolarizados, las deficiencias de los centros (en material y recursos humanos) sigue siendo crónica. En el nivel de secundaria la situación empeora. En el barrio sólo hay un instituto de B.U.P., que como veremos más adelante es totalmente inadecuado. Los alumnos que quieren hacer Formación Profesional, tienen que desplazarse fuera, a otra parte de la ciudad, o a Barcelona, según la especialidad que quieran cursar.

En los diferentes centros de enseñanza existen Asociaciones de Padres, que han jugado un importante papel en la consecución de equipamientos educativos para la población infantil del barrio. En el barrio no hay ninguna biblioteca pública, sólo existe una municipal en el centro urbano. Hay un centro polideportivo, un cine, con una programación bastante irregular. No hay teatro, salas de exposiciones, centros culturales, etc. Lo máximo que pueden encontrar los niños (para los adolescentes es más difícil) es un par de grupos de tiempo libre.

Según los alumnos del centro, los equipamientos culturales y de recreo son totalmente insuficientes y deberían existir: discotecas en buenas condiciones; centros deportivos y lugares sociales de reunión para ellos, además de teatro, bibliotecas, parques, etc. A pesar de que el barrio está situado en plena zona industrial y existen varias fábricas en su proximidad el paro es un fantasma real que afecta a casi el 15 % de la población. El ayuntamiento (en el casco urbano), siempre escaso de recursos, cuenta con un servicio de asistencia social que resulta siempre insuficiente para atender a todas las necesidades.

El nivel cultural de los habitantes del barrio, desde una perspectiva académica, es bastante bajo. Más del 10 % de la población de más de 10 años, según el censo de 1981 (ver tabla XVII anexo VI), no sabe leer ni escribir. Y casi el 60 % no había llegado a acabar la escuela primaria. Sin embargo, el barrio y la ciudad cuentan con una larga tradición de afiliación y lucha sindical. Y existe una gran sensibilidad social en el tema de escolaridad/educación de los niños/adolescentes.

Por último, el barrio tiene una importante comunidad marginal, con problemática de drogas y delincuencia, que está siendo una de las preocupaciones importantes de los servicios sociales del ayuntamiento.

Teniendo en cuenta la configuración, los recursos educativos que los habitantes del barrio tienen a su alcance (o mejor no tienen), podríamos convenir con Eggleston, (1977), que «la ecología de la educación incluso más que la ecología de la naturaleza es una ecología de insuficiencia, incluso de escasez de recursos». Pero esta aparente escasez de recursos educativos no es una situación generalizable a todos los estratos y grupos sociales, más bien parece existir una distribución irregular que, a la larga, tiene importantes repercusiones en el nivel de logros de los alumnos en las distintas Escuelas. Según Byrne, Williamson y Fletcher (1975) las diferencias en los logros de niños/adolescentes con bagajes socio-culturales diferentes, podrían ser en gran parte explicados por las diferencias reales que existen en el tipo de recursos educativos que se les ha facilitado y la calidad de los mismos. No habría que perder de vista que los centros escolares son uno de los recursos educativos más importantes en la vida de los niños y adolescentes urbanos.

En el plano familiar, que se concreta específicamente a los alumnos del centro, se verá en detalles en el apartado sobre *Los alumnos*. La influencia del ambiente

familiar en la educación e incluso en el progreso escolar de los alumnos, es un tema sobre el cual, no solamente casi todo el mundo parece estar de acuerdo, sino que además sigue siendo tomado como «justificación» y/o explicación de la aparente falta de aprovechamiento académico de algunos alumnos.

Sin embargo, si bien podríamos convenir (y es fácil de demostrar) que el llamado «fracaso escolar» parece cebarse en entornos socio-familiares considerados «pobres» social y culturalmente hablando, como el que estamos describiendo, sería más difícil afirmar categóricamente (aunque se suele hacer) que esto pueda ser debido a una *inadecuación intelectual básica* de estos alumnos. Especialmente si no hacemos caso omiso de las aportaciones de los trabajos realizados en la línea, Bernsteins (1981); Keddie (1971) o Perrenoud (1981), (entre otros muchos) que estudian el papel que la propia Escuela juega en la perpetuación de las desigualdades sociales en cuanto que, como institución, en el mayor número de casos, es incapaz de proponer a los alumnos procedimientos pedagógicos que les permitan realizar una evolución intelectual, sin que su identidad cultural y su mundo simbólico puedan sentirse cuestionados. Así, no sólo las perpetúa sino que las legitima con el argumento de que algunos alumnos son «incapaces» de alcanzar el «nivel» exigido.

El indicio de que no sólo el ambiente familiar influye en el progreso escolar del alumno podría estar en un estudio llevado a cabo por Rutter (1979) en el que se realizó el seguimiento de un grupo de alumnos desde la escuela primaria a la secundaria. Este seguimiento fue llevado a cabo en doce centros del área central de Londres. Uno de los hallazgos de este estudio fue que existía una diferencia notable entre los centros en lo que respecta a la conducta de los alumnos, el nivel de asistencia, el éxito en los exámenes y la delincuencia, incluso entre aquellos centros que recibían alumnos con características socio-familiares parecidas. Lo que les llevaba a sugerir que, contrariamente a lo que muchas personas creen, *las escuelas secundarias ejercen una importante influencia en la conducta de los alumnos y en el nivel de sus logros*. También encontraron que las variaciones en los resultados estaban sistemática y fuertemente asociadas con las características de los centros *instituciones sociales*. El sentido de sus descubrimientos les llevó a concluir que los alumnos no sólo estaban influenciados por la manera como eran tratados en cuanto individuos, sino que también existía una influencia de grupo como resultado del carácter («ethos») del centro como institución social.

Organización del centro

En este apartado consideraremos tanto los aspectos organizativos institucionales como los componentes físicos del centro, por la importancia que estos han tenido en la caracterización de la problemática del mismo.

Este centro, al igual que otros muchos de los cinturones industriales de las ciudades, nació a finales de la década de los 70 como consecuencia de las luchas de padres, profesores y alumnos para conseguir plazas escolares y puestos de trabajo.

Desde el año 78 que comenzó a funcionar ha conocido tres emplazamientos, ninguno de ellos adecuado a las necesidades educativas de los alumnos. En la ac-

tualidad está situado en unos barracones «provisionales» sin visos de que se construya el nuevo edificio (prometido repetidamente por la administración).

Los cursos 78-79, 79-80 y 80-81 comenzaron a finales de noviembre y el 81-82 a finales de enero. Una serie de factores como la carencia de suministro eléctrico adecuado (enero-febrero 1981) o la inexistencia de pistas deportivas, han interferido negativamente en la escolaridad de los alumnos y propiciado una serie de conflictos entre profesores.⁵⁴

El centro está situado en la parte alta del barrio, frente a un descampado que termina en un barranco utilizado como vertedero de basuras por los vecinos. Las zonas que rodean al instituto (gráfico 2), sin asfaltar o ajardinar, se convierten en lozadales cuando llueve o generan un polvo que se filtra por todas partes⁵⁵ durante el tiempo seco.

El centro no cuenta con instalaciones deportivas dentro de sus márgenes. Por la parte posterior existe un estrecho pasillo que lo separa del patio de una guardería, uno de los extremos linda con el patio de recreo de un colegio de E.G.B., la parte delantera está rodeada por una valla que dista unos cinco metros del edificio y la otra parte lateral se abre a una plaza del barrio, mal urbanizada (ver gráfico 2). En esta parte está situada la puerta de entrada de profesores.

Desde los conflictos por las instalaciones deportivas de 1982-83 se llevó a cabo el pavimentado de una pista en la parte delantera del edificio y también se utiliza para las actividades deportivas la plaza situada en uno de los laterales (gráfico 2). Ambas instalaciones carecen de valla protectora y su estado es francamente deficiente.

El edificio (ver gráfico 3) en sí, es decir los barracones, tiene una superficie aproximada de 2.500 m² y cuenta con los siguientes equipamientos:

- Aulas: 17
- Salas de audiovisuales: 2
- Laboratorio: 1
- Sala de dibujo: 1
- Sala de profesores: 1
- Biblioteca: 1
- Dirección y secretaría
- Seminarios: 4
- Lavabos: 4 conjuntos (dos de chicos y dos de chicas con 6 W.C. en cada conjunto)
- Cuartito del conserje
- Almacenamiento de material: 3 pequeños compartimentos.

Tanto las condiciones físicas del edificio como los equipamientos educativos son totalmente insuficientes para poder asegurar una enseñanza de calidad.

En cuanto a la organización del centro como institución educativa, éste no difiere en lo esencial de la mayoría de los centros de B.U.P. Existe una junta directiva⁵⁶

54. Durante el curso 82-83, se produjeron una serie de enfrentamientos entre profesores y profesores y alumnos a raíz de las deficiencias (o mejor carencia) de los equipamientos deportivos que interfirieron considerablemente la marcha de la institución.

55. Polvo que se posa sobre los objetos del Instituto dando una constante sensación de suciedad.

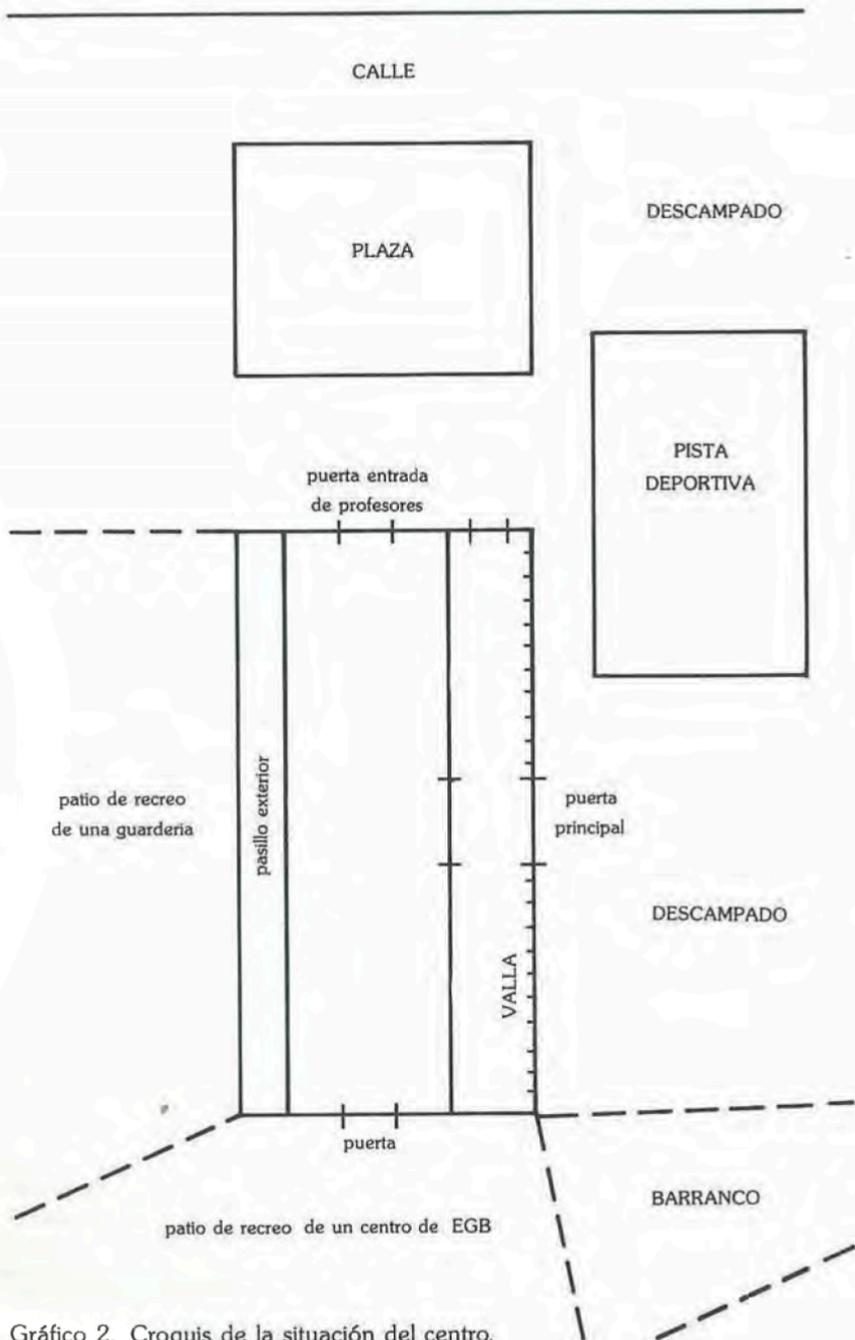


Gráfico 2. Croquis de la situación del centro.

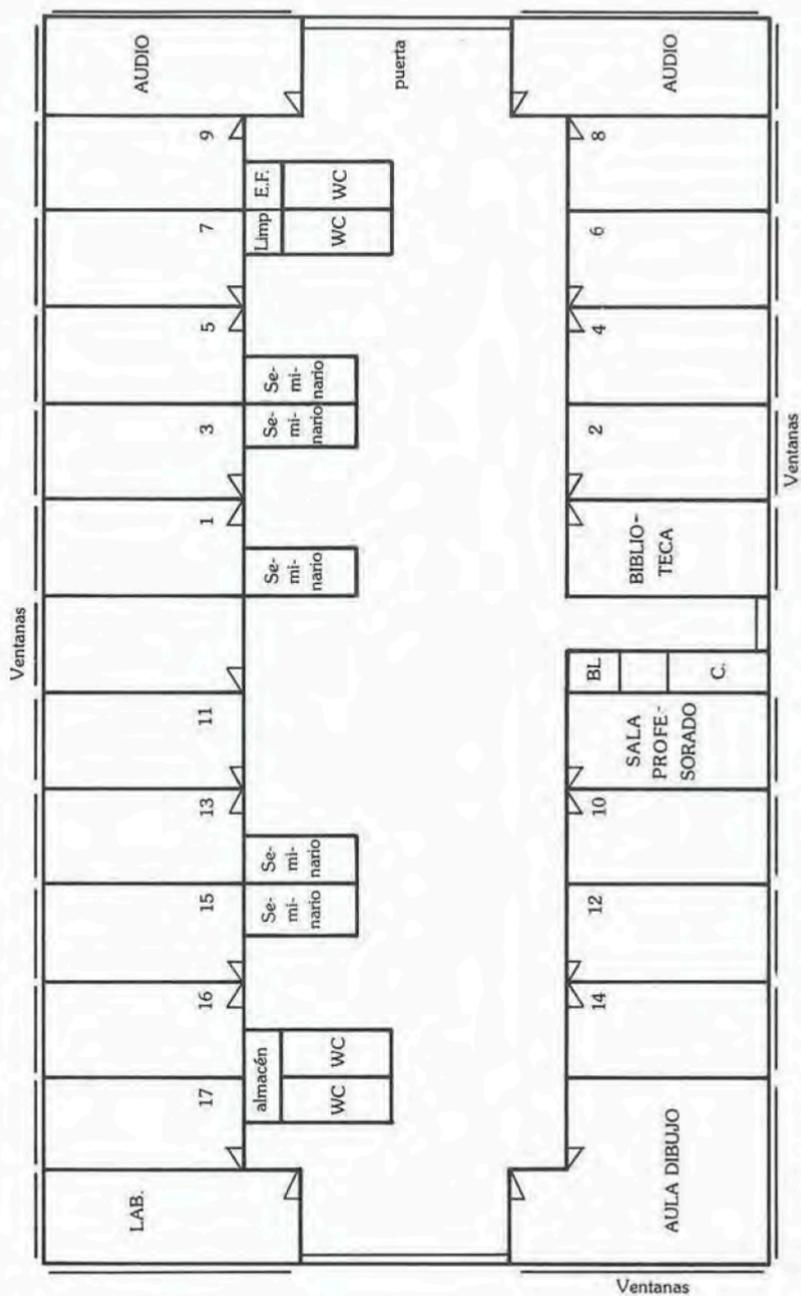


Gráfico 3. Croquis de la distribución espacial del centro.

formada por un director elegido por el claustro, que cumple la función de puente con la administración; un vice-director, un jefe de estudios, que se encarga de la elaboración de los horarios y de los problemas de disciplina en general, tanto en lo que se refiere a alumnos como a profesores; un sub-jefe de estudios, un secretario y un subsecretario.

Con la junta directiva trabajaba el Consejo de Dirección, en el que también participaban dos profesores del claustro, dos padres de la Junta de la Asociación y dos alumnos. Dicho consejo trataba de todas aquellas cuestiones educativas, con carácter más o menos burocrático, que afectaban a alumnos, padres o profesores.

Además, existía un coordinador de nivel por curso, es decir, uno para primero, otro para segundo, etc., que tenía la responsabilidad de coordinar las actividades realizadas por los distintos profesores y reunirlos en el caso que los juzgase necesario. Durante el curso en que se llevó a cabo el estudio, sólo la coordinadora de primero convocó alguna reunión. Para tratar de problemas básicos: reuniones de padres, etc., o por cuestiones de disciplina.

Cada curso tenía un tutor que, en general, cumplía un papel burocrático: control de faltas de asistencia, notas, etc. No existía ningún modelo de tutoría ni se discutía nunca la conveniencia de que lo hubiera.

En el plano académico el centro se organizaba en un total de 14 seminarios: Matemáticas, Física y Química, Dibujo, Música, Filosofía, Lengua castellana, Lengua catalana, Latín, Griego, Inglés, Francés, Ciencias Naturales, Educación Física, Geografía e Historia. El jefe de seminario, que era un catedrático en nueve de los casos, es el responsable de la infraestructura educativa de su ámbito. La relación entre los seminarios a la hora de planificar el curriculum escolar (inter/intracursos) era mínima, incluso dentro de los mismos seminarios, aunque había que redactar una memoria de programación, la coordinación en cuanto al qué y al cómo estaba bastante situada en el talante personal de los profesores.

No existía ninguna línea de centro. Las opiniones de los distintos profesores, en ocasiones bastante encontradas, prevalecían sobre cualquier intento de plantear unas coordenadas mínimas de actuación conjunta. El argumento era: «no nos podemos llegar a entender», «no merece la pena seguir discutiendo algo que no lleva a ninguna parte».

El horario de los alumnos, estipulado desde la administración se extendía de 8.30 a 14 y de 4 a 6 ó 7, excepto los miércoles que las clases acababan a las 12 para poder tener un espacio de reunión en el que todos pudiesen estar presentes. Sin embargo, el hecho que los profesores tuvieran horario de mañana o tarde, dificultó que pudiesen cumplir este objetivo.

Articulación del curriculum

Tal como hemos apuntado con anterioridad, en nuestro sistema escolar altamente centralizado, la decisión primera sobre el qué del curriculum viene dictada desde las instancias administrativas.

56. En el centro, como en otros muchos de enseñanza media, cada vez es más difícil encontrar una junta directiva que lo quiera ser por voluntad propia.

La LGE establecía el comienzo de los estudios de bachillerato al final de la E.G.B. (obligatoria para todos) e intentaba dar a los mismos un carácter multidisciplinar, al superar la separación clásica que entre Ciencias y Letras, se establecía en el bachillerato anterior desde que los alumnos tenían 14 años, y un carácter politécnico, al introducir las Enseñanzas y Actividades Técnico-profesionales, a través de las cuales se intentaba hacer un puente entre teoría y práctica, entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo.

Los fines que la ley establece para este período de tres años que los alumnos tienen que pasar en el instituto son los siguientes:

- A) La continuación de la formación intelectual como preparación para los estudios superiores o la Formación Profesional de 2.º grado, y para la vida activa dentro de la sociedad (LGE 21.1).
- B) La formación del carácter y el desarrollo de los hábitos religiosos, morales, cívicos y sociales, de estudio y de autodominio (LGE 21.2).

Para lograr estos fines, extremadamente amplios y ambiguos, el MEC promulgó por decreto ley el siguiente curriculum:

Primer curso (todas las materias son comunes)

Lengua castellana y Literatura
Lengua catalana (sólo en Cataluña)
Lengua extranjera
Dibujo
Música y actividades artístico-culturales
Historia del Arte y de las Civilizaciones
Formación Religiosa
Matemáticas
Ciencias Naturales
Educación Física y Deportiva

Segundo curso

- a) Materias comunes
Lengua castellana y Literatura
Lengua catalana
Latín
Lengua extranjera
Geografía Humana y Económica del mundo actual
Formación Política, Social y Económica
Formación Religiosa
Matemáticas
Física y Química
Educación Física y Deportiva
- b) Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales (una a elegir entre las que cada instituto puede ofrecer).

Tercer curso

- a) Materias comunes
Lengua extranjera
Literatura catalana
Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos
Filosofía
Formación Política, Social y Económica
Formación Religiosa
Educación Física y Deportiva
- b) Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales
- c) Materias optativas
(Cada alumno habrá de elegir tres materias de cada una de las dos opciones expresadas)
- Opción A: Lengua castellana y Literatura
Latín
Griego
Matemáticas
- Opción B: Lengua castellana y Literatura
Ciencias Naturales
Física y Química
Matemáticas

El MEC, además de enunciar las distintas disciplinas que han de conformar el currículum, también publicó las metas de cada una de ellas, su contenido en forma de programa y unas orientaciones metodológicas (B.O.E. 18 de abril de 1975). Así, por ejemplo se establece que «el área de lenguaje tiende a *ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal* del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a *adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación*, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba. En íntima conexión con esta tarea, se llevará al alumno al *conocimiento e interpretación* de obras literarias, poniendo de relieve los aspectos de la cultura de un pueblo que se manifiesta en el idioma».

En cuanto a los contenidos de las diferentes asignaturas responden al tipo de currículum que hemos visto en el apartado anterior y que, siguiendo la tipología de Bernstein (1971) contiene una organización del conocimiento educativo fuertemente clasificada, por tratarse de un «currículum/colección», no especializado (dada la cantidad de materias que se abordan), cuya base son las disciplinas clásicas (ya que no tiene en cuenta las aportaciones de las ciencias más modernas como las Sociales, o los nuevos planteamientos de las Ciencias Naturales).

Por lo que se refiere a la metodología de enseñanza, la LGE (27.2) recomienda unas líneas básicas de actuación: *promover la iniciativa personal, la originalidad, la actitud creadora, dotar a los alumnos de técnicas de trabajo intelectual, tanto*

individual como colectivo. Los métodos serán activos, matizados de acuerdo con el sexo y tendientes a la educación individualizada.

Concretando estas directrices generales a la asignatura de Lengua de 1.º nos encontramos con las siguientes recomendaciones: «la metodología debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema, y la comprobación empírica de los fenómenos descritos...». Para 2.º y 3.º no se dan directrices metodológicas.

En el centro, como hemos sugerido con anterioridad, a pesar de seguir las coordenadas básicas marcadas por la administración cada profesor se organizaba a su manera, poniendo en sus clases su estilo personal y profesional tal como se verá más adelante.

Descripción contextualizada de los elementos que configuran el nivel básico

La clase como unidad de base

Tal como ya hemos argumentado en otra parte (Sancho y Hernández, 1981) la clase es uno de los escenarios de conducta clave en un centro escolar. La clase es el espacio en el que de manera formal tienen lugar los aprendizajes escolares. Es el recinto en el que el profesor puede intentar llevar a la práctica aún con las restricciones que puede suponer las disposiciones de la administración, sus propias teorías sobre la enseñanza y la educación. En general se reconoce el derecho de cada profesor a llevar su clase como crea más oportuno.⁵⁷ El tipo de interacciones y conductas que tienen lugar en el espacio-clase posee una cualidad que las diferencias de las que suceden en otras partes del centro (patio de recreo, reuniones deportivas, despacho del profesor, etc.). Y existe una relación isomórfica entre el modelo de conducta que se desarrolla en una clase y los elementos no conductuales —la conducta de los objetos— por ejemplo, si las sillas y mesas están situadas de cara al profesor, los alumnos también estarán de cara a él.

De este modo, cuando hablamos de la clase, no sólo nos referimos a un lugar físico, sino a una entidad que viene configurada fundamentalmente por las conductas que genera, aunque lo habitual es que se dé en un determinado contexto físico cuyos componentes también puedan influir en la calidad de las interacciones que en él tienen lugar.

El marco físico de la clase

Las clases, del centro que nos ocupa, se realizan en una serie de aulas dispuestas a derecha e izquierda de un largo corredor tal como puede verse en el gráfico

57. Incluso en aquellas ocasiones en que los profesores planifican su intervención de forma coordinada, es obvio que cada uno la desarrolla en su clase de forma personal.

3. Lo único que las diferencia es su orientación: unas están orientadas al norte y otras al sur. La luz les entra a todas (excepto a las que están en las 4 esquinas) por la pared situada frente a la puerta de entrada. Por la disposición de las mesas, los alumnos la suelen recibir de espaldas (ver gráfico 1). Todas las aulas tienen prácticamente las mismas dimensiones, exceptuando las dos de audiovisuales, el laboratorio y la de dibujo (que por ser el lugar más grande del centro hace las veces de salón de actos, lugar de reuniones, etc.).

Las paredes de las aulas, al igual que el resto de las del centro, son de color gris (color de los ladrillos de la construcción) sólo algunas están pintadas de blanco. En general, no hay decoración alguna: ni posters, ni cuadros, ni murales... La sensación global del espacio es *gris*.

Todas las clases parecen iguales: la mesa y la silla del profesor, las mesas y las sillas de los alumnos, una papelera, una pizarra, unas perchas...

El centro ha sido vandalizado en varias ocasiones (resulta facilísimo levantar un trozo de uralita del techo y entrar). El robo continuado de aparatos y material ha llevado a la construcción de una cámara blindada para guardar todo lo que tenga valor (económico o profesional). Esta situación aumenta la sensación de provisionalidad y desprotección.

Las paredes que dividen los diferentes espacios son tan finas que se oye todo lo que sucede al lado. Si las ventanas se abren, por calor o necesidad de ventilación (que es bastante mala) el ruido ambiental, aunque no es excesivo, en algunas partes es un tanto molesto.

Alumnos y profesores parecen resentir el estado de este entorno. Los primeros, al llegar por primera vez se sienten un tanto defraudados: «parece una fábrica», «parece una granja». Los segundos consideran que es totalmente inadecuado.

Aunque tradicionalmente no se le haya dado importancia al entorno físico de la educación, una serie de estudios llevados a cabo desde los años 50 han revelado que «las características físicas de un entorno pueden tener influencia tanto en la conducta de los usuarios como en el programa educativo» (Rivlin y Weinstein, 1984).

En este sentido, Wollen y Montagne (1981) en un estudio realizado sobre el aspecto estético de las aulas de un centro, encontraron que los alumnos que habían recibido sus clases en aulas decoradas de manera atractiva y animada, obtuvieron mejores resultados académicos que los que lo habían hecho en aulas sin decoración y monocromáticas. Además, los profesores que dieron clase en el primer tipo de aulas fueron valoradas de forma positiva y las actitudes hacia la clase fueron también más positivas.

Por su parte, Santrock (1976) llegó a la conclusión de que la «calidad afectiva» de un escenario podía influenciar positivamente en el aprendizaje debido a la persistencia de los alumnos en las tareas. Creó tres tipos de entorno: alegre, triste y neutro, decorando la clase con posters/cuadros considerados como «alegres», «tristes» o «neutros» y encontró que los alumnos trabajan más tiempo en las aulas alegres.

Finalmente, para no eternizarse, nos referiremos a los trabajos realizados por Sommer y Olsen (1980) sobre los efectos del diseño del aula en la participación para poder enlazar, más adelante, con los procesos interactivos que tienen lugar en ella.

Estos autores modificaron un aula, más bien poco atractiva y tradicional, convirtiéndola en lo que ellos denominaron un espacio maleable, con gradas, bancos tapizados, moqueta, luces adaptables, etc. Y observaron que la participación de los alumnos en este tipo de espacio era mucho más alta que en las clases de tipo tradicional que ellos habían observado previamente.

A pesar de poder contar con evidencias empíricas de la importancia de la influencia del medio físico en la conducta académica del alumno y en la actitud de los profesores, cuando se ha intentado introducir como elemento a tener en cuenta en el análisis de los bajos resultados de los alumnos en el centro, los profesores en general piensan y dicen que «es una tontería».⁵⁸ La poca atención prestada por los profesores a la disposición de los elementos físicos de la clase que se constata en el centro que nos ocupa, parece una constante. Sanders (1958) en un estudio llevado a cabo con un grupo de profesores que disponía de un mobiliario variado y móvil comprobó que los objetos, a pesar de su fácil manejo, raramente se movían en la práctica. Por lo que este autor llega a la conclusión de que *las innovaciones en la disposición de las aulas van a tener un dudoso valor si no se realiza una previa formación de los profesores.*

Si bien existen unos elementos básicos e imponderables que configuran el entorno físico del aula, tales como la calidad de los materiales de construcción, los ruidos, etc., parecen existir otros factores susceptibles de ser controlados por el profesor, que informan de manera importante el tipo de interacción que se va a dar en la clase, unido o como consecuencia del *estilo de enseñanza* utilizado por el profesor. En este sentido Sommer (1969) tras haber realizado numerosos estudios sobre el tema, es bastante contundente: «La escuela como institución y como entorno, no es el mero resultado de la casualidad y de un teorizar inadecuado, sino que surgió como respuesta a un determinado tipo de enseñanza (sentarse y aprender) en el seno también de una determinada sociedad».

El marco organizativo

En este apartado no sólo consideramos la organización de la clase desde el punto de vista espacial sino, y sobre todo, desde el punto de vista de los modelos de enseñanza más utilizados por los distintos profesores.

Desde el punto de vista espacial, en general, los alumnos solían estar distribuidos en filas y columnas (ver gráfico 1), sólo en algunas situaciones de clase especial (idiomas) o en el laboratorio, se rompía este esquema para pasar a sentarse en forma de U o en pequeños grupos, posiciones ambas que favorecen la comunicabilidad y el trabajo de cooperación entre alumnos.

En cuanto a los modelos de enseñanza más utilizados la situación era como sigue. No existía en el centro discusión alguna sobre la manera más o menos idónea de llevar a cabo las clases. Así cada profesor las organizaba según sus propios cri-

58. Luego manifiestan que en las condiciones que está el centro se les hace difícil trabajar, aunque suelen referirse a las condiciones físicas, en las que no se puede intervenir.

terios. De esta forma se podían detectar, al menos, tres maneras de organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Para poder perfilarlas les pedí a dos profesores de Filosofía, dos de Historia/Geografía, dos de Física y Química y dos de Matemáticas, que me explicitasen los objetivos de sus asignaturas, así como la metodología que utilizaban para alcanzarlos.

Un profesor de Geografía se planteaba «la prioridad de lo instrumental sobre la adquisición de conocimientos», para lo cual se proponía que los alumnos desarrollasen al máximo la capacidad de observación de la realidad circundante, el análisis y la multiplicidad en la utilización de canales. También se proponía como objetivo «trabajar el ámbito relacional del alumno» mediante el diálogo, el respeto a los alumnos, etc. Para realizar este trabajo utilizaba una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje por descubrimiento, a partir «de la realidad más próxima al alumno para que éste, utilizando recursos varios, pudiese construir los contenidos, cuya asimilación sería muy positiva, desde el momento que ellos mismos la habían elaborado». Este sistema, que no analizaremos en profundidad por no ser el cometido de este trabajo, y que evidentemente tiene sus pros y sus contras (Ausubel, 1976; Bruner 1974) si que parece positivo en cuanto a los resultados de los alumnos, aunque éstos varíen de un año a otro y haya otras asignaturas con resultados parecidos (ver tablas II y III).

El resto de los profesores consideraban como objetivos fundamentales de su tarea «enseñar al alumno a razonar» y «que los alumnos aprendiesen el contenido del programa». Las estrategias para conseguirlos podrían dividirse en dos:

- a) Los profesores de Matemáticas, Física y Química, decían emplear un método mixto entre la clase expositiva y la resolución de problemas, que propiciase el desarrollo del pensamiento inductivo y deductivo.
- b) El resto de los profesores utilizaba la clase expositiva, con un mínimo de participación del alumnado.

La fundamentación psicopedagógica de la clase expositiva para que sea efectiva, en situaciones de enseñanza/aprendizaje con adolescentes y adultos, en las que hay que enseñar/aprender un gran volumen de conocimientos académicos, ha sido ampliamente expuesta por Ausubel (1976). Su efectividad dependerá de la actitud/estilo del profesor; la actitud de los alumnos y su historia escolar previa; el tipo de conocimientos que se imparte y sobre todo de lo que el propio alumno ya sabe sobre el tema (sea adecuado o inadecuado) y que es lo que el profesor debe averiguar y actuar en consecuencia (Ausubel, 1976).

Este sería el punto más conflictivo de la organización de las clases del centro en general. Los profesores suelen pensar que los alumnos «no saben nada». A partir de aquí suelen realizar sus transmisiones de los conocimientos académicos en «un aparente vacío». Los alumnos, por su bagaje cultural, suelen tener referentes muy diferentes a los de los profesores, por lo que la significación de lo que estudian se hace relativa. Con lo cual, la comprensión y la retención significativa del conocimiento se dificulta y con ello el progreso intelectual y académico de los alumnos.

El marco individual

Por marco individual de la clase entendemos todas y cada una de las individualidades que, normalmente por circunstancias azarosas y nunca por opción voluntaria y consciente, se encuentran en una clase, es decir: un profesor y unos treinta y seis o cuarenta alumnos, en el caso de este instituto.

En cualquier estudio que trata de explicar el por qué de los resultados de una determinada acción educativa/instructiva, habría que tener en cuenta, sin afán de ser exhaustivos:

a) Del profesor.

- su personalidad
- sus expectativas profesionales
- sus expectativas hacia los alumnos
- su concepción del rol/roles de profesor
- su estilo cognitivo⁵⁹
- su formación, etc...

b) De los alumnos:

- su personalidad
- sus expectativas ante la enseñanza que recibe
- sus expectativas hacia el profesor
- su experiencia escolar anterior
- su capacidad intelectual
- su estilo cognitivo
- su posición dentro del grupo-clase
- su bagaje social y familiar, etc.

Y aquí no terminaríamos el trabajo, quedaría lo más difícil de determinar y hacia lo que nosotros creemos que deberían dirigirse los esfuerzos de una parte importante de la investigación educativa que sería: elucidar de qué manera se van combinando entre sí y con los demás elementos del sistema, con el fin de ensayar explicaciones más adecuadas y soluciones más eficaces.

En nuestro estudio, la configuración del marco individual se hará desde sus componentes sociológicos. Las características de este trabajo, que hemos explicado con anterioridad, así lo requieren.

El profesorado

En el centro trabajaban, durante el curso en el que se llevó a cabo el estudio, 41 profesores, de los cuales 20 eran mujeres y 21 hombres. De estos 41 profesos-

59. Si entendemos por estilo cognitivo «no sólo las formas características en que los individuos organizan conceptualmente su entorno, sino también a las formas características en que esos individuos actúan cognoscitivamente sobre tal entorno y los problemas que en el se plantean» (Carretero y Palacios, 1982, pág. 25) no será difícil convenir en la conveniencia de tenerlo en cuenta. Sin embargo, hasta ahora, se ha trabajado más sobre las implicaciones educativas de los estilos cognitivos en los alumnos que en los profesores.

res cinco tuvieron que ser sustituidos, durante períodos de dos o tres meses, tres por bajas de embarazo y dos por enfermedad. Cuatro de estos profesores daba clases a un curso de primero, como mínimo. La media de edad estaba entorno a los treinta años.

Un porcentaje bastante alto provenía de la clase media o media alta (hijos/as de profesores de universidad, médicos, abogados, etc.). Su primer y único contacto con personas pertenecientes a otros ámbitos socio-culturales y económicos, en general, había sido consecuencia de su trabajo como profesores, en este u otros centros de características similares. Sus gustos, motivaciones, escalas de valores, referencias culturales, etc., quedaban bastante alejadas de las de sus alumnos.

Por otra parte, como la mayoría de los licenciados universitarios habían sido alumnos de «éxito», es decir, personas que habían tenido la capacidad y/o la fuerza de voluntad suficientes para ir sobrepasando los distintos estadios de esa gran carrera de obstáculos que es nuestro sistema educativo; bachilleratos con sus reválidas, selectividad, exámenes de universidad, oposiciones, etc., etc. Lo que suele colocarlos en una posición poco propicia a la hora de poder entender a unas personas, los alumnos, que viven en unas coordenadas socio-culturales y económicas totalmente distintas a las que los profesores vivieron —no sólo porque pueden pertenecer a dos grupos socialmente diferentes, sino porque la configuración de los aspectos económicos y culturales de la sociedad como un todo ha cambiado— y como consecuencia, tienen una visión del mundo también diferente y unas expectativas, como alumnos y como individuos, que no siempre se ven colmadas en la relación institucional.

Todos, o casi todos, comenzaron a trabajar en la enseñanza secundaria pública en la época de expansión de este ciclo de estudios (final de los años 70), que absorbió, de forma apreciable a un numeroso grupo de licenciados universitarios provenientes de la importante alza experimentada por este tipo de estudios a final de los años 60.

Se formaron en una universidad (casi la misma que tenemos ahora) en la que a pesar de la longitud de sus carreras⁶⁰ no existía ningún atisbo de preparación profesional. Es decir, que al igual que la mayoría de los profesores de enseñanza secundaria, carecían de preparación específica como tales. La gran mayoría, sobre todo los de «ciencias», no había pensado en la enseñanza media como profesión. A muchos de ellos les gustaría dedicarse a otras cosas, tales como: la enseñanza universitaria, la industria, la creación artística, la investigación...

La permanencia en el centro del colectivo de profesores durante este curso osciló entre las 17 y las 22 horas semanales, siendo mayor el número de los que estuvieron 17 que 22.

El número de horas de clase que se dejaron de impartir por ausencias de los profesores (en el 90 % de los casos justificadas enfermedad,⁶¹ imprevistos, etc.) fue de 1.227. Si a esto se le añaden las que se dejaron de dar por las sesiones

60. De los países europeos, España es el que tiene el sistema universitario más monolítico y largo, aunque está ahora en proceso de cambio.

de evaluaciones y las actividades extraescolares, se suspendieron un 14 % del total de horas de clase que deberían haber sido realizadas durante el curso.

La participación de los profesores en las actividades extraescolares, tal como hemos señalado en la primera parte de este estudio, fue más bien baja (tanto en la organización como en la realización). A una obra de teatro que fue representada por los alumnos, en el contexto de las segundas jornadas culturales asistieron siete profesores (17 %).

Una opinión generalizada era que las condiciones físicas del centro, dificultaban extraordinariamente el trabajo académico. La falta de espacio y comodidad impedía que los profesores realizasen en él tareas tales como: corrección de trabajos, preparación de clases, etc., etc. El entorno físico no era sólo inadecuado, incómodo y feo, sino también fuente de conflictos entre profesores.⁶²

La relación entre profesores dentro del centro se caracterizaba por la existencia de una serie de grupos más o menos estructurados, que informaban tanto la dinámica institucional: claustros, reuniones, etc., como la personal. Ni la dirección, ni ningún otro grupo o persona, parecía capaz de aglutinar al colectivo de profesores en torno a una acción profesional conjunta. Las posturas personales prevalecían sobre las profesionales y lo que les diferenciaba, en la forma de entender su trabajo, cobraba mucha más importancia que lo que les unía.

La actitud de los profesores hacia su trabajo presentaba unos matices complejos que es necesario explicitar. A unos cuantos profesores no les gustaba su trabajo como tales, hubiesen preferido estar en la industria, la universidad o en la creación artística. Su profesión actual (y seguramente permanente) la consideraban un mal menor. El horario, las vacaciones y hasta cierto punto el salario les podían compensar de otras frustraciones.

Otros consideraban que con su formación (universitaria) era «una pérdida de tiempo» dedicarse a enseñar (a veces «a leer y a escribir») a unos alumnos que «preferirían estar trabajando».

A otros les gustaba la enseñanza secundaria, pero no les *motivaba* tener que trabajar con alumnos que «no están motivados por el estudio» y que no parecían dispuestos a realizar el esfuerzo que aparentemente tiene que suponer el B.U.P.

En general las expectativas de los profesores en cuanto a la capacidad y al posible rendimiento de los alumnos eran muy bajas.

Los alumnos

En el centro estaban matriculados 590 alumnos, de los cuales el 34 % hacía

61. En 1980 la OIT publicó un informe en el que se evidenciaba que los profesores de zonas urbanas presentaban un alarmante índice de absentismo laboral por enfermedades, así como un mayor nivel de riesgo de enfermedad mental, que otros profesionales con cualificaciones similares o/y otros profesores en áreas sin la problemática específica: emigración, conflictos culturales, bajo rendimiento académico, problemas de disciplina, etc., que parece caracterizar a ciertos sectores urbanos.

62. El hecho de no contar con pistas deportivas adecuadas produjo continuas discusiones y malestar entre los profesores. Unas veces, porque al realizarse las clases dentro del centro, a pesar de ser teóricas, el ruido molestaba a otros profesores. Otras, porque los profesores de gimnasia no se sentían apoyados por sus compañeros en sus reivindicaciones.

primero, el 27 % segundo, el 23 % tercero y el 16 % C.O.U. Un 51 % eran chicos y un 49 % chicas.

La mayoría de los alumnos vivían en el distrito en el que está situado el centro. Sólo algunos de C.O.U., estadísticamente nada significativos, venían de otros lugares, incluso de Barcelona.

La edad de los alumnos oscilaba entre los 14 y 19 años. Es decir, estaban en el período que evolutivamente se ha dado en llamar adolescencia. Este período, que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas psicológicas (Muuss, 1972) se caracteriza por los importantes cambios físicos y psíquicos que se dan en los individuos, en mayor o menor grado. Y parece tener una importancia vital en la configuración de la vida adulta.

Durante la adolescencia suelen darse conductas que no habían aparecido de forma explícita (o continuada) durante la infancia, tales como: los enfrentamientos verbales con los adultos, la lucha por la propia identidad, la desconexión voluntaria (pasotismo) total o parcial en algunos momentos con el mundo adulto, o la depresión. El aumento de la capacidad cognitiva de los adolescentes, unido a su dificultad para intervenir en el mundo que les rodea, pueden ponerlos en situaciones francamente difíciles.

Los factores más problemáticos de esta etapa, que suele darse en todas las culturas, parecen agudizarse negativamente en el momento actual que se caracteriza con respecto a este tema por: a) El alargamiento ficticio de esta etapa (Moncada, 1979); b) La falta de respuestas sociales a los cambios producidos por la evolución en el mundo del trabajo (Coleman, 1973); c) La falta de conocimiento de los adultos sobre el mundo y la forma de ser de los adolescentes/jóvenes (Ahammer y Balmes, 1972).

Sin embargo, la adolescencia no es en absoluto algo homogéneo, a pesar de poder encontrar unos elementos comunes en la gran mayoría de los adolescentes, la configuración en éstos como grupo viene determinada por los aspectos personales y sociales de sus componentes. Los alumnos del centro aunque la mayor parte ha nacido en Cataluña (83.01 %) son hijos de inmigrantes en el 86,32 % de los casos. Esto puede dar una idea de las dificultades de adaptación cultural y lingüística que ha podido encontrar este grupo.

La gran mayoría de los padres que trabajaban (10,84 % estaba en paro) eran obreros con o sin cualificación. Un 11,79 % trabajaba por cuenta propia y el 2,83 % eran técnicos de grado medio. Un 84,6 % de madres y un 75,4 % de padres habían realizado estudios elementales y un 15,4 % de padres y un 7,7 % de madres tenían estudios de tipo medio.⁶³

63. Como dato curioso, esta pregunta y la que hace referencia al tipo de contrato laboral de los padres, fueron dejados sin contestar por un porcentaje importante de individuos (6,1 % para los estudios del padre; 7,7 % para los de la madre y 6,60 % para el tipo de contrato). Las razones de esta aparente incomodidad de los alumnos para contestar a estas preguntas las podríamos encontrar, para la primera, en el elevado nivel de analfabetismo existente en la zona (el 10,90 % de la población del distrito donde esta enclavado el centro, mayor de 10 años, no escolarizada, no sabe leer (Ver tabla XVII, anexo VI).

Para la segunda, en la fantasma socioeconómico del paro o de las situaciones laborales irregulares, que parece abatirse, cada día con más fuerza, sobre determinados grupos sociales. Estos detalles sobre sus

La mayoría de las familias *no suelen tener* normas fijas en aspectos que parecen tan importantes para poder llevar una vida de estudio, tales como: el tiempo dedicado a ver la tele (83,49 %), tiempo dedicado a hacer los deberes (66,50 %) o sobre otros aspectos de la socialización como, mantener relaciones formales con chicos/as (75,0 % y hacer las comidas en familia (54,24 %). Pero *sí tienen* normas definidas en aspectos más relacionados con la conducta social, tales como: hora de llegar a casa por la noche y/o fines de semana (69,33 %); en contra de salir con un tipo de chico/a (52,35 %). Curiosamente estos dos últimos puntos son los que suelen generar las fricciones más fuertes entre padres e hijos/as.

Siguiendo a Gans (Oates, 1974) podríamos considerar que las familias que, bien no tienen normas de comportamiento claras o cuando las tienen suelen ser fuente de conflicto por la poca adaptabilidad a las necesidades educativas de los hijos, pertenecen al grupo denominado «centradas en el adulto». En estas familias «el rol más importante que se espera de los hijos es que sean discretos y que subordinen sus deseos a los de los padres, que generalmente no tienen un propósito muy claro en lo que a la educación se refiere» (p. 119). Este tipo de familias tiene poco que ver con lo que Oates (1974) denomina la «familia educógena», es decir, aquella que facilita la independencia afectiva e intelectual de sus miembros, acentuando su individualidad y enseñándoles conscientemente a esforzarse por conseguir esa individualidad.

Los alumnos suelen pasar con sus amigos, que sólo en el 47,64 % de los casos también van al instituto, un promedio de 11 horas a la semana, el 13,67 % durante el día, el 8,96 % por la tarde-noche y el 60,84 % los fines de semana.

La media semanal de horas de tiempo libre que los alumnos solía pasar en casa es 17. Un 27,35 % dice pasar todo su tiempo libre en casa; un 31,13 % en su barrio; un 12,26 % en otro barrio de su ciudad y un 11,79 % en Barcelona. Es evidente que la experiencia de socialización para un grupo importante de alumnos se reduce a su casa, el instituto y su barrio-ciudad.

Un 81,60 % cree que su ciudad no ofrece a los adolescentes lugares adecuados e interesantes para ir. Y les gustaría que hubiera: centros juveniles de recreo y reu-

padres, pueden llegar a producir en los alumnos un sentimiento de inadecuación o vergüenza ajena, en un momento, como la adolescencia, en el que el sentido del ridículo o de adecuación al grupo, son tan importantes.

De hecho, un alumno de 2.º, en las observaciones expresa claramente su opinión al respecto: «Me ha parecido una encuesta muy interesante excepto las preguntas de nuestros padres» (Anexo V). La importancia de este dato radica en el papel crucial que tiene la familia para el adolescente cuyo proceso evolutivo le ha hecho descubrir «las imperfecciones reales del adulto» y enfrentarse con la necesidad de «sublimar sus sentimientos filiales» (Piaget, 1964, pág. 103). Al mismo tiempo la inevitable búsqueda de su identidad, como superación de la niñez y vía de acceso a la vida adulta, le lleva a preguntarse «qué y en qué contexto él puede ser y devenir» (Maier, 1965, pág. 66).

Es decir, no es posible separar el crecimiento personal del contexto social en el que se realiza. Así, parece evidente que, si este contexto social tiene demasiados puntos de tensión, como en el caso que nos ocupa, junto con las dificultades propias derivadas de la superación de cualquier fase de desarrollo, tendremos que tener en cuenta las que puedan provenir del choque cultural que puede existir entre unos adolescentes que se están educando en un entorno urbano, que están interiorizando una instrucción a la que sus padres no tuvieron acceso y estos mismos padres que pueden vivir el avance intelectual y social de sus hijos (aunque deseado) como un cuestionamiento a su forma de vivir y a su autoridad.

nión; centros deportivos y discotecas; cines; parques,... y que mejoraran los que ya hay. El 23,11 % cuando sale suele quedarse en la calle; el 13,67 % al bar; el 11,32 % a la discoteca; el 13,20 % al cine; el 10,84 % a casas de amigos/as; el 8,49 % a un centro deportivo y sólo el 1,88 % a un centro social.

Prácticamente ningún alumno ha ido a ver una obra de teatro o un concierto. El 33,49 % no va nunca al cine y otro 33,96 % lo hace dos veces al mes, las películas que más les gustan son: las de miedo, las cómicas y las de ciencia ficción.

El promedio de horas que dicen dedicar a ver la televisión es de 11,51 horas a la semana. Los programas que más les gustan son las películas y los musicales, seguidos de los tele-films, los reportajes y los concursos, los deportivos y los informativos.

En el momento en que pasó la encuesta sólo el 69,33 % estaba leyendo un libro. Una mayoría abrumadora leía uno de los de lectura obligatoria en lengua castellana o catalana. Un 48,11 % no suele comprar ningún libro al mes, y el 30,66 % compra uno, el 9,43 % dos y el 8,01 % tres o más. Los que más suelen comprar como parece lógico, son los de 3.º y C.O.U. Un 59,43 % de alumnos suele leer revistas, normalmente de tipo popular, entre las más leídas se encuentran: *Lecturas*, *Pronto*, *Super-pop* e *Interviú*.

Un 30,66 % no lee ningún cómic (el precio suele ser un factor determinante, unido a los prejuicios que padres y profesores suelen tener sobre este tipo de publicaciones). El cómic más leído era *Mortadelo y Filemón*.

La música favorita de los alumnos era el Tecno-Pop, seguido por el Rock y la Pop.

El 47,16 % de los alumnos no había fumado nunca. El consumo de bebidas alcohólicas, a pesar de que viene siendo una práctica social bastante aceptada, era bastante bajo. Algunos alumnos no bebían nunca, ni siquiera cerveza (33,13 %, vino 55,66 % y cubatas 41,03 %). Un 22,16 % bebían a veces vino, un 29,71 % cerveza y un 31,13 cubatas. Pero no habría que perder de vista ese 23,11 % que fumaba varios cigarrillos al día, el 1,41 que bebía vino varias veces al día, al 4,24 % que bebía cerveza y al 1,41 que bebía cubata. Ya que si bien estadísticamente no reviste una relevancia especial, dada la edad de los alumnos y la poca sensibilidad que nuestra sociedad suele mostrar en estos temas, en una institución escolar habría que tenerlo en cuenta.

En cuanto a otro tipo de drogas, menos toleradas por nuestra sociedad, sería importante reseñar ese 5 % aproximadamente de alumnos que consumía «porros» alguna vez con más o menos frecuencia; ese casi 7 % que consumía pastillas y ese casi 17 % que consumía pegamento o similares.

La mayoría de los alumnos escogieron este centro (en realidad más que el centro lo que escogieron fue estudiar B.U.P.) a iniciativa propia (60,37 %) o contando también con la opinión/sugerencia de la familia (30,18 %). Es decir, que casi el 90 % de los alumnos/as están aquí porque quieren. Sin embargo este porque quieren tendría que ser matizado. En el fondo los adolescentes no tienen demasiadas oportunidades de elección. Cuando terminan la E.G.B., además de no estar permitido trabajar hasta los 16 años, el tipo de trabajo que se les ofrece es poco, está mal remunerado y suele estar mal considerado, por lo que muchos de ellos prefieren seguir estudiando, aunque los estudios no respondan a sus expectativas. Por otra parte, aunque muchos de ellos consideran que la estructuración de los estu-

dios de B.U.P., y sobre todo su concreción en la práctica, está bastante alejado del tipo de cosas que les gustaría hacer y/o estudiar, como la oferta educativa en su entorno social es tan limitada se sienten abocados por la presión social y familiar, más o menos directa, a optar por el B.U.P.

De hecho la argumentación anterior se refleja en los motivos que llevaron a los alumnos a elegir este centro y no otro para estudiar. Sólo un 4,77 % lo hizo debido al funcionamiento interno del centro. La gran mayoría realizó la elección porque no había otra posibilidad, por la proximidad al domicilio, o porque les pareció que era lo mejor dentro de lo existente.⁶⁴

Este punto revela claramente el monolitismo de nuestro sistema educativo cuya oferta, además de estar poco diversificada, está localizada espacialmente (los alumnos tienen que ir al centro que les corresponde por el lugar en donde viven) y no cualitativamente, es decir, no se puede escoger en función de lo que ofrece el centro. En cuanto a su opinión sobre la participación en la marcha de la institución, sólo un 18,39 % considera que es positiva porque se les permite intervenir en la toma de decisiones importantes. Para el 59,90 % las vías de participación que existen no llevan a que sus opiniones sean tomadas en cuenta. Algunos piensan que sólo participan los delegados de clase (10,37 %), y a un pequeño porcentaje (menos del 2 %) no le interesa participar porque considera que el funcionamiento del centro es problema de los profesores o porque no está de acuerdo en la estructura interna del centro. Así pues, en general, los alumnos están interesados en participar, y es bien sabido que en aquellos centros que se consigue una implicación de los alumnos en el funcionamiento general del centro, suele aumentar el rendimiento general y descender considerablemente la cantidad de «conductas desconectadas» (Rueda, 1979), fenómeno en auge en las instituciones educativas.⁶⁵ Aunque la mayoría de los alumnos quieren acabar los estudios de B.U.P. (84,90 %) y el 54,24 % del total piensa seguir (o le gustaría seguir) estudiando hasta terminar una carrera universitaria, sólo el 50,46 % aprobó todo entre junio y septiembre.⁶⁶ Con asignaturas pendientes había un 19,81 % y repetía curso casi el 30 %. Estos porcentajes, tal como hemos apuntado en la primera parte del trabajo, están por encima de cualquier media estatal.⁶⁷

La mayoría de los alumnos tiene una finalidad bien definida para estudiar: «ejercer

64. Del 13,67 % que da otras razones, éstas son de lo más dispares. Mientras unos dicen que vienen aquí por no haber encontrado plaza en el otro instituto de la ciudad (que tiene mejor «fama» y resultados), otros, normalmente de C.O.U., lo han elegido para poder ir a la Universidad de Barcelona y no a la Autònoma. Sin embargo, la mayoría de éstos, da razones que no tienen que ver con el centro en sí, tales como: «porque me gusta estudiar, tengo aptitudes o hay que pasar por el instituto para ir a la Universidad».

65. La actitud de «pasar» que se está caracterizando como actitud de protesta de los 80, parece venir bastante condicionada por la constatación de los adolescentes, desde que fueron niños, de que las vías «formales» de participación institucional suelen redundar en beneficio del propio orden institucional. El único desafío posible a un orden establecido que sabe manipular a su favor a los alumnos con la ilusión de que existen unas vías de participación y opinión es la desconexión, el «pasar» para que no «me coman el coco» y pueda «montarme mi vida».

66. Si tenemos en cuenta que los alumnos provinientes de E.G.B., que necesariamente tuvieron que aprobar todo entre junio y septiembre para entrar en el instituto, representaban aproximadamente el 20 % del total de alumnos matriculados, el índice de aprobados en el centro desciende considerablemente.

una profesión interesante» (46,69 %) o «alcanzar una mejor posición social» (23,11 %). Sólo para el 6,60 % llegar a tener un título universitario era una razón para estudiar. Y para un 9,34 % esta razón era «el gusto» por el estudio. Por último el 5,66 % dice estudiar para «ocupar el tiempo». En este punto parece importante considerar que si una gran cantidad de alumnos tiene como motivación para sus estudios una finalidad externa a ellos mismos (conseguir la profesión interesante y alcanzar una mejor posición social) y viven inmersos en un discurso de «crisis de futuro» repetido incesantemente por padres, profesores, medios de comunicación, etc., etc., no parece difícil entender que su capacidad de consecución diferida pueda sufrir un importante menoscabo. Máxime cuando viven en un mundo en el que se busca la satisfacción inmediata de los deseos. Esta situación, acompañada de una organización poco dinámica de los currícula y un sistema de clases bastante tradicional, nos parece un punto de explicación importante de la constante queja de los profesores de que «los alumnos no se esfuerzan». La motivación externa: posibilidad de conseguir algo a largo plazo. Y la interna: interés por lo que se está realizando. Parecen estar sufriendo un importante deterioro.

A la argumentación anterior habría que añadir la opinión de los alumnos sobre los objetivos de la enseñanza en el instituto. Para un 88,20 % un objetivo muy importante/importante era que «facilitase el futuro profesional». Sin embargo parece bien claro que este tipo de estudios no está concebido para ello, sino más bien como puente para otro ciclo del sistema educativo. Por otra parte, para el 78,78 % otro objetivo sería «permitir el acceso a la universidad». En la realidad de este centro nos encontramos con que el porcentaje de alumnos que llegan a C.O.U. es aproximadamente del 30 %. Y después, cuando los alumnos llegan a la universidad, sobre todo los que escogen carreras de «ciencias», se encuentran con un escalón casi insalvable (esto no es una problemática de este centro sino de la gran mayoría de los alumnos). En este sentido, el centro parece servir más de «filtro» selectivo, que de preparación de los alumnos para vivir en una sociedad compleja y competitiva, en la que el dominio de determinadas habilidades y relaciones juega un importante papel en el desarrollo y consecuciones de los individuos.

Por otra parte, en esta misma línea, un 65,08 % de los alumnos considera que otro objetivo importante/muy importante sería «hacer ciudadanos críticos y responsables» y un 61,76 % «integrar a los alumnos en la sociedad». El segundo objetivo tomado en el sentido más reduccionista de la palabra «integración» parece que es la función más claramente desarrollada por el centro. Los porcentajes de alumnos «con éxito» no parecen amenazar el equilibrio social existente. El índice de «fracasos» no facilita la promoción social, por tanto la mayoría de los alumnos que han pasado por el centro, se «integrarán» en sus respectivas comunidades sin grandes sobresaltos a la larga. En cuanto al primer objetivo, que según la lectura que se haga del segundo hasta podrían estar en contradicción, parece mucho más difícil de ser cubierto por el tipo de organización del centro y de las clases.

Un 91,03 % de los alumnos considera que el horario es excesivamente largo.

67. Por ejemplo, la situación de alumnos de C.O.U. con asignaturas pendientes de segundo merecería un estudio detallado.

De hecho, entre las razones que dan para no estudiar es que «están agobiados». Después de 6 o 7 horas diarias de clase «no tienen ganas de nada». A pesar de ello el 43,86 % de los alumnos dice dedicar unas dos horas diarias a hacer deberes y el 34,90 % alrededor de una hora. Sin embargo, tal como ha quedado explicitado en la primera parte, este «hacer deberes» se refiere más bien a tareas tales como: pasar apuntes a limpio, hacer dibujos, ejercicios, etc.

Sobre los programas de B.U.P. y C.O.U., sólo el 8,96 % piensa que son correctos. En este punto hay una diferencia significativa entre los distintos cursos. Los de primero se destacan como el grupo más numeroso que considera que lo son, frente a los de tercero en el que no hay ningún alumno que opine en este sentido (ver tabla XII, Anexo 4). La opinión más extendida y respaldada sobre todo por los de 3.º es que «se cubren demasiadas materias en poco tiempo» (48,58 %) y «son excesivamente largos» (14,62 %).⁶⁸

En cuanto a las características de los profesores que fueron consideradas como importantes/muy importantes habría que destacar:

- el interés por los alumnos (93,85 %)
- la capacidad para interesar al alumno por el estudio (89,94 %)
- la comprensión (89,94 %)
- el dominio de la asignatura (88,19 %)
- la cordialidad-delicadeza (58,48 %)
- la objetividad (58,01 %)
- la flexibilidad-tolerancia (54,71 %)

Estas opiniones y algunas de las expresadas en las observaciones sobre los profesores (ver anexo V) no parecen diferir de las expresadas por los alumnos en un estudio llevado a cabo por Getzels y Smilansky, (1983) en el que encontraron que uno de los problemas más mencionados por los alumnos del centro donde llevaron a cabo su investigación era el «relativo a la conducta 'injusta' y 'despreocupada' de los profesores». Este problema unido al mal comportamiento de algunos alumnos, los deberes, las notas y los reglamentos restrictivos era, según los autores, una preocupación general de los alumnos, con independencia de las características intelectuales de los mismos.

También a los alumnos del centro parece preocuparles estas mismas cuestiones. Por una parte consideran la «autoridad» como una característica del profesor nada/poco importante (63,62 %); un 46,69 % piensan que las notas que les ponen los profesores «no reflejan los esfuerzos que hacen». Y, un 96,21 % considera como una característica importante/muy importante de sus compañeros el «interés por el estudio».

Para finalizar este apartado y comenzar a perfilar el marco de la relación profesor/alumno en el centro, que será tema del próximo, señalaremos que el 72,16 % de los alumnos cambiarían, si pudieran, «de dos a tres profesores». En este punto

68. Los alumnos de tercero, quizás por el «síndrome de final» de ciclo, son los que tienen más la sensación de que «no han aprendido nada». Un grupo me comentaba que como siempre habían estudiado «para los exámenes», tenían la impresión de haberlo olvidado toda una vez los habían realizado.

existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos. Entre los alumnos de COU se encuentra el grupo más numeroso de los que no cambiarían «a ningún profesor» y entre los de 2.º está el grupo más numeroso de los que cambiaría «de uno a tres» (ver tabla XIII, anexo IV).

En cuanto a la relación profesor/alumno, en general, si bien un 26,88 % la considera «cordial», es decir, sin demasiadas tensiones, sólo un 9,90 % la considera «igualitaria»⁶⁹ y para el 53,30 % era «autoritaria» (22,64 %) o «inexistente» (30,66 %).⁷⁰

El marco interrelacional

Todos y cada uno de los niveles del sistema, con sus componentes específicos, que hemos ido describiendo a lo largo de las páginas anteriores, adquieren su máxima significación en este último punto, que parece en definitiva la clave de toda transmisión educativa: el marco interrelacional.

Entendemos la educación sobre todo como un acto de comunicación, en la que participan básicamente el profesor/profesores y los alumnos, en un determinado contexto. En este sentido la calidad de las interacciones (relaciones) profesor/alumno, alumno/alumno e incluso profesor/profesor, parece bastante decisiva, tanto a la hora de definir el carácter de la dinámica institucional, como en lo que al propio progreso de los alumnos se refiere (Rosenthal y Jacobson, 1968; Keddie, 1971; Rutter, 1979, entre otros).

En general, son los profesores los que definen (de forma más o menos explícita) el marco interrelacional, en el entorno-clase, en el centro y fuera del mismo. Esta definición en principio puede ser individual y venir propiciada por la construcción que un determinado profesor, desde su propia personalidad, haya realizado sobre su rol, que a su vez es un concepto que viene definido socialmente. Pero la definición/aceptación personal del rol, no suele ser algo estático, sino que se perfila, modela, incluso cambia, cuando se contrasta con la realidad de una determinada situación institucional, en un movimiento más o menos continuo de reequilibración (Hargreaves, 1977). Es decir, el marco interrelacional varía (o puede variar) incluso sin que se modifiquen otras variables del sistema. De hecho, este es uno de los factores que explica que los resultados de la educación (no sólo en cuanto a notas se refiere) puedan ser tan distintos de un centro a otro, aunque tengan muchos factores en común.

69. Aunque no existe diferencia estadísticamente significativa entre los distintos cursos en este punto, vale la pena señalar que entre los alumnos de segundo encontramos, por una parte, el menor porcentaje de alumnos que considera las relaciones «cordiales», por la otra, y hasta aquí no parece que haya ninguna contradicción, el mayor porcentaje que piensa que son «autoritarias», pero, lo curioso es que también encontramos el grupo más numeroso de los que consideran que la relación es «igualitaria».

70. A pesar de que la denominación del tipo de relación no se definió operativamente a los alumnos, el hecho que un porcentaje importante considere que es «inexistente», cuando pasan con todos los profesores un mínimo de 3 horas a la semana en el mismo espacio de clase y que una de las facetas más importantes de una situación de enseñanza/aprendizaje sea la comunicación, no puede dejar de ser preocupante.

En el centro, el marco relacional profesor/profesor, venía definida en el plano profesional, por la inexistencia de una línea de trabajo común y una falta de acuerdo mínimo de los integrantes sobre su tarea como profesores de segunda enseñanza. En el plano personal, el aglutinamiento del colectivo de profesores en grupos bastante cerrados, dificultaba la comunicación y era fuente de tensiones e incluso de un cierto malestar.⁷¹

Entre los alumnos, a pesar de que existía en cada clase algunas personas con problemas de integración⁷² y que podían detectarse rivalidades entre algunos grupos (por la moda, por la música, etc.), el ambiente se consideraba positivo. Muchos alumnos decían que merecía la pena ir al instituto por los compañeros/as que habían encontrado. Sin embargo, no faltaba quienes consideraban que la solidaridad entre los compañeros dejaba mucho que desear.

Para entender el marco de interrelación profesor(es)/alumno(s) del centro habría que tener en cuenta, además de las características personales de cada profesor y las condiciones organizativas del centro, los siguientes factores:

- a) El bajo nivel de expectativas de los profesores respecto a los alumnos, que se concretaba en un discurso bastante negativo sobre sus realizaciones y posibilidades.
- b) El hecho de que los profesores permaneciesen en el centro un promedio semanal de 17 a 22 horas, lo que significaba que, excepto en sus clases, el contacto con los alumnos era prácticamente inexistente.
- c) La ausencia de otro entorno relacional que no fuese, en la mayoría abrumadora de los casos, la propia clase. Las salidas, incluso las de tipo académico, eran mínimas.⁷³

El primero de estos factores llevaba a muchos profesores a pensar, en general, que el nivel intelectual y cultural de los alumnos no era el más adecuado para seguir los estudios de B.U.P., y que se podía hacer muy poco cambiar esta situación, dada la experiencia escolar de los alumnos («en la E.G.B. los alumnos no aprenden nada y encima cogen vicios, no se les enseña a estudiar, etc. etc.») y su entorno familiar que no parece estar a la altura de las exigencias.

El segundo y el tercero propiciaban que el marco interrelacional por excelencia del centro fuese el entorno-clase y que las interacciones se centrasen en torno a los contenidos de las asignaturas. De esta postura general derivan tres maneras de enfocar las clases y la relación profesor/alumno.

71. Cuando llegó el momento de pedir traslado lo hicieron más de la mitad de la plantilla, aunque sólo lo consiguieron una tercera parte. Esta situación se ha ido repitiendo año tras año.

72. Este problema, bastante común en la adolescencia, no suele ser tenido en cuenta/tratado por los profesores. Como las clases suelen ser de tipo expositivo, en las que la necesidad/posibilidad de relación alumno/alumno es mínima, o no se detecta el problema, o se piensa que no es función del profesor solucionarlo.

73. El hecho de que los profesores tengan responsabilidad civil sobre los alumnos es para muchos de ellos una razón, por otra parte muy comprensible, para justificar el no participar/organizar ninguna salida del centro.

- a) Los que pensaban que «los pobres bastante tienen con vivir como viven y donde viven» solían desarrollar una actitud un tanto «paternalista» y sin elevar el nivel de sus exigencias ni la calidad de sus metodologías, «aprobaban» a un porcentaje importante de alumnos en cada clase.
- b) Los que consideraban que los alumnos podían «aprender» un mínimo si se les organizaban las clases de una determinada manera y se les presentaba un nivel de exigencia razonado.
- c) Los que creían que había «un nivel» que los alumnos tenían que «alcanzar» y lo mantenían, así como la forma de dar sus clases, aunque esto significase suspender al 70 % de los alumnos (Ver tabla I).

La forma de entender la relación con los alumnos y la muestra del «interés» sobre ellos solía ir en relación a la postura elegida.

En cuanto a los alumnos, aunque tampoco existiese una forma de ver las cosas homogénea, en general tenían la *impresión* de que los profesores «pasaban» de ellos. Que, aunque supiesen muy bien su materia y la pudiesen explicar muy bien, llegaban a la clase, «soltaban su rollo» y no se preocupaban de cómo estaban los alumnos y, en ocasiones, de si lo entendían o no. Luego, fuera de la clase, algunos profesores parecía que ni los conociesen, ya que ni siquiera les decían «hola» o «adiós». Tal y como ya hemos comentado en el apartado anterior, esta es una preocupación importante para los alumnos y así queda también reflejado en las observaciones de la encuesta que se pueden ver en el anexo V.

En cuanto al modo de plantear la clase, a los alumnos no les suelen gustar las posturas «paternalistas-poco exigentes», porque sienten que «no aprenden nada» y además que «el profesor cree que no son capaces de aprender nada». Las posturas «exigentes-duras», aunque había algunos alumnos a los que les gustaban y se sentían a gusto en ellas, una gran mayoría las encontraba demasiado «distantes» y/o alejadas de sus propios procesos. Por último, en la situación que se sentían más a gusto, aunque también era la más infrecuente, era en la que podíamos llamar «exigente-razonada», que solía coincidir con profesores/as que definían su rol de una manera clara pero asequible para los alumnos.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

El propio carácter de este estudio, que trataba sobre todo de conceptualizar un método de trabajo y una manera de entender la intervención educativa y de analizar las problemáticas institucionales, nos lleva a querer evitar expresar una serie de conclusiones en el sentido estricto del término.

En primer lugar, porque dado el enfoque complejizador y sistémico del trabajo, podríamos llegar a argüir que es el propio sistema educativo, desde su articulación, hasta su puesta en práctica, el que parece diseñado/pensado como un filtro cualificado, legal y socialmente aceptado, difícil de traspasar para un grupo importante de adolescentes/jóvenes. En este sentido, la conclusión más importante sería la necesidad de «repensar» no sólo el sistema educativo, sino, y sobre todo, el modelo social que lo sustenta. ¿Queremos que las enseñanzas medias sigan siendo una forma de selección social o han de plantearse jugar un papel socializante/educador/posibilitador de este grupo cada vez más numeroso de jóvenes que acceden a ellas? Es evidente que la respuesta rebasa el marco de estas páginas. Lo obvio, desde aquí, es que los presupuestos del sistema y su desarrollo administrativo llevan en sí mismos el principio de su propio fracaso.

En segundo lugar, porque quizá algún lector pueda pensar que lo que parte de lo que se ha dicho era «evidente». Y, en cierto sentido es cierto, ya que hemos estudiado una realidad dada, que estaba ahí, en la que no hemos intervenido. Sin embargo, nuestra aportación estriba en recoger distintos aspectos de esa realidad para argumentar lo obvio: que es difícil sino imposible conseguir, que los alumnos del centro al que nos hemos referido, lleguen a poder desarrollar todas sus capacidades: intelectuales, afectivas y sociales, en un medio como en el que viven. Por una parte, porque los recursos culturales de los que disponen, además de ser escasos, están circunscritos a su propio ámbito, que es bastante reducido. Y, por la otra, y es la que más nos interesa, porque el principal recurso educativo con el que cuentan: el instituto, funciona de tal manera como organización social que no es capaz de conectar/recoger y ampliar las expectativas de aprendizaje (intelectual y social) de los alumnos que lo integran.

En definitiva, pues, al final de este estudio, se nos hace difícil poder hablar del «fracaso escolar», en función de suspensos/aprobados, como de un problema de los alumnos y exclusivamente de ellos. Y del psicólogo escolar como del «corrector» de los «desvíos» del alumno. Nuestra propuesta se sitúa más bien, en la necesidad de que los profesionales de la educación (con o sin la administración) redefinamos nuestro campo de actuación, nos replanteemos nuestras expectativas con respecto a los alumnos y profundicemos en las metodologías de enseñanza y los planteamientos curriculares que nos permitan adecuarnos más a las necesidades de nuestros alumnos y alejarnos de la frustración profesional.

EPÍLOGO

La propia perspectiva adoptada en este trabajo, nos previene del peligro de intentar soluciones fáciles y reduccionistas al tema de la enseñanza. Existen demasiados factores e intereses externos a ella misma. Por otra parte, el sentido de los cambios en el sistema educativo, su repercusión real en el mismo y en todos los implicados en él, no pueden ser analizados más que a posteriori o, en el mejor de los casos, a medida que se van poniendo en práctica.

Esto puede explicar la aparente falta de conocimientos relevantes sobre el tema que permita, a los implicados en el cambio, analizar, entender el significado del mismo y actuar en consecuencia. Esta situación ha llevado, en algunos países, a plantear la necesidad de que sean los propios profesionales que lleven a cabo la innovación, los que desarrollen, a su vez, una tarea de investigación que les permita, por una parte, entender mejor su práctica y, por la otra, evidenciar las deficiencias del plan de intervención, en el nivel que se sitúen, e intentar estrategias de acción encaminadas a su mejoramiento.

En este sentido se sitúa el trabajo presentado, su valor principal, tal como hemos sugerido anteriormente, estriba no tanto en los resultados obtenidos, como en la metodología utilizada que puede hacerse extensiva al estudio de los muchos problemas que tiene planteada la enseñanza.

ANEXO I

Este cuestionario forma parte del trabajo psicopedagógico que estamos llevando a cabo en el Instituto. Inicialmente nos proponemos conocer mejor a los alumnos, sus intereses y motivaciones para mejorar, en la medida de lo posible, el funcionamiento del Instituto.

Esto no es un test de inteligencia o un examen, no hay preguntas correctas o incorrectas, puedes contestar exactamente lo que sientas, dado que la encuesta es anónima. Muchas preguntas se pueden contestar poniendo una cruz en la casilla de la izquierda (así (X)), en estos casos, tienes que elegir una sola respuesta, la que te parezca más apropiada. Si hay algo que no te queda suficientemente claro, pregúntalo.

Trata de llenar el cuestionario con rapidez, sin dedicarle demasiado tiempo a cada pregunta. Contesta realmente lo que tú pienses (y no lo que piensen tus compañeros).

Gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO

1. ¿Cuántos años tienes?..... () () 9-10
2. ¿Qué curso haces? (Marca con una cruz la casilla correspondiente).
 - () 1. 1.º de B.U.P.
 - () 2. 2.º de B.U.P.
 - () 3. 3.º de B.U.P.
 - () 4. C.O.U. () 11
3. Sexo:
 - () 1. Masculino
 - () 2. Femenino () 12
4. ¿Dónde naciste?..... () 13
5. ¿Dónde nacieron tus padres?..... () 14
6. ¿Cuál es la profesión de tu padres?
 - () 1. Comerciante o trabajador por cuenta propia.
 - () 2. Profesor.
 - () 3. Funcionario.
 - () 4. Administrativo.
 - () 5. Técnico de grado medio.
 - () 6. Empleado de servicios.
 - () 7. Trabajador cualificado.
 - () 8. Trabajador sin cualificar.
 - () 9. Otro (especificar)..... () 15
7. ¿Qué tipo de contrato tiene tu padre en el trabajo?
 - () 1. Fijo.
 - () 2. Temporal.
 - () 3. Está en paro. () 16
8. ¿Cuál es la profesión de tu madre?

- () 1. Comerciante o trabajadora por su cuenta propia.
 () 2. Profesora.
 () 3. Funcionaria.
 () 4. Administrativa.
 () 5. Empleada de servicios.
 () 6. Trabajadora cualificada.
 () 7. Trabajadora sin cualificar.
 () 8. Sus labores.
 () 9. Otro (especificar)..... () 17
9. ¿Qué tipo de contrato tiene tu madre en el trabajo?
 () 1. Fijo.
 () 2. Temporal.
 () 3. Está en paro. () 18
10. ¿Cuántas personas viven en tu casa?.... () () 19-20
11. ¿Qué parentesco te une con las personas de tu casa?
 () 1. Padres.
 () 2. Padres y hermanos.
 () 3. Padres, hermanos y abuelos.
 () 4. Padres, hermanos y tíos.
 () 5. Otro (especificar)..... () 21
12. ¿Quién decidió que vinieras a estudiar a este Centro?
 () 1. Mi familia.
 () 2. Yo mismo.
 () 3. Mi familia contando con mi opinión.
 () 4. Otro (especificar)..... () 22
13. ¿Cuál es la razón por la que estás en este Instituto?
 () 1. No había otra posibilidad.
 () 2. Les pareció a mis padres lo mejor dentro de lo existente.
 () 3. Proximidad al domicilio.
 () 4. El tipo de funcionamiento interno del Centro.
 () 5. La mayoría de la gente que conozco viene aquí.
 () 6. Otra (especificar)..... () 23
14. ¿Cuáles fueron los resultados del curso anterior?
 () 1. Aprobé todo en junio.
 () 2. Me quedaron asignaturas en junio pero las recuperé en septiembre.
 () 3. Me quedaron asignaturas en junio y no las recuperé todas en septiembre, pero pasé de curso.
 () 4. Repito curso. () 24
15. ¿Cuál es tu opinión de las notas?
 () 1. Sirven para agradar a los padre.
 () 2. Sirven para demostrar que aprendo.
 () 3. No reflejan los esfuerzos que hago.

- () 4. Estimulan la competitividad.
- () 5. No sirven para nada.
- () 6. Otro (especificar)..... () 25
16. Si pudieras elegir por cual de las siguientes alternativas te decidirías.
- () 1. Seguir estudiando hasta terminar una carrera universitaria.
- () 2. Seguir estudiando hasta terminar B.U.P., y después ponerme a trabajar.
- () 3. Ponerme a trabajar cuanto antes.
- () 4. Cambiarme a F.P.
- () 5. Otro (especificar)..... () 26
17. ¿Por qué estudias?
- () 1. Para conseguir un título universitario.
- () 2. Para poder alcanzar una mejor posición social.
- () 3. Para llegar a ejercer la profesión que me interesa.
- () 4. Me obliga mi familia.
- () 5. No encuentro trabajo y de alguna manera hay que ocupar el tiempo.
- () 6. Me gusta.
- () 7. Otras (especificar) () 27
18. Utilizando este baremo (4 = muy importante; 3 = importante; 2 = poco importante; 1 = nada importante) y según tu propia opinión, valora los siguientes objetivos sobre la enseñanza en el Instituto.
- () 1. Hacer gente disciplinada..... () 28
- () 2. Facilitar el futuro profesional..... () 29
- () 3. Permitir el acceso a la universidad..... () 30
- () 4. Integrar a los alumnos en la sociedad..... () 31
- () 5. Hacer ciudadanos críticos y responsables..... () 32
- () 6. Otros (especificar)..... () 33
19. ¿Qué piensas de los programas establecidos para B.U.P. y C.O.U.?
- () 1. Son correctos.
- () 2. No tienen ninguna relación con lo que realmente nos interesa.
- () 3. No dan los suficientes conocimientos como para acceder a la universidad o a otra forma de enseñanza superior.
- () 4. Se cubren demasiadas materias en poco tiempo.
- () 5. Son excesivamente largos.
- () 6. Son aburridos.
- () 7. Otro (especificar) () 34
20. ¿Qué piensas del horario del Instituto?

- () 1. Es demasiado largo.
 () 2. Es corto.
 () 3. Está bien. () 35
21. ¿Cómo calificarías, en tu caso, la relación entre profesores y alumnos, en general?
 () 1. Cordial.
 () 2. Autoritaria.
 () 3. Igualitaria.
 () 4. Inexistente.
 () 5. Paternalista.
 () 6. Otro (especificar)..... () 36
22. De los profesores que tienes este año, ¿a cuántos cambiarías si pudieras?
 () 1. A ninguno.
 () 2. De uno a tres.
 () 3. De tres a cinco.
 () 4. Más de cinco. () 37
23. De la siguiente lista, califica, con este baremo (4 = muy importante; 3 = importante; 2 = poco importante; 1 = nada importante) las características que tendría que reunir el profesorado.
 () 1. Interés por los alumnos..... () 38
 () 2. Comprensión..... () 39
 () 3. Cordialidad-delicadeza..... () 40
 () 4. Sentido del humor..... () 41
 () 5. Imaginación..... () 42
 () 6. Objetividad..... () 43
 () 7. Flexibilidad-tolerancia..... () 44
 () 8. Dominio de la asignatura..... () 45
 () 9. Capacidad para interesar al alumno por el estudio..... () 46
 () 10. Autoridad..... () 47
 () 11. Otra (especificar)..... () 48
24. Utilizando el mismo baremo que en la cuestión anterior califica las características que tendría que tener los alumnos.
 () 1. Cooperación..... () 49
 () 2. Espontaneidad..... () 50
 () 3. Sentido del humor..... () 51
 () 4. Rebeldía..... () 52
 () 5. Disciplina..... () 53
 () 6. Actitud crítica..... () 54
 () 7. Confianza con el profesor..... () 55
 () 8. Interés por el estudio..... () 56
 () 9. Responsabilidad..... () 57
 () 10. Solidaridad con los compañeros..... () 58

- () 11. Creatividad-Iniciativa..... () 59
 () 12. Otras (especificar)..... () 60
25. ¿Cómo calificarías el ambiente global del Instituto?
 () 1. Frío.
 () 2. Cordial.
 () 3. Impersonal.
 () 4. Agradable-acogedor.
 () 5. Otro (especificar)..... () 61
26. El reglamento interno del Instituto contempla la posibilidad de que los alumnos participen en los distintos órganos de decisión. ¿Qué opinión te merece esta participación? (Escoge sólo una).
 () 1. Es claramente positiva porque nos permite intervenir en la toma de decisiones importantes.
 () 2. Aunque existen vías de participación nuestras opiniones se tienen poco en cuenta.
 () 3. Aunque existen delegados de curso la clase, realmente no participa.
 () 4. No nos interesa participar porque el funcionamiento del Instituto debe correr al cargo de los profesores exclusivamente.
 () 5. No queremos participar porque no estamos de acuerdo con la estructura interna del instituto en general.
 () 6. En teoría me gustaría participar. () 62
27. ¿Crees que al margen de las asignaturas deberían realizarse otras actividades colectivas en el Instituto?
 () 1. Sí.
 () 2. No. () 63
 En caso afirmativo especifica cuáles.....
28. Tus amigos, tus mejores amigos, con los que compartes tu tiempo libre, ¿son alumnos de este Instituto?
 () 1. Sí.
 () 2. No. () 64
29. ¿Cuántas horas al día, por término medio, dedicas para hacer deberes y estudiar fuera del Instituto?
 () 1. Nada.
 () 2. Menos de media hora.
 () 3. Alrededor de una hora.
 () 4. Unas dos horas.
 () 5. Tres o más horas. () 65
30. ¿Tienes en tu casa una habitación donde puedas estudiar con tranquilidad?
 () 1. Sí.
 () 2. No. () 66

31. ¿Dónde sueles estudiar?
 1. En tu habitación.
 2. En el comedor de tu casa.
 3. En la biblioteca municipal.
 4. En el Instituto.
 5. Otros (especificar)..... () 67
32. ¿Realizas algún trabajo pagado?
 1. Sí.
 2. No. () 68
 En caso afirmativo, ¿cuántas horas dedicas a la semana?..... () () 69-70
33. ¿Cuántas horas a la semana, de tu tiempo libre, pasas con tus amigos, por término medio?
 () () 71-72
34. ¿Cuándo te sueles ver con tus amigos?
 1. Durante el día.
 2. Por la tarde-noche.
 3. Los fines de semana.
 4. Otro (especificar) () 73
35. ¿Cuántas horas a la semana, de tu tiempo libre, sueles pasar en tu casa, por término medio?..... () () 74-75
36. ¿Dónde sueles pasar tu tiempo libre?
 1. En tu casa.
 2. En tu barrio.
 3. En otro barrio de Cornellá.
 4. En Barcelona.
 5. Otro (especificar)..... () 76
37. ¿A qué lugar sueles ir más a menudo? (Escoger sólo uno).
 1. Al bar.
 2. A la discoteca.
 3. Al cine.
 4. A la calle.
 5. A un Centro social.
 6. A un Centro deportivo.
 7. A casa de amigos/as.
 8. Otro (especificar)..... () 77
38. ¿Crees que tu ciudad ofrece a los adolescentes suficientes sitios interesantes para ir?
 1. Sí.
 2. No. () 78
 En caso negativo escribe los lugares, que en tu opinión deberían existir para los adolescentes de tu ciudad

39. ¿Cuál es tu cantante o grupo favorito?..... () 79

40. ¿Qué tipo de música prefieres?
- 1. Rock.
 - 2. New Wave.
 - 3. Jazz.
 - 4. Pop.
 - 5. Tecno-pop.
 - 6. Clásica.
 - 7. Otras (especificar)..... () 80
41. ¿Vas a menudo al cine?
- 1. Nunca o casi nunca.
 - 2. Una vez al mes.
 - 3. Dos veces al mes.
 - 4. Una vez por semana.
 - 5. Dos o más veces por semana. () 81
42. ¿Qué tipo de películas prefieres?
- 1. De miedo.
 - 2. Del Oeste.
 - 3. Eróticas.
 - 4. De kárate.
 - 5. Cómicas.
 - 6. Drama.
 - 7. De ciencia ficción.
 - 8. Problemas actuales.
 - 9. Otras (especificar)..... () 82
43. ¿Cuántas horas a la semana, por término medio, te dedicas a ver la tele?..... () () 83-84
44. Valora con este baremo (4 = me gusta mucho; 3 = me gustan; 2 = no me gustan mucho; 1 = no me gustan nada) los siguientes programas de T.V.
- 1. Informativos..... () 85
 - 2. Películas..... () 86
 - 3. Deportivos..... () 87
 - 4. Musicales..... () 88
 - 5. Concursos..... () 89
 - 6. Reportajes..... () 90
 - 7. Tele-films..... () 91
 - 8. Otros (especificar)..... () 92
45. A parte de los libros de texto, ¿qué sueles leer?
- 1. Cómics.
 - 2. Libros.
 - 3. Diarios.
 - 4. Revistas.
 - 5. Nada. () 93
46. ¿Qué tipo de Cómic prefieres?
- 1. No leo cómics.

- () 2. Mortadelo y Filemón.
- () 3. Luky Lucky.
- () 4. Asterix.
- () 5. 1.984.
- () 6. Víbora.
- () 7. Otros (especificar)..... () 94
47. ¿Cuántos cómics sueles comprarte al mes?..... () 95
48. ¿Qué libro estás leyendo en este momento?
- () 1. Ninguno.
- () 2. (escribe el título y el autor).....
..... () 96
49. ¿Cuántos libros sueles comprar al mes?..... () 97
50. ¿Qué revistas sueles leer?
- () 1. Ninguna.
- () 2. (escribe el nombre de la revista o revistas).....
..... () 98
51. ¿Cuántas revistas te sueles comprar al mes?..... () 99
52. ¿De cuanto dinero sueles disponer a la semana?
- () 1. Menos de 100 pesetas.
- () 2. Entre 100 y 300.
- () 3. Entre 300 y 500.
- () 4. Más de 500. () 100
53. El dinero del que dispones cada semana, ¿cómo lo obtienes?
- () 1. Trabajando.
- () 2. Te lo dan tus padres.
- () 3. Otro (especificar) () 101
54. De la siguiente lista de productos, puntúa, según este baremo (1 = nunca; 2 = una vez; 3 = algunas veces; 4 = una vez al mes; 5 = una vez por semana; 6 = una vez al día; 7 = varias veces al día) la frecuencia con que los utilizas.
- () 1. Cigarrillos..... () 102
- () 2. Vino..... () 103
- () 3. Cerveza..... () 104
- () 4. Cubatas..... () 105
- () 5. Porros..... () 106
- () 6. Pastillas..... () 107
- () 7. Pegamentos y similares..... () 108
- () 8. Otros (especificar)..... () 109
55. ¿Consideras que la información que tienes sobre las drogas es suficiente y real?
- () 1. Sí.
- () 2. No.
- En caso negativo, ¿qué te interesaría saber?

56. En las siguientes afirmaciones, pon una cruz donde corresponda, según estés de acuerdo o en desacuerdo con ellas.

	1	2	
	acuerdo	desacuerdo	
1. Fumar porros está mal.	()	()	() 111
2. No hay nada malo en fumar drogas, te hace sentir bien.	()	()	() 112
3. No nos tenemos que fiar de lo que dicen las personas que toman drogas.	()	()	() 113
4. Las drogas pueden hacer que mejores la relación entre la gente.	()	()	() 114
5. Las personas que consumen drogas con frecuencia o son delincuentes o acaban siéndolo.	()	()	() 115
6. A pesar de lo que dicen algunas personas las consecuencias de consumir bebidas alcohólicas no son tan graves.	()	()	() 116
7. Me gustaría tener la ocasión de pasármelo bien tomando drogas.	()	()	() 117
8. Las personas que toman drogas crean muchos problemas a la sociedad.	()	()	() 118
9. Las personas que toman drogas son mucho más interesantes que las que no toman.	()	()	() 119
10. No pasa nada por fumar tabaco.	()	()	() 120
11. Las bebidas alcohólicas animan las fiestas.	()	()	() 121
12. Las personas que toman drogas son valientes porque se enfrentan a los que mandan y no cumplen lo que se les ha prohibido.	()	()	() 122

57. La gente se esfuerza por diferentes motivos. Entre los motivos por los que tú sueles esforzarte, ¿cuáles son los

más importantes (utiliza este baremo: 4 = muy importante; 3 = importante; 2 = poco importante; 1 = nada importante).

- 1. Complacer a mis padres..... () 123
- 2. Aprender tanto como sea posible..... () 124
- 3. Vivir según mis ideales religiosos..... () 125
- 4. Vivir según mis ideales políticos..... () 126
- 5. Ser aceptado y querido por mis compañeros..... () 127
- 6. Pasarlo lo mejor posible sin preocupaciones..... () 128
- 7. Otro (especificar) () 129

58. Algunos padres tienen normas definidas para sus hijos adolescentes, otros no. En la siguiente lista pon una cruz en la columna que corresponda, según tus padres tengan o no estas normas definidas.

	1	2	
	tienen	no tienen	
1. La hora de llegar a casa por la noche o los fines de semana.	()	()	() 130
2. En contra de mantener relaciones formales con chicos/as.	()	()	() 131
3. Tiempo dedicado a ver T.V.	()	()	() 132
4. En contra de salir con un tipo de chicos/as.	()	()	() 133
5. Hacer las comidas con la familia.	()	()	() 134
6. Tiempo dedicado para hacer los deberes.	()	()	() 135
7. Otras (especificar)	()	()	() 136

59. Ante unas malas notas, la reacción de tus padres, ¿cuál suele ser?

- () 1. Se quedan indiferentes.
- () 2. Se exaltan y empiezan a gritar.
- () 3. Se les escapa alguna bofetada.
- () 4. Te castigan.
- () 5. Intentan consolarte.
- () 6. Otros (especificar) () 137

60. ¿Cómo calificarías tu relación con tus padres?

- () 1. Fría.
- () 2. Cordial, pero poco profunda.
- () 3. Problemática.
- () 4. Muy satisfactoria.
- () 5. Otro (especificar) () 138

Observaciones: Aquí puedes expresar todo lo que te gustaría decir y no se te ha preguntado en la encuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO II

DATOS GENERALES DE LA ENCUESTA

II.1. CONFIGURACIÓN FAMILIAR

Lugar de nacimiento: padres y alumnos

Alumnos nacidos en Cataluña	83,01 %
Fuera de Cataluña	16,98 %
Padres nacidos en Cataluña	4,71 %
Fuera de Cataluña	86,32 %
Uno de los dos fuera de Cataluña	8,01 %

Profesión de los padres

	<i>padre</i>	<i>madre</i>
Comerciante o trabajador por cuenta propia	11,79 %	4,71 %
Funcionario	3,30 %	—
Profesor	0,47 %	—
Administrativo	2,83 %	0,47 %
Técnico de grado medio	2,83 %	—
Empleado de servicios	8,01 %	5,66 %
Trabajador cualificado	30,18 %	1,41 %
Trabajador sin cualificar	31,60 %	2,35 %
Otro	6,13 %	—
No contestan	2,83 %	—
Sus labores	—	85,37 %

Tipo de contrato en el trabajo (padre)

Fijo	77,83 %
Temporal	4,71 %
Están en paro	10,84 %
No contestan	6,60 %

Personas que viven en la casa

La media de las personas que viven en casa es de: 4-5.

Grado de parentesco de las personas que viven en cada casa

Padres	10,37 %
Padres y hermanos	73,58 %
Padres, hermanos y abuelos	10,84 %
Padres, hermanos y tíos	2,35 %
Otro	2,35 %

Nivel de estudios de los padres^()*

	<i>padre</i>	<i>madre</i>
Elemental	75,4 %	84,6 %
Medio	15,4 %	7,7 %
Superior	—	—
No contesta	6,1 %	7,7 %

Normas que tienen/no tienen definidas los padres

	<i>tienen</i>	<i>no tienen</i>
Hora de llegar a casa por la noche y/o los finesde semana	69,33 %	30,18 %
En contra de mantener relaciones formales con chicos/as	24,52 %	75,00 %
Tiempo dedicado a ver la tele	15,09 %	83,49 %
En contra de salir con un tipo de chico/a	52,35 %	47,15 %
Hacer las comidas con la familia	44,33 %	54,24 %
Tiempo dedicado a hacer deberes	33,01 %	66,50 %

(*) Este dato ha sido recogido de un trabajo que el catedrático de Geografía e Historia, llevó a cabo en el centro, para el ICE de la Universidad de Barcelona.

Actitud de los padres ante las notas

No contesta	2,83 %
Indiferentes	5,66 %
Se exaltan y gritan	16,50 %
Se les escapa alguna bofetada	0,94 %
Castigan	2,83 %
Intentan consolar	44,83 %
Otro-aconsejan	4,24 %
animan	12,26 %
riñen	8,01 %
se preocupan	1,88 %
No contesta	1,88 %

En relación con sus padres

Fría	1,88 %
Cordial pero poco profunda	41,03 %
Problemática	8,49 %
Muy satisfactoria	41,50 %
Otro	5,18 %

El dinero del que pueden disponer a la semana

Menos de 100 pesetas	16,03 %
Entre 100 y 300 pesetas	48,58 %
Entre 300 y 500 pesetas	21,22 %
Más de 500 pesetas	12,73 %

Cómo lo obtienen

Trabajando	6,13 %
Se lo dan los padres	83,96 %
Otro	8,49 %

II. 2. EL CENTRO

Quién tomó la decisión de elegir el centro

La familia	5,66 %
El propio alumno	60,37 %

La familia y el alumno	29,71 %
Otro	4,24 %

Razones de la elección del centro

No había otra posibilidad	28,77 %
Les pareció a mis padres lo mejor dentro de lo existente	16,98 %
Proximidad al domicilio	27,35 %
El tipo de funcionamiento interno del centro	3,77 %
Porque lo hace la mayoría de la gente que conoce	4,77 %
Otra	13,67 %
No contesta	4,71 %

Sobre el horario de clases

Es demasiado largo	91,03 %
Es corto	—
Está bien	8,49 %

Sobre los programas de B.U.P. y C.O.U.

Son correctos	8,96 %
No tienen ninguna relación con lo que realmente nos interesa	8,01 %
No dan los suficientes conocimientos como para acceder a la universidad u otra forma de enseñanzas superior	4,24 %
Se cubren demasiadas materias en poco tiempo	48,58 %
Son excesivamente largos	14,62 %
Son aburridos	8,01 %
Otro	1,88 %
No contestan	5,66 %

Sobre la participación de los alumnos en el centro

Es claramente positiva porque nos permite intervenir en la toma de decisiones importantes	18,39 %
Aunque existen vías de participación nuestras opiniones se tienen poco en cuenta	59,90 %
Aunque existen delegados de curso, la clase, realmente, no participa	10,37 %
No nos interesa participar porque el funcionamiento	



to del instituto debe correr a cargo de los profesores exclusivamente	0,94 %
No queremos participar porque no estamos de acuerdo con la estructura interna del instituto	0,47 %
En teoría me gustaría participar	6,60 %
No contestan	3,30 %

Opinión sobre la relación profesores-alumnos, en general

Cordial	26,88 %
Autoritaria	22,64 %
Igualitaria	9,90 %
Inexistente	30,66 %
Paternalista	0,47 %
Otro	6,13 %
No contestan	2,83 %

Profesores que desearían cambiar si pudieran

A ninguno	14,15 %
De uno a tres	72,16 %
De tres a cinco	8,95 %
Más de cinco	3,77 %
No contestan	0,94 %

Características que debería reunir el profesorado

	No contes- ta %	Nada impor- tante %	Poco impor- tante %	Impor- tante %	Muy impor- tante %
Interés por los alumnos	1,41	1,41	3,30	27,35	66,50
Comprensión	1,88	1,41	7,54	32,07	57,07
Cordialidad-delicadeza	6,60	7,07	27,83	42,45	16,03
Sentido del humor	4,24	11,79	34,90	28,30	20,75
Imaginación	4,24	11,79	35,84	34,90	13,20
Objetividad	4,29	9,90	27,83	39,15	18,86
Flexibilidad-tolerancia	6,60	8,96	29,71	39,62	15,09
Dominio de la asignatura	5,66	1,41	4,71	21,69	66,50
Capacidad para intere- sar al alumno por el estudio	1,88	0,94	7,07	24,05	66,03
Autoridad	4,24	40,09	23,53	27,35	4,71

Calificación del ambiente global del instituto

Frío	14,62 %
Cordial	39,15 %
Impersonal	20,28 %
Agradable-acogedor	20,82 %
Otro	4,24 %
No contestan	1,41 %

Características que debería reunir el alumnado

	No contes- ta %	Nada impor- tante %	Poco impor- tante %	Impor- tante %	Muy impor- tante %
Cooperación	1,88	1,41	4,24	27,83	64,62
Espontaneidad	6,13	6,13	28,30	43,86	15,56
Sentido del humor	6,13	9,43	40,56	25,00	18,86
Rebeldía	5,18	72,64	15,56	2,82	3,77
Disciplina	3,77	9,43	15,56	48,58	22,64
Actitud crítica	4,24	8,96	17,92	37,26	31,60
Confianza con el profesor	2,83	1,41	7,07	32,54	56,16
Interés por el estudio	0,94	2,35	0,47	21,69	74,52
Responsabilidad	3,77	1,88	2,83	28,30	63,20
Solidaridad con los com- pañeros	3,30	1,41	4,71	28,77	61,79
Creatividad-iniciativa	5,66	2,83	10,84	45,28	35,37

Deben realizarse actividades colectivas al margen de las asignaturas

Sí	76,88 %
No	21,69 %

(aquí sugieren distintos tipos de actividades: teatro, deportes, música, etc. Ver tabla IV, Anexo III).

II.3. LOS ESTUDIOS

Resultados del curso anterior

Aprobó todo en junio	35,37 %
Recuperó en septiembre	15,09 %

Pasó curso con asignaturas pedientes	19,81 %
Repite curso	29,71 %

Opinión sobre las notas

Sirven para agradar a los padres	5,91 %
Sirven para demostrar que aprendo	22,04 %
No reflejan los esfuerzos que hago	48,03 %
Estimulan la competitividad	6,81 %
No sirven para nada	10,70 %
Otro	5,90 %
No contestan	3,30 %

Opciones que tomarían si pudieran elegir

Seguir estudiando hasta terminar una carrera universitaria	54,24 %
Seguir estudiando hasta terminar B.U.P. y después ponerme a trabajar	30,66 %
Ponerme a trabajar cuanto antes	3,77 %
Cambiarme a F.P.	2,35 %
Otro	8,49 %

Razones para estudiar

Para conseguir un título universitario	6,60 %
Alcanzar una mejor posición social	23,11 %
Ejercer una profesión interesante	46,69 %
Porque le obliga la familia	0,47 %
No encuentra trabajo y hay que ocupar el tiempo	5,66 %
Le gusta	9,34 %
Otro	4,24 %
No contesta	3,77 %

Opinión sobre los objetivos de la enseñanza en el instituto

	No contes- ta %	Nada impor- tante %	Poco impor- tante %	Impor- tante %	Muy impor- tante %
Hacer gente disciplinada	1,41	15,56	27,83	38,20	16,98
Facilitar el futuro profesional	0,47	1,88	9,43	34,90	53,30

	No contes- ta %	Nada impor- tante %	Poco impor- tante %	Impor- tante %	Muy impor- tante %
Permitir el acceso a la universidad	1,88	4,71	14,62	40,09	38,69
Integrar a los alumnos en la sociedad	2,35	12,73	23,11	31,10	30,66
Hacer ciudadanos críticos y responsables	4,71	13,67	16,50	34,90	30,18

Tiempo dedicado a hacer deberes fuera del instituto (al día)

Nada	3,30 %
Menos de media hora	6,60 %
Alrededor de una hora	34,90 %
Unas dos horas	43,86 %
Tres horas o más	10,84 %

Si disponen de una habitación para estudiar con tranquilidad

Sí	67,45 %
No	32,07 %

Donde estudian los alumnos

En su habitación	73,11 %
En el comedor de la casa	16,98 %
En la biblioteca municipal	0,94 %
En el instituto	0,47 %
Otros	6,13 %
No contestan	2,35 %

II.4. LOS ALUMNOS FUERA DEL CENTRO: ACTIVIDADES, GUSTOS, OPINIONES

¿Los mejores amigos de los alumnos del instituto son sus propios compañeros?

Sí	47,64 %
No	48,11 %
No contestan	3,77 %

Alumnos que trabajan

10,84 %. De estos, la media semanal de horas que dedican es de 8-9.

Los alumnos suelen ver a sus amigos

Durante el día	13,67 %
Por la tarde-noche	8,96 %
Los fines de semana	60,84 %
Otro	8,49 %
No contestan	7,54 %

- La media semanal de horas, de tiempo libre, que los alumnos suelen pasar en su casa es de: 17
- La media semanal de horas, de tiempo libre, que suelen pasar con sus amigos es de 11

¿Dónde pasan su tiempo libre?

En su casa	27,35 %
En su barrio	31,13 %
En otro barrio de la ciudad	12,26 %
En Barcelona	11,79 %
Otro	13,20 %
No contestan	11,79 %

- El 81,60 % de los encuestados cree que su ciudad no ofrece a sus adolescentes suficientes sitios interesantes para ir.

Lugar al que van más a menudo

El bar	13,67 %
La discoteca	11,32 %
Cine	13,20 %
La calle	23,11 %
Centro social	1,88 %
Centro deportivo	8,49 %
Casas de amigos/gas	10,84 %
Otro	11,79 %
No contestan	5,66 %

Tipo de música que prefieren

Rock	19,33 %
New Wawe	3,30 %
Jazz	1,88 %
Pop	10,84 %
Tecno-Pop	33,49 %
Clásica	4,24 %
Otra	19,33 %

Cantante o grupo favorito

No tiene	16,98 %
Rock	23,11 %
Flamenco-rumberos	3,30 %
Pop	38,67 %
Jazz	0,94 %
Tecno-pop	11,32 %
Cantautores	0,94 %
Disco	12,35 %

Frecuencia con lo que van al cine

Nunca o casi nunca	33,49 %
Una vez al mes	23,11 %
Dos veces al mes	33,96 %
Una vez por semana	8,96 %
Dos o más veces por semana	0,47 %

Tipo de películas que prefieren

De miedo	21,69 %
Del oeste	0,94 %
Eróticas	6,60 %
De kárate	1,41 %
Cómicas	15,09 %
Drama	2,35 %
De ciencia ficción	16,98 %
De problemas actuales	9,43 %
Otras	8,96 %
No contestan	16,50 %

El promedio de horas semanales que los alumnos dedican a ver la televisión es de 11,51 %.

Valoración de los distintos tipos de programas de T.V.

	No contesta %	Nada %	No mucho %	Me gustan %	mucho %
Informativos	1,88	9,90	43,39	38,20	6,60
Películas	2,35	0,47	8,49	31,13	57,54
Deportivos	1,88	20,28	25,00	26,88	25,94
Musicales	1,41	4,24	13,20	34,90	46,22
Concursos	1,41	10,37	28,77	42,92	16,50
Reportajes	2,83	11,79	24,05	39,62	21,69
Tele-films	3,30	2,83	19,81	40,56	33,49

Además de los libros de texto, los alumnos leen:

Comics	15,09 %
Libros	35,84 %
Diarios	9,43 %
Revistas	18,86 %
Nada	4,24 %
No contestan	16,50 %

El tipo de comic que prefieren

No lee comics	30,55 %
Mortadelo y Filemón	33,01 %
Lucky Lucky	0,47 %
Asterix	5,66 %
1984	5,66 %
Víbora	3,30 %
Otros	15,09 %
No contestan	6,13 %

Comics que suelen comprar al mes

Menos de dos	87,26 %
De dos a cuatro	5,66 %
Más de cuatro	2,35 %
No contestan	4,71 %

Libros que compran al mes

No contesta	3,77 %
Ninguno	48,11 %
Uno	30,66 %
Dos	9,43 %
Tres o más	8,01 %

Revistas que suelen comprar al mes

Ninguna	53,77 %
Una	12,16 %
Dos	12,26 %
Tres	4,24 %
Más de cuatro	15,09 %
No contesta	2,48 %

Productos que suelen consumir y su frecuencia

	nunca	una vez	algunas veces	una vez al mes	una vez semana	una vez al día	varias veces al día
	%	%	%	%	%	%	%
Cigarrillos	47,16	4,71	16,03	2,35	1,88	4,24	23,11
Vino	55,66	9,43	22,16	1,41	2,35	6,60	1,41
Cerveza	31,13	10,37	29,71	5,18	10,37	7,54	4,24
Cubatas	41,03	9,43	31,13	6,13	8,47	0,47	1,41
Porros	87,37	5,66	4,25	1,41	0,47	0,47	—
Pastillas	86,32	3,30	5,18	0,47	—	1,41	0,47
Pegamento y similares	72,64	5,18	13,69	0,94	0,94	0,47	0,94

Actitud ante las drogas

	acuerdo %	desacuerdo %
Fumar porros está mal.	64,62	33,49
No hay nada malo en tomar drogas, te hacen sentir bien.	10,84	88,67
No nos tenemos que fiar de lo que dicen las personas que toman drogas.	66,03	32,07

	acuerdo %	desacuerdo %
Las drogas pueden hacer que mejoren las relaciones entre la gente.	8,49	91,03
Las personas que toman drogas o son delincuentes o acaban siéndolo.	60,37	39,15
A pesar de lo que dicen algunas personas, las consecuencias de tomar bebidas alcohólicas no son tan graves.	25,47	74,05
Me gustaría tener la ocasión de pasármelo bien tomando drogas.	10,37	88,67
Las personas que toman drogas crean muchos problemas a la sociedad.	70,28	28,72
Las personas que toman drogas son más interesantes que las que no toman.	11,32	87,73
No pasa nada por fumar tabaco.	47,64	51,41
Las bebidas alcohólicas animan las fiestas.	71,22	28,77
Las personas que toman drogas son valientes porque se enfrentan a los que mandan y no cumplen lo que se les ha prohibido.	14,15	85,84

Un 66,50 % de los encuestados opinan que la información que tienen sobre las drogas es suficiente y real.

Motivos por los que se esfuerzan los alumnos

	Nada impor- tante %	Poco impor- tante %	Impor- tante %	Muy impor- tante %
Complacer a sus padres.	2,35	13,67	53,77	30,18
Aprender tanto como sea posible.	0,94	5,18	39,15	54,71
Vivir según sus ideales religiosos.	44,33	34,43	12,26	6,13
Vivir según sus ideales políticos.	35,84	33,49	16,50	11,32
Ser aceptado y querido por sus compañeros.	3,02	10,84	34,43	48,58
Pasarlo lo mejor posible sin preocupaciones.	10,37	25,00	32,07	28,30

ANEXO III

OPINIONES DE LOS ALUMNOS EN EL APARTADO «OBSERVACIONES»^(*)

1. *En relación con los profesores y el centro como institución*

- Estoy deseando salir de aquí y perder de vista a los profes. (1.º)
- Me gustaría tener aunque fuera una hora a la semana para que la psicóloga nos atienda. ¿Qué problemas tenemos con los estudios? (1.º)
- Me gustaría que hubiera fiestas. Las clases podrían ser o sólo de mañana o sólo de tarde. (1.º)
- Algunos profes no intentan comprenderte ni intentan ayudarte ni tratan de llevarse mejor con los alumnos. (1.º)
- Algunos profes no son comprensibles con nosotros y no nos hacen caso porque siempre nos hechan la culpa de todo, algunas veces la tenemos pero otras no y ellos siempre nos las hechan. (1.º)
- Muchas veces los profesores nos echan la culpa a quienes menos la tenemos. No se si será para quitarse un peso de encima o no. «Ellos tampoco son perfectos». (1.º)
- Yo creo que hay muchas horas y cuando llegan las últimas de la tarde estás ya agotado. Yo prefiero que sean de turno de mañana. (1.º)
- En los programas de B.U.P. y C.O.U. las clases menos llenas de gente y los programas sólo un turno (ya sea de mañana o tarde-noche). (1.º)

^(*) Las opiniones expresadas aquí por los alumnos han sido recogidas textualmente.

- Los profesores tienen que ser comprensivos con todos los alumnos, no tener preferencia por alguno en general. Tienen que tener más sentido del humor y más cariño hacia los alumnos porque no se dan cuenta que algunos alumnos sienten por ellos algo más que amistad. (1.º)
- Se les hecha mucha culpa a los alumnos por ir mal en los estudios pero creo que de eso tenemos el 50 % cada uno. (1.º)
- Que hay profesores que no te comprenden y te ponen nerviosa ya que hacen lo que les da la gana. (1.º)
- Que los profesores no nos tienen en cuenta se creen unos seres superiores a nosotros y no nos toman en cuenta para nada. Puntúan muy bajo, sobre todo la de dibujo. (1.º)
- Hace falta un apoyo del profesorado en las luchas de los alumnos y viceversa. Se deberían hacer más a menudo encuestas de este tipo. Hace falta unión y espíritu de lucha entre los alumnos. No se ha tratado el tema de las relaciones sexuales importantes a nuestra edad. Necesitamos locales en el instituto como bares, etc., en que haya comunicación entre nosotros. Los repetidores están amenazados y usados en varias clases como personas diferentes. (2.º)
- Las instalaciones son una mierda y el Ayuntamiento otra. (2.º)
- Pienso que la vida del instituto y las condiciones actuales en el mismo tienen poco futuro para nosotros. También pienso que se nos conoce mal y que nos hacen injusticias. (2.º)
- Que este instituto no vale nada y lo único que vale aquí son alumnos y algunos profesores, conserjes y secretarías. (2.º)
- Creo que en este instituto no se tiene en cuenta el esfuerzo del alumno y tampoco se tienen en cuenta las condiciones en que se pueda encontrar el alumno (depresión, crisis, problemas) e incluso de salud. Creo que lo que intentan hacer es una desmoralización colectiva. (2.º)
- Los exámenes deberían servir para la utilidad del alumno y no para hacer comparaciones de unos alumnos con otros. (2.º)
- Muchas veces los profesores nos tratan de objetos sin respetar las opiniones de los demás. (3.º)
- En relación al instituto, hay que decir que las relaciones alumnos-profesores son muy frías, que algunos tanto unos como otros, no se esfuerzan para mejorarlas. Que no se nos indica, ni se nos enseñan cosas realmente interesantes para ir por el mundo de hoy y que se intenta hacer gente disciplinada sin atender a sus ideas ni sus pensamientos. (3.º)
- Tenemos unos horarios agobiados, llegamos a casa muy cansados y nos cuesta mucho coger un libro pero esto los profesores no lo comprenden. (3.º)
- Un sistema de enseñanza más de acuerdo con nuestras ideas y mejor con nuestras posibilidades. (3.º)

- Que mejoren el instituto de una puñetera vez. (3.º)
- Creo que este tipo de actividades son muy positivas y necesarias. Los horarios son muy largos y se tendrían que reducir los horarios de clase para dejar más tiempo para estudiar y dedicado a tareas extraescolares. (3.º)
- ¡¡¡Queremos pistas de atletismo!!! ¡¡¡Coño!!! (C.O.U.)
- Prefiero no opinar porque tendría que escribir un libro sobre este asqueroso instituto que nos han endosado mientras otros tienen hasta cuadros. En fin que con esto está todo dicho sobre nuestra gran sociedad. (C.O.U.)
- Creo que el instituto es pésimo, y que los «profes» no ayudan ni dan moral, precisamente.
Los resultados están a la vista. (C.O.U.)

2. En relación a la encuesta

- Muchas preguntas son muy buenas, otras no se sabe como contestar y es un poco difícil. (1.º)
- Me gustaría que también me hubieran preguntado por la profesión que he elegido y por lo que estoy aquí estudiando. Me gustaría ser azafata. Por ello estudio aquí y en una escuela de azafatas. Es mi mayor ilusión pero la mayor frustración a mi vida porque debo renunciar a marido e hijos. Es una profesión dura pero muy interesante. (1.º)
- Se han extendido demasiado. (1.º)
- Tengo un 44 de zapato y 1,92 de estatura. Soy manco y cojo, y paso de esta puerca sociedad, es una grandísima mierda. (1.º)
- Me ha parecido una encuesta muy interesante menos las preguntas de nuestros padres. Me gustaría que todo lo dicho en general se tomase en cuenta. Espero que el instituto nuevo no se acabe después de esta puñetera era contemporánea. (2.º)
- Es una manera de saber el funcionamiento interno y externo del alumno en el instituto y la relación de cómo se comporta y su dinámica en ello. (2.º)
- Cuestión de drogas: matizar tipos.
Parece como si buscaran confundirte con las respuestas. (2.º)
- Me gustaría que me hubiesen hecho preguntas más profundas pero sin salirse de lo normal y que sean concretas. No expongo nada por falta de imaginación. (2.º)
- ¡Nada que objetar! (2.º)
- Me hubiera gustado que me hubieran preguntado la clase de problemas que tengo, tal vez pueden parecer indiferentes a las personas que son mayores

que yo, pero que sin embargo para mí son muy importantes. Antes la relación que tenía con mis padres, sobre todo con mi padre era muy profunda pero desde que pasaron una serie de cosas me llevo incluso muy mal con ellos. Me gustaría que me preguntasen las opiniones con las que cuenta mi familia, si deja que en un problema de mi opinión. (2.º)

- Esta bien para que pueda averiguar el cómo es el ambiente, cómo somos y que hacemos y puedas sacar tu conclusión sobre el ambiente que reina en el instituto. (2.º)
- No me gusta hacer encuestas, pero creo que son interesantes. (3.º)
- Está bien que estas encuestas las hagan de vez en cuando, porque así se ve lo que siente cada uno y poderlo expresar aquí. En cuanto a lo que dicen de que puedo expresar todo lo que me gustaría decir, pienso que no tengo ninguna objeción sobre alguna cosa que no se haya preguntado. (3.º)
- En esta encuesta me hubiese gustado hablar sobre la adolescencia que se vive en estos momentos. Tratar de ayudar y en cierto modo, los mayores intentar ponerse en esta situación y hablarla. (3.º)
- Me gustaría saber para qué sirve. (3.º)
- Tantas y tantas cosas. (C.O.U.)
- En general esta encuesta está bien, pero incompleta en algunos aspectos como los referidos a nuestra participación en clase, relación con otras personas. También está incompleta en cuanto a las condiciones del instituto. Yo personalmente tendría bastantes cosas de las que quejarme aquí dentro como calefacción, luz, sonido, condiciones deportivas. (C.O.U.)
- La encuesta está bastante completa aunque en las preguntas referentes al instituto no se especifica mucho si se refieren a este instituto o a un instituto en general. No tratan las condiciones del instituto. (C.O.U.)

3. *Intereses personales*

- Vivir mi vida sin que nadie se interponga en mi camino. Ser libre.
- Estoy deprimida y en crisis, me siento a veces como apartada o inferior a mí me gustaría hablarlo con alguien a veces, pero me miro, me animo, creo que es por la edad; me gustaría que la gente se tomase un poco las vidas de los demás en serio y fuese cordial y amistosa, todos felices (como en las películas, vamos), pero nunca es así. Ya veremos lo que duramos. Hasta otra. Me he desahogado. (3.º)
- Considero que actualmente la juventud tiene muchos, muchísimos problemas. Además del instituto, para las que estudiamos están también los problemas de casa, que esos sí que son graves. El problema de la falta de comprensión, los padres son otra generación y son ellos los que se ofenden por cual-

quier motivo, te pegan y su conclusión es que si a ellos los educaron así tu también necesitas esa clase de educación; y luego dicen que somos unos gamberros. En el momento que tienes otra opinión diferente a ellos piensan que disfrutas llevándoles la contraria. La educación empieza por los padres, no por los hijos. Además hay muchos suicidios de alumnos, e intentos, por las notas, de acuerdo que puede haber por qué preocuparse, pero no hasta el hecho de quitarse la vida, que es en realidad lo único que poseemos neto. A veces es preferible la muerte a vivir en la situación que vivimos algunas personas. (3.º)

- Lo más importante son las relaciones humanas y saber decidir y opinar en todo momento. No ser guiado por nadie. (C.O.U.)
- Sólo que considero a la gente por mi misma, lo más importante y odio las clasificaciones. (C.O.U.)

4. Sobre la sociedad

- La sociedad es una porquería (una mierda). Son unos dictadores y tenían que cambiar mucho. (1.º)
- Me gustaría adoptar una posición de lucha contra las altas esferas por conseguir un instituto mejor, porque no hay derecho a que estemos como unos marginados, pues lo estamos, mientras ellos, los gobernantes, se están «chupando el dedo» o lo que es peor, que estén chupando el bolsillo de los españoles, pues lo están haciendo. Los jóvenes deberíamos mostrarnos más activos y no tan pasivos aceptando nuestra situación y mostrando nuestra indiferencia. (1.º)
- Pienso que esta sociedad está podrida. Que nos tiene en tensión constantemente. Es la causa de todos nuestros problemas y conflictos, y si fuera de otra forma todos estaríamos mejor. (3.º)

5. Sobre la familia

- No puedo estar en mi casa sin que me manden hacer algo, si estoy en casa primero he de hacer la faena y por último los deberes. (1.º)
- El tipo de libertad que tus padres te dan. Que por causa de la edad no acepten nuestras ideas y que tengamos que aguntar las suyas. Nos llaman locos. (2.º)

ANEXO IV

DATOS ESPECIFICADOS POR CURSOS

Actividades	Cursos			C.O.U. %	Total %
	1.º %	2.º %	3.º %		
Debates/charlas	11,42	10,00	11,62	11,53	11,03
Excurs/salidas	20,00	32,00	39,53	34,61	31,81
Cine	22,85	4,00	13,95	11,53	12,33
Deportes	17,14	24,00	32,55	30,76	25,97

TABLA IV. Actividades extraescolares preferentes que deberían realizarse en el centro y su distribución en porcentaje por cursos.

Lugares	Cursos			C.O.U. %	Total %
	1.º %	2.º %	3.º %		
Discotecas	37,84	41,30	21,42	30,76	33,33
C. Deportivos	24,56	30,43	33,33	53,84	35,54
Centros de reunión	35,08	60,86	59,52	76,92	58,09

TABLA V. Lugares preferentes que deberían existir en la ciudad para los jóvenes/adolescentes. Porcentaje por cursos.

Libros	1.º	2.º	Cursos		C.O.U.
	%	%	3.º	%	
El camino	41,00	—	—	—	—
Supertot	17,00	—	—	—	—
Taller de fantasía	9,75	—	—	—	—
El Lazarillo	—	27,02	29,03	15,62	—
Cercamón	—	10,81	45,16	—	—
Campos de Castilla	—	—	—	15,62	—
Elise ou la vraie vie	—	—	—	12,5	—

TABLA VI. Porcentaje, por cursos, de los libros más leídos.

Revistas	1.º	2.º	Cursos	
	%	%	3.º	C.O.U.
Lecturas	39,47	17,64	19,35	8,69
Pronto	26,31	14,70	19,35	8,69
Super-pop	21,05	14,70	6,45	—
Interviú	5,26	14,70	12,90	8,69

TABLA VII. Porcentajes, por cursos, de las revistas más leídas.

Cantidad	1.º	2.º	Curso		Total
	%	%	3.º	C.O.U.	
0	62,05	47,36	44,00	24,24	47,11
1	16,16	36,84	36,00	42,42	30,66
2	11,11	5,26	12,00	6,06	9,43
3 ó más	5,55	7,01	6,00	9,09	8,01

TABLA VIII. Cantidad de libros que los alumnos compran mensualmente, por cursos y porcentajes.

ANEXO V

DATOS DE LA ENCUESTA QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS CURSOS

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
La familia	15,3	—	2,0	—	5,70
El propio alumno	48,6	51,7	67,3	90,9	60,37
La familia y el alumno	33,3	43,1	26,5	3,0	29,71
Otra persona	2,8	5,2	4,1	6,1	4,24

TABLA IX. Distribución, por cursos, de los porcentajes de la toma de decisión de estudiar en el centro. Índice de significación = .000.

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
Sirven para agradecer a los padres	5,6	8,9	4,3	3,2	5,9
Para demostrar que aprendo	32,4	16,1	21,3	12,9	22,4
No reflejan los esfuerzos que hago	36,6	60,7	53,2	45,2	48,3
Estimulan la competitividad	2,8	3,6	8,5	19,4	6,8
No sirven para nada	15,5	3,6	8,5	16,1	10,7
Otro	7,0	7,1	4,3	3,2	5,9

TABLA X. Distribución por cursos de los porcentajes de opinión sobre las notas. Índice de significación = .029.

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
Seguir estudiando hasta terminar una carrera	39,9	51,7	64,6	78,8	54,24
Seguir estudiando hasta terminar B.U.P. y después ponerme a trabajar	36,7	39,7	25,0	12,1	30,66
Ponerme a trabajar cuanto antes	8,3	1,7	—	3,0	3,77
Cambiar a F.P.	5,6	1,7	—	—	2,35
Otras	11,1	5,2	10,4	6,1	8,49

TABLA XI. Distribución por cursos de los porcentajes sobre las opciones que tomarían si pudieran.

Índice de significación = .007.

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
Son correctos	22,4	5,6	—	3,2	8,96
No tienen ninguna relación con lo que realmente nos interesa	13,4	3,7	8,3	6,5	8,01
No dan los suficientes conocimientos como para acceder a la Universidad	1,5	5,6	8,3	3,2	4,24
Se cubren demasiadas materias en poco tiempo	29,9	51,9	70,8	67,7	48,58
Excesivamente largos	22,4	20,4	6,3	6,5	14,62
Son aburridos	10,4	9,3	4,2	9,7	8,01
Otros	—	3,7	2,1	3,2	1,88

TABLA XII. Distribución por cursos de los porcentajes de las opiniones sobre los programas de B.U.P. y C.O.U.

Índice de significación = .000.

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
Ninguno	14,3	7,1	16,3	24,2	14,15
De 1 a 3	62,9	80,4	77,6	72,7	72,16
De 3 a 5	14,3	8,9	6,1	3,0	8,96
Más de 5	8,6	3,6	—	—	3,77

TABLA XIII. Distribución por cursos de los porcentajes de las opiniones sobre el número de profesores que cambiarían si pudieran.

Índice de significación = ,048.

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
Cordial	30,0	17,5	37,5	27,3	26,88
Autoritaria	28,6	31,6	8,3	18,2	22,64
Igualitaria	8,6	17,5	8,3	3,0	9,90
Inexistente	25,7	29,8	35,4	42,4	30,66
Paternalista	—	—	2,1	—	0,47
Otra	7,1	3,5	8,3	9,1	6,13

TABLA XIV.(*) Distribución por cursos de los porcentajes de las opiniones de los alumnos sobre las relaciones profesor-alumno en general.

Índice de significación = ,075.(*)

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
Nada	9,7	3,5	—	—	3,30
Menos de ½ hora	6,9	10,5	6,1	3,0	6,60
Alrededor de 1 hora	31,9	50,9	20,4	30,3	34,90
Unas dos horas	41,7	28,1	61,2	48,5	43,86
Tres horas o más	9,7	7,0	12,2	18,2	10,84

TABLA XV. Distribución por cursos de los porcentajes de tiempo dedicado a hacer los deberes fuera del centro.

Índice de significación = ,007.

(*) Aunque en este ítem no existe diferencia estadísticamente significativa entre los cursos, hemos explicitado los porcentajes porque nos ha parecido importante destacar las diferencias de opinión entre cursos y dentro de los propios cursos.

	1.º %	2.º %	3.º %	C.O.U. %	Total %
En su casa	31,9	33,3	31,3	9,4	27,35
En su barrio	44,9	29,6	25,0	21,9	31,13
En otro barrio de su ciudad	8,7	9,3	16,7	21,9	12,26
En Barcelona	4,3	16,7	12,5	21,9	11,79
Otros	10,1	11,1	14,6	25,0	13,8

TABLA XVI. Distribución por cursos de los porcentajes de *dónde pasan su tiempo libre*.

Índice de significación = .015.

ANEXO VI

	ESCOLAR	NO ESCOLAR	TOTAL
<de 10 años no saben leer	73	3.540	3.613
	0,20 %	10,90 %	11,11 %
Primaria incompleta	3.447 10,30 %	8.609 26,09 %	12.056 36,39 %
1.º ciclo E.G.B.	2.465 7,46 %	5.341 16,17 %	7.806 23,63 %
2.º ciclo E.G.B.	1.226 3,76 %	2.219 6,68 %	3.445 10,44 %
F.P.	298 0,90 %	440 1,34 %	738 2,24 %
BUP-COU similar	400 1,24 %	349 1,05 %	749 2,30 %
Título medio	95 0,30 %	191 0,64 %	286 0,92 %
Título superior	38 0,12 %	91 0,29 %	189 0,41 %
No consta	156 0,46 %	335 0,99 %	491 1,45 %

TABLA XVII. Nivel de instrucción (por títulos oficiales) de los habitantes del barrio donde está enclavado el instituto, en porcentajes.

Fuente: Comissió de seguiment dels padrons municipals d'habitants de l'any 1981.

BIBLIOGRAFÍA

- AHAMMER, I.M. y BALTES, P.B. (1972): Objective vs. perceived age differences in personality: How adolescents, adults, and older people view themselves each other. *Journal of Gerontology*, 27, pp. 46-51.
- ANGEVILLE, H. (1970): Le conseiller psychologue dans l'enseignement secondaire. En: S. Chamboulant et al *Traité de Psychologie appliquée*. PUF.
- APPLE, M.V. (1979): *Ideology & Curriculum*. Londres. M.K.P.
- ARRANZ, M.L. y otros (1983): Los equipos multiprofesionales. *Papeles del Colegio de Psicólogos*. n.º 12, pp. 9-12 (Madrid).
- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- BALL, S.J. (1981): *Beachside Comprehensive School. A Case study of secondary schooling*. Cambridge. U.P.
- BARKER, R.G. (1968): *Ecological Psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, Cal. Standford U.P.
- BARKER, R.G. (1969): «Wanted: An Eco-behavioral Science». En: *Naturalistic Viewpoints in Psychological Research*. New York, Holt, Rineart & Winston.
- BASSEDAS, E. y HUGUET, T. (1983): Los equipos psicopedagógicos en Cataluña. Madrid, *Papeles del Colegio de Psicólogos*. n.º 13, pp. 13-16.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLERT, R. (1975): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, siglo XXI.
- BECKER, et. al. (1973): College classroom ecology. *Sociometry*, 36, pp. 514-25.
- BERNSTEIN, B. (1970): Education cannot compensate for Society. *New Society*, 387, 344-7.
- BERNSTEIN, B. (1971): On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En: M.F.D. Young (ed) *Knowledge & Control*. London, Collier MacMillan.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions*. London, Routledge & K.P.
- BERNSTEIN, B. (1981): Codes, Modalities, and process of the cultural reproduction: A model. *Lang. Soc.*, 10, pp. 327-363.

- BLOC IV DE PSICOLOGÍA. Abril-mayo, pp. 11 y 21-23. Barcelona, 1975.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, siglo XXI (1981).
- BRODSKY, M. (1983): Escasa entidad de la formación pedagógica en la enseñanza superior. *El País Educación*, 29-11-1983, p. 3.
- BROFENBRENNER, U. (1976): The Experimental Ecology of Education. *Teachers College Record*, Vol. 78, n.º 2, pp. 157-203.
- BRUNER, J.S. (1974): *The relevance of Education*. London, Allen & Unwin.
- BUSQUETS, J. (1976): *La urbanización marginal en Barcelona*. Barcelona, ETSAB.
- BYRNE, D.; WILLIAMSON, B. y FLETCHER, B. (1975): *The poverty of education*. Londres, Martin Robertson.
- CARRASCO, B. (1983): C. Laura, directora general de Bachillerato de la Generalitat no cree en el fracaso escolar. *El País Educación*, 22-3-84.
- CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1982): El desarrollo de los estilos cognitivos, breve presentación de un amplio tema. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 17, pp. 19-28.
- COHEN; L. y MANION, L. (1980): *Research methods in education*. London, Croom Helm.
- COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE CATALUÑA (1983): L'atenció psicològica infantil a Catalunya. *Materials*. n.º 1. Maig.
- COLEMAN, J. (1973): How do young people become adults. En: J. Raynor y J. Harden (Eds.) *Cities, Communities and the Young*. London, Routledge & Kegan Paul.
- COLL, C. (1980): Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos. *Cuadernos 1-Cuadernos 2*. Barcelona, Horsori.
- COLL, C. (1984): Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 27-28, pp. 119-138.
- DE LA TORRE, J.M. (1982): Los alumnos de los colegios públicos suspenden más. *El País - Educación*, 19-9-82, pág. 4.
- DE LA TORRE, J.M. (1983): La Inspección General de B.U.P. pide más dotaciones para los centros públicos. *El País - Educación*, 6-12-83, pág. 7.
- DEL RÍO, P. (1983): El camino de los psicólogos escolares en España. De la psicología escolar a la psicología educativa. *Papeles del Colegio de Psicólogos*, n.º 12, pp. 5-8, Madrid.
- EGGLESTON, J. (1977): *The Ecology of the School*. London, Methuen.
- FERRER, A. (1974): *Polígonos de viviendas en la comarca de Barcelona*. Barcelona, ETSAB.
- FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.E. (1984): Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 27-28, pp. 139-158.
- GALTON, M. SIMON, B. y CROLL, P. (1980): *Inside the primary classroom*. London, Routledge and Kegan Paul.
- GALTON, M. y SIMON, B. (1980): *Progress and performance in the primary classroom*. London, Routledge and Kegan Paul.
- GALTON, M. y WILLCOCKS, P. (1983): *Moving from the primary classroom*. London, Routledge and Kegan Paul.
- GARCÍA, R. (1982): Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. *Seminario sobre articulación de ciencias*. Bogotá.
- GARCÍA, M. y CABALLERO, J. (1983): Marco de intervención comunitaria desde la perspectiva de los gabinetes psicopedagógicos municipales. Madrid. *Papeles del Colegio de Psicólogos*, n.º 12, pp. 23-28.

- GETZELS, J.W. y SMILANSKY, J. (1983): Individual differences in pupil perceptions of school problems. *British Journal of Educational Psychology*, 53, pp. 307-316.
- GILLY, M. (1981): *Maître-élève. Roles institutionnels et représentations*. Paris, P.U.F.
- GIMENO, J. (1983): Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En: A. Pérez y Gimeno, J. (co.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal/Universitaria.
- HAMILTON, D. y DELAMONT, S. (1976): Classroom research: a Cautionary tail. En: Wolfson (ed). *Personality & Learning*. Open. Uni. Press.
- HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea.
- HERNÁNDEZ, F. (1982): Los escenarios: propuesta metodológica sobre conducta y entorno. En: A. Remesar, C. Riba, F. Hernández y G. Cano. *Lecturas sobre conducta y entorno*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M.^a (1981): Los objetivos del ciclo inicial y medio en la E.G.B. desde la expectativas de los profesores. *Reforma de la Escuela*, 31, pp. 21-25.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M.^a (1983): *Enseñanza de lo urbano e imagen de la ciudad*. ICE de la U.B. (sin publicar).
- IBÁÑEZ, T. (1982): Aspectos del problema de la explicación en Psicología Social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 1, pp. 161-171.
- KEDDIE, N. (1971): Classroom knowledge. En: *Modern Sociology* P. Worsley (Ed.) 1978 (2.º edic.). Londres, Penguin.
- KINARTHY, L. (1976): The effects of seating position on performance and personality in a college classroom *Dissertation abstracts international*, 37, 2078A.
- LÓPEZ, F. (1983): El fracaso escolar en el bachillerato y la enseñanza individualizada. *El País-Educación*, 1-2-83.
- MAIER, H. (1965): *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, Sears*. B.A., Amorrortu, 1971.
- MILLARD, M.J. y STIMPSON, D.U. (1980): Enjoyment & productivity as a function of classroom seating localition. *Perceptual & Motor Skills*, 50, pp. 439-44.
- MONCADA, A. (1979): *La adolescencia forzada*. Barcelona, Dopesa.
- MORIN, E. (1977): *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1981.
- MUUSS, R.E. (1972): *Teoría de la Adolescencia*. Buenos Aires, Paidós.
- OATES, J. (1975): *People in Cities: An Ecological Approach*. The Open University Press.
- PARKER, H. J. (1974): *View From the Boys*. Newton Abbot, David and Charles.
- PATRICK, J.A. (1973): *A Glasgow Gang Observed*. Londres, Eyre Methuen.
- PERRENOUD, Ph. (1981): De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evolución y la norma en una enseñanza indiferenciada. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 14, pp. 19-50.
- PIAGET, J. (1964): *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona, Seis y Barral, 1977.
- RIBA, C., REMESAR, A. y RODRÍGUEZ, J.L. (1982): *Análisis y observación de la conducta*. Universidad de Barcelona.
- RIVLIN, L.G. y WEINSTEIN, C.S. (1984): Educational Issues, School Settings, and Environmental Psychology. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 4, n.º 4, pp. 347-364.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pigmalión en la escuela*. Madrid, Ed. Morava, 1980.
- RUEDA, J. M.^a (1979): *Análisis institucional. Conductas en Relación*. Documento de trabajo.

- RUTTER, M. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children*. London, Open Books.
- SANCHO, J.M.ª (1982): *Lectura Psicopedagógica de los objetivos del ciclo medio de la E.G.B., en base a la valoración de los profesores*. Tesis de licenciatura. Universidad de Barcelona.
- SACHO, J. M.ª (1983): *La normalización de la lengua catalana en el período de escolaridad obligatoria. Perspectiva comparada*. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- SANCHO, J. M.ª (1984): *El abandono escolar. Factores que configuran su problemática*. ICE. Universidad Politécnica de Barcelona.
- SANCHO, J. M.ª y HERNANDEZ, F. (1981): *Interacción ambiental en el parvulario*. Publicaciones del ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
- SANDERS, DC. (1958): Citado en: *Espacio y comportamiento individual*. R. Sommer (ob. cit.).
- SANTROCK, J. W. (1976): Affect and facilitative self-control: influence of ecological setting, cognition, and social agent. *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 529-35.
- SHIPMAN, M. & RAYNOR, J. (1972): *Perspectives on the curriculum*. Bletchley, The open U.P.
- SIMON, A. y BOYER, E.G. (1968): *Mirrors of Behavior*. Vols. 1-6; vols. 7-14, Summay vol. and supplementary Vols. A y B, 1970. Philadelphia Research for Better Schools.
- SOMMER, R. (1969): *Espacio y comportamiento individual*. Madrid, Nuevo Urbanismo.
- SOMMER, R. y OLSEN, H. (1980): The soft classroom. *Environment and Behavior*, 12, pp. 3-16.
- STIRES, L. (1980): The effect of classroom seating location on student grades and attitudes: environment or self selection?. *Environment and Behavior*, 12 pp. 241-54.
- VON BERTALANFFY, L. (1968): *Teoría general de los sistemas*. México, F.E.E. (1980).
- WEBB, N. R. (1984): Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 27-28, pp. 159-184.
- WOLLEN, D.D. y MONFAGNE, M. (1981): College classroom environment: effects of sterility vs. amiability on student and teacher performance. *Environment and Behavior*, 13, pp. 707-16.
- WULF, R.M. (1977) Relationship of assigned classroom seating area to achievement variable. *Educational Research Quarterly*, 21, pp. 56-62.

ÍNDICE

	<u>Página</u>
PRÓLOGO	9
PRÓLOGO DEL AUTOR	13
INTRODUCCIÓN	15
ANTECEDENTES Y CONTEXTO METODOLÓGICO	19
OBJETIVOS	21
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	23
La observación natural	23
La entrevista	23
El registro de datos relevantes en y fuera de la institución	24
La encuesta	24
PRIMERA PARTE	
LA INTERVENCIÓN DEL PSICOPEDAGOGO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	25
Modelos de intervención. Evolución	27
El clínico	28
El psicopedagógico	29
El socio-psicopedagógico	31
La perspectiva ecológica	32
El psicopedagogo en la Enseñanza Media	34

LA INTERVENCIÓN DEL PSICOPEDAGOGO EN UN CENTRO DE B.U.P.:	
ESTUDIO DE UN CASO	36
Antecedentes de la contratación	36
Las demandas de la institución	40
La propuesta del psicólogo	41
Discusión sobre el trabajo efectuado	42
Cuestiones previas	43
La encuesta	43
Del trabajo con alumnos y profesores	49
Observación de una clase de 1.º	56
Del trabajo con los padres	61
A modo de conclusión	62

SEGUNDA PARTE

LA PERSPECTIVA ECO-SISTÉMICA EN EL ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS O LA SUPERACIÓN DE LAS EXPLICACIONES UNILATERALES	67
El acto educativo institucional como sistema	68
Descripción de los elementos del tercer nivel del sistema	69
El sistema educativo nacional	70
La policía educativa particular	71
Las disposiciones administrativas	71
Descripción contextualizada de los elementos que configuran los metaprosesos (nivel 2.º)	72
El marco socio-cultural y familiar	72
Organización del centro	74
Articulación del currículum	78
Descripción contextualizada de los elementos que configuran el nivel básico	81
La clase como unidad de base	81
El marco físico de la clase	81
El marco organizativo	83
El marco individual	85
El profesorado	85
Los alumnos	87
El marco interrelacional	94
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	97
EPÍLOGO	98

	<u>Página</u>
ANEXO I	99
ANEXO II	110
ANEXO III	123
ANEXO IV	128
ANEXO V	130
ANEXO VI	133
BIBLIOGRAFÍA	135

INDICE DE DIAGRAMAS, CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

	<u>Página</u>
Diagrama 1 - Síntesis de planteamiento y evolución del trabajo	17
Diagrama 2 - Áreas, instrumentos y tipos de intervención, según el modelo utilizado	26
Diagrama 3 - Formalización del acto educativo como sistema	68
Cuadro 1 - Reacciones de los profesores ante los resultados de la encuesta	45
Cuadro 2 - Fases seguidas en la intervención psicopedagógica	52
Cuadro 3 - Síntesis de las actividades/acciones llevadas a cabo por la profesora y los alumnos durante una sesión de clase	58
Gráfico 1 - Croquis de la clase en la que se realizó una observación	57
Gráfico 2 - Croquis de la situación física del centro	76
Gráfico 3 - Croquis de la distribución espacial interna del centro	77
Tabla I - Porcentaje de suspensos, por asignaturas, en la 3. ^a evaluación. Curso 1981-82	37
Tabla II - Porcentaje de suspensos, por asignaturas, en la 3. ^a evaluación. Curso 1982-83	38
Tabla III - Porcentaje de alumnos que aprobaron todas las asignaturas o suspendieron 1, 2, 3 o 4 o más, durante la 3. ^a evaluación de los cursos 1981-82, 1982-83	39
	141



«Entre pasillos y clases» (un estudio ecológico de un centro de bachillerato desde una perspectiva psicopedagógica), ha obtenido el premio convocado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) del Ministerio de Educación y Ciencia de 1986.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones
