

LA PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR. UNA IMAGEN CONSTRUIDA A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ALUMNOS

The perception of the school context. An image constructed from the experiences of the students

Tania MATEOS BLANCO
Universidad de Sevilla

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar algunas de las aportaciones que se han realizado desde la investigación educativa sobre la percepción que los estudiantes tienen de la escuela. En este sentido, se han definido dos líneas de investigación dominantes. La primera, se centra en el modo como influyen las vivencias de determinadas experiencias educativas en el ambiente escolar y el aprendizaje de los alumnos. Las principales conclusiones que se obtienen de estos estudios es que problemas como el fracaso escolar o las relaciones educativas difíciles pueden esconder entre las causas que lo provocan una imagen negativa tanto de su propio autoconcepto académico y las expectativas escolares, de sus profesores o de las actividades que se desarrollan en el aula. En relación con la segunda línea, se destacan aquellas investigaciones en las que se indaga sobre el papel clave que tiene el marco social y cultural en la conformación de las experiencias, creencias, valores o expectativas que el alumnado tiene hacia la institución educativa.

PALABRAS CLAVE: representaciones sociales, experiencias escolares, percepción de los alumnos, imagen de la escuela, cultura

SUMMARY: The objective of this article is to analyze some of the contributions that have realized from the educational research on the perception that the students have of the school. In this respect, two dominant lines of research have been defined.

The first one, centres on the way since like there influence the experiences of certain educational experiences the school environment and the learning of the students. The principal conclusions that are obtained of these studies it is that problems like the school failure or the educational difficult relations can hide between the reasons that they it provoke a negative image so much of his own academic autoconcept and the school expectations, of his teachers or of the activities that develop in the classroom. In relation with the second line, those researches are outlined in those who are

investigated on the key role that has the social and cultural frame in the conformation of the experiences, beliefs, values or expectations that the student body has towards the educational institution.

KEYS WORDS: social representations, school experiences, perception of the students, image of the school, culture

Introducción

La escuela, desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos. Está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que la rigen.

En general, la imagen que las personas guardan en su memoria sobre la institución escolar es resultado de las *experiencias significativas* (positivas o negativas) que éstas *han vivido durante su estancia en la misma*. Asimismo, esta noción que proyectamos puede corresponderse con *argumentos recurrentes y socialmente compartidos sobre el sentido y significado* de la escuela.

Esta institución posee una imagen compartida socialmente (representación social) que va a permitirnos tanto construir como interpretar esta parcela de la realidad. Generalmente, esta representación de la escuela se caracteriza por ser uno de los primeros escenarios sociales en el cual establecemos y experimentamos nuestras primeras relaciones de amistad, nos sometemos por primera vez a la organización y las normativas de las instituciones sociales o percibimos la variedad de personas, personalidades y formas de pensar diferentes.

Si bien las representaciones sociales son constructos sociales compartidos que un determinado grupo social posee de algún fenómeno o contenido de su realidad, en el caso de la escuela, profesorado, familia o alumnado pueden poseer una imagen social diferente de ésta, al experimentarla de forma distinta de acuerdo con sus intereses, necesidades, expectativas o momento biográfico.

Desde el campo de la investigación educativa, indagar sobre el *significado que tiene para el estudiante su experiencia escolar* supone adentrarnos no sólo en el terreno de lo que está aconteciendo desde estos escenarios sino también en la dimensión subjetiva desde la que los actores educativos dan sentido a la realidad escolar. Y es que, no debemos olvidar que la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar va a condicionar, en gran parte, su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal.

Con frecuencia, las expectativas, necesidades e intereses del alumnado, tal como estos los experimentan subjetivamente, no se corresponden con las necesidades que se perciben desde la institución escolar. Con el tiempo, este hecho puede traducir-

se en un sentimiento de frustración y fracaso por ambas partes, al no alcanzarse satisfactoriamente ni los deseos individuales de los sujetos ni los objetivos institucionales propuestos (Jackson, Ph. W.: 1998).

Explorar el significado de la escuela desde el punto de vista del alumno va a permitir conocer aspectos tales como:

- ¿Qué significado tiene para el estudiante su experiencia escolar?
- ¿Cómo perciben el ambiente escolar que viven en el centro educativo?
- ¿Qué es lo que realmente les interesa y motiva a los estudiantes de su experiencia escolar?
- ¿Qué similitudes y diferencias podemos inferir en la representación social que poseen diversos grupos de escolares?

La experiencia escolar desde el punto de vista del alumnado

El alumno, como parte fundamental del proceso educativo, posee una serie de expectativas, intereses, motivaciones o creencias sobre la institución escolar que deben tenerse en cuenta como elementos mediadores en el desarrollo de la tarea educativa.

Desde un punto de vista cognoscitivo, indagar sobre las experiencias que los escolares viven diariamente en la escuela es realmente más complejo y enriquecedor que el simple hecho de plantearles la pregunta convencional de si les gusta o no la escuela. Es decir, lo que aporta verdadera información sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre su experiencia escolar no son los sentimientos extremos (agrado-desagrado) que, en un momento determinado, pueda experimentar un grupo reducido de ellos hacia ésta sino las vivencias que, de forma abierta, expresan la mayoría acerca de su vida escolar. Así se verifica en un estudio llevado a cabo por H. Gannaway (1979) en el que pretendía averiguar cómo se comprendía la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Partiendo de la idea de que las manifestaciones que los alumnos realizan representan, en cierta manera, cómo éstos entienden su experiencia escolar, H. Gannaway nos advierte que dicha comprensión no debe entenderse dentro de un círculo estático de conceptos. Es decir, que *la percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro, en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos.*

En la misma línea de conocer y analizar cuál es la percepción que el alumnado tiene sobre su experiencia escolar, J.L. San Fabián Maroto (1993) desarrolló una investigación fundamentada en la idea de que los individuos construyen significados del mundo que les rodea de un modo activo en función de sus percepciones, experiencias, vivencias o actitudes. En relación con los resultados que se obtuvieron, se destacó, en primer lugar, una imagen positiva de la escuela fundamentada sobre una perspectiva pragmática de la institución: su utilidad tanto para el presente como para

el futuro de los escolares. En segundo lugar, aparecieron el conjunto de opiniones que expresaban el deseo de mejorar la escuela, o bien, que se conforman con la existencia de determinadas compensaciones indirectas. En último lugar, se encontraron aquellas opiniones que revelan cierto malestar, indiferencia o rechazo hacia todo lo que ocurre en la escuela. Así pues, la *perspectiva utilitaria de la escuela es la que tuvo una mayor incidencia en el pensamiento del alumnado* siendo ésta más clara a medida que pasan los cursos, ya que a medida que vamos avanzando en edad se ve a la institución escolar como el medio principal para obtener un trabajo.

Como se puede comprobar, definir cuál es la representación que poseen los estudiantes sobre la institución escolar así como llegar a comprender cómo se desarrolla la vida dentro de los centros educativos no va a ser tarea fácil. Las diversas dimensiones y elementos que conforman la experiencia escolar del alumnado hacen que el significado y valor que se dé a la institución no sólo se defina en términos de satisfacción/insatisfacción, agrado/desagrado. Se tendrán, por tanto, que tomar en consideración los elementos que condicionan la percepción del alumno así como las consecuencias que ésta imagen tiene en el desarrollo de su vida escolar tanto a nivel académico, psicológico como social.

La percepción de las experiencias escolares y su influencia en el ambiente escolar y el aprendizaje de los estudiantes

La percepción que el alumnado posee de la institución escolar va a influir de forma directa e indirecta en aspectos significativos de la vida escolar del estudiante como son su rendimiento académico, integración escolar, relaciones sociales y, en general, en su socialización. Problemas como el fracaso escolar, la dificultad comunicativa en la relación educativa o la desadaptación escolar pueden esconder entre las causas que lo provocan una imagen negativa del profesorado, de los compañeros, de sí mismos y, en general, de la propia institución escolar.

Como señalan A. López, J. Marqués, y A. Martínez (1985), uno de los motivos que acompañan al *fracaso escolar* de los estudiantes es la *imagen negativa que éstos tienen de la escuela*. En concreto, la percepción negativa de la institución se relaciona directamente con el *papel que los docentes juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Los alumnos, por su experiencia y por la representación social que le han transmitido, tienen muy claro cómo debe ser un profesor competente en su profesión y que, ante todo, favorezca el aprendizaje. Según ellos, un profesor debe: respetar, aceptar y atender al alumno; proponer metas gratificantes así como contenidos significantes; o crear un clima que facilite las relaciones personales. En la medida en que sus profesores no reúnen las características del “buen docente”, los estudiantes consideran que éstos también son responsables de su situación de fracaso. Esta situación provoca en el día a día un ambiente escolar de incomunicación, incomprensión, aburrimiento y desarraigo, que inevitablemente incidirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, si realmente queremos dar solución al problema social del fracaso escolar, todo

esfuerzo será en vano si entre el alumnado se sigue experimentando la escuela como un espacio degradado, empobrecido e irreal que no responde a sus intereses, sueños y necesidades vitales.

No obstante, del mismo modo que un mal ambiente escolar influye negativamente en la percepción que el alumno se construye de la escuela así como en su rendimiento académico, una percepción desfavorable de los escolares y los docentes afecta también al desarrollo fluido y efectivo de la relación entre profesor-alumno. Una de las claves para que el proceso educativo se desarrolle con éxito es la *comunicación que se establece en la relación entre profesores y alumnos*.

Durante el proceso de aprendizaje, el intercambio de información cognitiva y afectiva entre docentes y discentes va a constituir la base principal para elevar la calidad de dicho proceso. Es decir, tanto la representación que los profesores realizan de sus alumnos como la percepción que estos alumnos se construyen de sí mismos pueden influir en las relaciones comunicativas que se desarrollan en el entorno escolar. Detrás de una dificultad comunicativa en la relación educativa puede haber una percepción negativa del otro y/o de sí mismo y representaciones sociales no ajustadas a la realidad. En este sentido, V. Unamuno (2003) sugiere que uno de los elementos que explican el *fracaso comunicativo en la relación educativa entre profesores y alumnos inmigrantes tiene que ver con las representaciones y percepciones que ambos colectivos se construyen*. El hecho de percibir los docentes a este tipo de alumnos culturalmente diferentes como “marginados” de la norma social y lingüística conduce a una falta de comunicación y entendimiento entre ambas partes ya que, de una parte, se limitan posibles vías de exploración de las identidades y relaciones socioculturales con el alumnado, y de otra, se llevan a cabo acciones por parte del profesorado que reproducen la marginación y, por tanto, el fracaso escolar.

Así pues, podemos afirmar que *el entorno que presenta la escuela y en el que se mueve el alumno puede ser un factor importante que influye en el desarrollo escolar y rendimiento académico de los escolares*. Teniendo en cuenta esto, *una mayor información sobre la escuela tal como la experimentan los alumnos contribuirá, entre otras cosas, a una mejor comprensión de la enseñanza así como a la mejora de los resultados que se alcancen en la tarea educativa*.

M.C. Wittrock (1990) propone que a la hora de analizar los procesos de pensamiento que contribuyen a la experiencia y la comprensión de la escuela por parte de los alumnos es necesario centrarse en aspectos tales como:

A) El autoconcepto y las expectativas escolares de los alumnos: la influencia de las categorizaciones que realiza el profesorado. La valoración que el estudiante tenga sobre su capacidad así como las expectativas que deposite en la propia institución escolar van a condicionar la representación que se elabore sobre la misma en la medida en que se cumpla o no lo que se espera. Gran parte de la fuente de información por la cual el escolar se construye su autoconcepto académico proviene de las

aprobaciones o desaprobaciones que profesores y padres manifiestan de los resultados escolares obtenidos por aquel. Los alumnos, desde muy jóvenes, son capaces de percibir la retroalimentación que emana de los docentes respecto a su actual rendimiento escolar y el de sus compañeros. Los profesores, para poder atender de la mejor manera posible al gran número de alumnos que tiene a su cargo, deben categorizar en grupos a éstos según su rendimiento, sus necesidades o comportamientos. No obstante, como señala A. Hargreaves (1978), las categorizaciones prematuras demasiado tajantes y acusadas sobre los alumnos deben evitarse en la medida en que este aspecto influye tanto en el autoconcepto del estudiante sobre su capacidad como en las expectativas que éste deposita en la institución escolar.

Muchos han sido los estudios realizados sobre las expectativas y opiniones que los profesores tienen acerca de los escolares con la finalidad de comprobar hasta qué punto éstas pueden influir (a modo de autopredicciones) en el rendimiento académico. A pesar del interés de la cuestión, pocos son los trabajos que se han dedicado a averiguar la hipótesis inversa: *en qué medida las expectativas de los escolares pueden influir en su rendimiento académico*. En un estudio desarrollado por O. Samdal, B. Wold, y M. Bronis (1999) se constata que existe una fuerte correlación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes con la escuela y la percepción del propio rendimiento académico. Es decir, un autoconcepto académico positivo promueve una alta satisfacción hacia la escuela, lo cual contribuye a una alta motivación en los estudiantes y continuidad en su buen rendimiento. Por consiguiente, un mayor nivel de satisfacción hacia la escuela probablemente promoverá en el alumno una mayor motivación por aprender. Asimismo, el rendimiento escolar del estudiante puede estar influido también por el cumplimiento o no de las expectativas que éste haya puesto en la institución escolar. En este sentido, R. Sapiains y P. Zuleta (2001) señalan que la condición de “fracasados y marginados socialmente” de un grupo de sujetos se reafirma en la medida en que la representación y percepción que manifiestan de la escuela una vez fuera de ella se fundamenta en un sentimiento de decepción hacia la institución (*lo que es o ha sido*) al no cumplir con las expectativas puestas en ella (*lo que debería ser*).

En cualquier caso, los *sentimientos positivos o negativos* que mostremos *hacia la escuela* emanan fundamentalmente de dos fuentes (Jackson, Ph. W.: 1998): las *motivaciones extrínsecas* que recibe el estudiante de la institución escolar y las *expectativas* que el educando muestra hacia el éxito o fracaso de su tarea escolar.

Los premios (sonrisas, privilegios especiales o calificaciones altas) y/o castigos (reprimendas, privaciones o bajas calificaciones) que, desde la escuela, se promueven hacia determinados comportamientos y actitudes del alumnado van a suscitar una serie de sentimientos y expectativas en el sujeto que, con el tiempo, se traducirán en una *percepción positiva o negativa* –de satisfacción o /insatisfacción, respectivamente– hacia la escuela y el proceso educativo. Asimismo, estos sentimientos y expectativas hacia la institución escolar van a crear en el alumno una *predisposición* (favorable o desfavorable) que influirá en el éxito o fracaso del proceso del proceso educativo.

Esto significa que *aquellos que estén más satisfechos con la escuela, es decir, que muestren mayor predisposición, disponibilidad, receptividad y voluntad, serán los que posiblemente logren más éxito escolar al poseer unas expectativas más favorables*. No obstante, a pesar de reconocer la existencia de esta relación causal, Ph. W. Jackson (1998) sugiere que predecir el éxito escolar de un estudiante en función de los sentimientos que muestre hacia la escuela es bastante difícil, ya que, son pocos los sujetos que muestran abiertamente sentimientos extremos (positivos o negativos) acerca de su vida escolar.

En la medida en que *el individuo va construyendo una percepción de las personas, objetos y situaciones y su experiencia y edad se va haciendo más consistente, la imagen que proyecta se va haciendo más firme y menos contingente*. Hemos visto cómo una prolongada percepción negativa de la institución educativa por parte del estudiante durante los años de su escolaridad puede influir negativamente en su rendimiento académico. Es más, si este sentimiento hostil hacia la institución escolar persiste con el tiempo, puede que también afecte de forma indirecta al desarrollo normal de la vida del individuo (Andersson, B.E. y Strander, K.: 2004). De ahí la importancia que tiene cuidar, en la medida de lo posible, la imagen, actitudes y comportamientos que manifestemos a los niños y adolescentes, si realmente queremos que éstos interioricen una percepción favorable sobre aquello que se representan y la mantengan a lo largo del tiempo.

B) La percepción que los estudiantes tienen de sus profesores. Cuando los escolares expresan lo que esperan de sus profesores hacen referencia, fundamentalmente, a cualidades tanto personales como profesionales que éstos deben poseer y cumplir, respectivamente. Según R. Nash (1978), las características que los estudiantes manifiestan en sus percepciones como deseables en el desempeño del rol docente son las siguientes:

- (a) En primer lugar, y en relación con la disciplina, el profesor, ante todo, tiene la obligación de *mantener el orden en la clase*.
- (b) En segundo lugar y una vez impuesta la disciplina, se espera que el profesor *enseñe temas bien definidos y específicos*. Este aspecto es valorado fundamentalmente en función de que el profesor mantenga o no ocupados a los escolares así como la posibilidad que ofrece éste para que los alumnos intervengan o no con sus comentarios en el desarrollo de las clases. No obstante, el profesor, además de enseñar, debe hacer lo posible para que aquello que se está explicando se entienda, mostrando en todo momento su disponibilidad para ayudarles.
- (c) Por último, *los profesores en su trato con los escolares deben mostrarse justos, amistosos e interesantes*. La justicia en un profesor se valora en función de que las decisiones que tome ante determinadas situaciones no sean incongruentes, ofensivas ni orientadas por el favoritismo hacia un alumno

o grupo de alumnos en concreto. Por su parte, las muestras de amistad por parte del profesorado hacia sus alumnos son percibidas por estos últimos como un premio; es algo que no se espera, pero cuando la reciben lo agradecen. Desde un punto de vista profesional y personal, un docente es valorado como interesante cuando éste muestra claridad en aquello que enseña y sabe cómo exponer el tema de una forma que sea comprendido por todos. En definitiva, el profesorado mejor valorado por los escolares es aquel que se caracteriza por ser tranquilo y afectuoso y con el cual se puede conversar fácilmente y compartir bromas con el grupo como síntoma de complicidad.

De acuerdo con esto, los *escolares confieren mayor valor en su representación de los profesores a las cualidades humanas y relacionales que el docente manifiesta en la interacción con ellos.*

No obstante, no todo el alumnado percibe las acciones del docente del mismo modo. Uno de los aspectos que los estudiantes perciben y distinguen con mayor sensibilidad es el *trato diferencial* que el docente, en un momento determinado, puede dispensar hacia algunos de ellos. La percepción de un trato diferenciado puede suscitar en estos alumnos conceptos diferentes acerca de su propia capacidad intelectual, personal o social. En concreto, uno de los principales factores implicados en las percepciones de tratamiento diferencial que manifiestan los alumnos es la pertenencia a un grupo cultural o étnico concreto. Según un estudio realizado por M.D. Ruck y S. Wortley (2002), los escolares de minorías étnicas-raciales son más vulnerables a recibir un trato discriminatorio por parte de sus profesores en comparación con sus otros compañeros. El hecho de pertenecer a un grupo social o cultural concreto, puede ser un elemento condicionante en la relación que el docente establezca con los alumnos, al consignar sobre ellos una serie de creencias y prejuicios relativos al grupo de pertenencia. No obstante, aunque en un contexto multicultural, la cultura puede emerger como elemento fundamental en la percepción del tratamiento diferencial, otros factores adicionales como el género o el ambiente escolar actúan también como elementos significativos de las percepciones de los estudiantes sobre esta dimensión.

C) La percepción que tienen los escolares de las actividades del aula. El hecho de que, en la mayoría de los casos, los objetivos y contenidos de la enseñanza no se presenten a los estudiantes de forma clara y explícita, no quiere decir que éstos no perciban, a través del desarrollo del proceso educativo, las intenciones que subyacen en las actividades y directrices que reciben de los docentes. Conocer las percepciones u opiniones que los estudiantes tienen sobre la conducta de los profesores y los procesos educativos desarrollados en el aula pueden ayudarnos a *valorar si existe correspondencia entre lo que se planifica y lo que finalmente se proyecta a los destinatarios en el proceso educativo.* De acuerdo con esta hipótesis, D. Glover y S. Law

(2004) realizaron un estudio en el que pudieron inferir algunos de los *elementos que son valorados por el alumnado como favorecedores del proceso educativo*: un ambiente escolar apropiado y estimulante; disponibilidad de los recursos (p.e. los libros, material deportivo); ayuda y motivación por parte de los profesores tanto en el logro de conocimientos como de las principales habilidades; un aprendizaje significativo, adecuado e interesante.

En esta percepción favorable del proceso educativo experimentado en el aula, la conducta del profesor tiene un papel fundamental. La *disciplina, la instrucción y la personalidad del docente* se revelan como los principales elementos que influyen en la creación de una imagen positiva de la escuela. En relación con estos elementos, H. Hargreaves (1978) señala que los alumnos manifiestan actitudes de agrado o desagrado según el status que adopte el docente sobre la base de los roles asumidos y practicados. Así, la *disciplina*, como prerrequisito para una enseñanza adecuada, se valorará positivamente en la medida en que el docente la utilice como medio para mantener el control en la clase sin ser demasiado rigurosos, para fomentar equidad con los alumnos (evitando con ello los favoritismos) o para la imposición de castigos cuando no se cumplan las normas establecidas, aunque éstos no deben ser extremos. La *instrucción*, como tarea prioritaria del docente, debe desarrollarse en un ambiente de cordialidad, apertura, apoyo y motivación por parte del profesorado. Por último, se creará un clima cordial, relajado y amigable en las relaciones interpersonales que se desarrollen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si la personalidad del docente se relaciona con características como la jovialidad, paciencia, comprensividad, sentido del humor e interés por los alumnos como personas singulares.

En definitiva, tanto las expectativas escolares de los estudiantes como las percepciones que tienen de sus profesores constituyen referencias fundamentales a tener en cuenta en la planificación del proceso educativo. Conocer en profundidad estos elementos contribuye a que el desarrollo del acto educativo sea lo más favorable y efectivo posible tanto para la propia tarea docente (creación de un buen ambiente de aprendizaje) como para los resultados educativos que se alcancen.

Condicionantes culturales y sociales en la construcción de percepciones sobre el contexto escolar

Como hemos comprobado a lo largo del epígrafe anterior, la percepción que los escolares poseen de la escuela va a depender de la tarea educativa que desarrollen los docentes así como del ambiente escolar que se viva en el entorno educativo. Muestra de ello es que no todos los alumnos han tenido las mismas experiencias escolares, ni todos forman idénticos juicios sobre sus profesores, ni todos ven con los mismos ojos a los otros compañeros.

El autoconcepto, las expectativas y las experiencias escolares son elementos cruciales en la formación de las percepciones sobre el entorno escolar. Además de la

personalidad del individuo, de la educación familiar y de las experiencias vividas, en la conformación de estos elementos va a tener un papel clave el *marco social y cultural en el que desarrolla su vida diaria el estudiante*. El status social así como el origen cultural de los sujetos van a determinar la forma por la cual los alumnos adquieren y elaboran sus creencias, conocimientos, experiencias, valores o expectativas hacia la institución escolar.

En general, la mayoría de los estudios que se han hallado se centran en definir y evaluar los valores más característicos del colectivo de alumnos inmigrantes así como las actitudes que se adoptan hacia la integración en el contexto escolar. Entre éstos podemos destacar la investigación realizada en centros educativos almerienses por la profesora E. Soriano Ayala (1999) en la cual se pretendía evaluar y comparar los valores del alumnado inmigrante y del alumnado autóctono con el fin de determinar lo positivo de ambos grupos y favorecer una educación “inter-valoral” e intercultural en los centros educativos. A través de la aplicación de dos dinámicas de valores (relatos en los que se describieran de un lado, cómo harían ellos una ciudad y de otro cómo se caracterizarían ellos como personas adultas) se realizó un análisis de contenido de la información obtenida. Los resultados y conclusiones finales de este estudio revelaron que efectivamente ambos grupos, de un lado, comparten valores similares en los primeros puestos (corporales, de producción, de desarrollo) y de otro, presentan valores representativos (no presentes en el otro colectivo) de un grupo y otro. Así, el grupo de alumnos inmigrantes revela como valores singulares el de mejora social, relaciones familiares y bondad. En cambio, en el grupo de alumnos autóctonos destacan como valores representativos la familia, la paz, el dinero y la ecología.

Otra investigación a considerar es la realizada por L. Almazán Moreno (2002) sobre las actitudes del alumnado hacia la integración escolar. Las principales conclusiones a las cuales se llega en este estudio son que en las actitudes que el alumnado de ESO mantiene hacia la integración de los alumnos considerados “diferentes” (por razón de cultura, minusvalías físicas o psíquicas, nivel socioeconómico) intervienen factores contextuales como: el centro educativo (variables organizativas y curriculares), el entorno social y cultural, el modelo de integración que se practica y las actitudes del propio profesorado hacia la integración. De ahí la importancia que los centros educativos (y de todos los elementos que lo engloban) tienen en la promoción de actitudes y valores favorables hacia la diversidad e integración de todo el alumnado.

En relación con la necesaria implicación de la escuela en la integración de los alumnos culturalmente diversos, J.M. Palaudárias y J. Feui Gelis (1997) realizaron un estudio cuyo objetivo principal fue establecer una aproximación a las necesidades del alumno extranjero en su incorporación escolar. Analizando el proceso de incorporación escolar de acuerdo con dos fases: recepción (de carácter más burocrático) y acogida (de carácter más personal y humano), se detectaron como principales factores que dificultan dicha incorporación: desconocimiento de la lengua, el papel distante del profesorado en este proceso, desconocimiento de los códigos de comportamiento de la escuela, imagen demasiado estereotipada de los compañeros extranjeros. Teniendo

en cuenta estos factores, los autores concluyen que en el proceso de integración del alumno a la dinámica escolar no sólo se han de contemplar actuaciones dirigidas a su adaptación a la misma, sino también la necesidad de adaptación de la escuela hacia el alumnado.

Pero el componente sociocultural no sólo va a influir en la construcción de estas representaciones sino también en el significado y expectativas que la propia escuela y los docentes confieran a los sujetos y/o grupos social y culturalmente diversos en relación con lo que se considera “cultura mayoritaria”.

Un ejemplo de cómo los factores socioculturales condicionan la forma en que adquirimos la información y elaboramos nuestra propia representación del mundo lo presentan N. Emler, J. Ohama y S. Moscovici (1987) en un estudio sobre las *representaciones sociales que niños franceses y escoceses tenían sobre el papel que el profesor debe desempeñar como organizador*. Los autores sostienen que las diferencias en las representaciones entre los sujetos no se limitan sólo a la dimensión evolutiva (en función de la edad y del desarrollo cognitivo de los sujetos) sino también a una cuestión sociocultural. Consideran que la procedencia y el status social de las personas es uno de los principales factores que justifican las diferencias detectadas en las representaciones sociales sobre un mismo objeto. En el estudio se muestra que, de un lado, los niños escoceses creían que los docentes estaban obligados a hacer cumplir las reglas, sin tener en cuenta sus sentimientos personales respecto a la justicia de las mismas. De otro, los niños franceses manifestaron que el maestro debía hacer lo que era justo, fuesen cuales fuesen las reglas. Ante esta disyuntiva en la representación social de uno de los roles docentes, advertimos cómo el componente cultural es determinante en la percepción que nos construyamos del otro, ya que, en función de la representación social que tengamos de la persona, nuestro juicio de valor y nuestro comportamiento ante el sujeto percibido variará.

No obstante, cuando hablamos de la influencia que la dimensión sociocultural tiene en la construcción de las percepciones sobre la realidad no sólo nos interesan las diferencias que se detectan entre unas culturas y otras ante un mismo fenómeno. Es importante también *conocer hasta qué punto la percepción que una determinada cultura (normalmente la denominada “mayoritaria”) tiene sobre un objeto o fenómeno social, influye, modifica o sustituye la percepción que poseía otra cultura sobre el mismo objeto o fenómeno*. Autores como B. Hewitt y C. Maloney (2000) proponen que para este tipo de estudios es interesante *analizar las percepciones ideales* (lo que debería ser de acuerdo con lo ideal) *y las percepciones reales* (lo que es de acuerdo con las necesidades reales) que el grupo manifiesta sobre el objeto social.

Desde esta categoría de análisis, los mismos autores llevaron a cabo un trabajo en el que se exploró las percepciones que los padres malasioes tenían en relación con la educación infantil con objeto de comprobar las posibles influencias que los factores socioculturales tienen en la construcción de las percepciones sobre la realidad. Tales influencias se evidenciaron en la medida en que si para unos padres, desde un punto

de vista ideal, el objetivo principal de la educación infantil era el desarrollo social del niño durante su etapa de niñez, desde un punto de vista realista, estos mismos padres lo que se esperaban de esta etapa educativa era un desarrollo intelectual satisfactorio que permitiera pasar a sus hijos al siguiente nivel del sistema. Finalmente, en el estudio concluyen que, los mismos adultos, ante el miedo de que el niño o joven se convierta en un “fracasado o inadaptado” social, anteponen una percepción de la realidad relacionada con los valores socialmente aceptados y lícitos (éxito académico, social y personal, competitividad o individualismo) en detrimento de una percepción fundamentada sobre los valores que realmente se consideran morales y enriquecedores (desde una perspectiva humanista) para el desarrollo de la persona humana (solidaridad, tolerancia, compañerismo o respeto).

En esta misma línea de conclusiones, aunque analizada la cuestión desde una perspectiva más pedagógica, el profesor L. Núñez Cubero (1998; 2000) expone la tesis de la «ruptura educativa». El autor plantea que una de las razones que pueden explicar actualmente el fracaso educativo que viven los países desarrollados es la existencia de una “doble moral” ante lo educativo: de una parte, desde el discurso ético se destaca la labor que cumple la institución educativa en el desarrollo social del sujeto y en la cohesión social; por otro lado, desde el discurso político, se hace especial hincapié en los conocimientos, habilidades o destrezas que la escuela debe transmitir a los individuos de cara a su éxito en el sistema productivo. La percepción de esta ruptura por parte de las personas y, en general, de la sociedad, provoca una situación de crisis y desconcierto sobre cuál es realmente el cometido que debe cumplir la escuela.

Esta influencia de los factores socioculturales en la percepción de la realidad se muestra aún más clara en el cambio que se experimenta en las creencias, expectativas, costumbres y percepciones sociales de colectivos de inmigrantes de primera y segunda generación.

En relación con la percepción de la escuela, J. Kaufman (2004) llevó a cabo un estudio en el que analizó las *posibles diferencias que existían entre las percepciones de los chinos inmigrantes y estudiantes chinos de segunda generación*. Los resultados obtenidos sugieren que ambos grupos manifiestan experiencias muy diversas de la escuela. De un lado, los inmigrantes chinos estaban motivados a trabajar, dándole valor tanto las exigencias de sus profesores, a las dificultades del currículum como la disciplina exigida. De otro, los estudiantes chinos de segunda generación comentaban la falta de más entretenimiento y de profesores más preparados intelectualmente, aunque éstos no muestren competencias pedagógicas para enseñar a sus alumnos. Según J. Kaufman, podemos pensar que aunque los estudiantes de segunda generación han pasado más tiempo en la sociedad americana y, por tanto, es más probable que hayan adoptado creencias y normas de la cultura americana, ellos tienen padres chinos y parientes que les animan e inculcan el valor del esfuerzo para conseguir tener éxito en la escuela. Sin embargo, como vemos en la muestra de los estudiantes chinos de segunda generación, a pesar de la existencia de esta creencia china en el esfuerzo, es evidente que los diversos ambientes sociales y las experiencias a las cuales está expuesto el

sujeto condicionan de alguna manera las creencias que éste puede tener sobre determinados aspectos (en este caso la creencia de su propio esfuerzo y el éxito escolar).

Este tipo de estudios en los que se busca conocer y analizar los posibles factores de naturaleza social y cultural implicados en la construcción de las percepciones tiene una gran tradición en el ámbito anglosajón. Tal es su importancia que en los informes que elabora el Departamento de Educación de EEUU para analizar la situación en la que se encuentra la educación en el país así como los progresos más importantes alcanzados, la percepción que los estudiantes tienen sobre el ambiente escolar se presenta como uno de los indicadores a examinar. En uno de los estudios más recientes realizado en el 2005 bajo el título *The Condition of Education* podemos constatar las diferencias existentes en la percepción del ambiente escolar según el centro educativo al que pertenecen los escolares: escuelas con un nivel bajo, medio y alto de alumnado inmigrante. El hecho de comparar estos tres tipos de centros según la concentración de alumnado inmigrante, además de proporcionar información sobre posibles diferencias en las percepciones del trato que reciben de sus profesores o de las posibilidades que les ofrece el centro, se pueden inferir algunos prejuicios existentes en la percepción que tiene un grupo cultural sobre el otro y viceversa.

El interés por conocer cuáles son los condicionantes de carácter social y cultural que intervienen en la construcción de las percepciones que nos elaboramos así como las posibles diferencias que existen entre sujetos de diferentes culturas se centra, fundamentalmente, en alcanzar una *mejora tanto en el proceso como en los resultados educativos*. Una mejora en los resultados de aprendizaje no sólo a nivel intelectual (rendimiento académico) sino también en otras esferas del desarrollo humano como es la integración escolar y social, las competencias emocionales o las relaciones sociales. En el caso de los alumnos inmigrantes, un bajo rendimiento académico no debe justificarse sólo por dificultades en el dominio del idioma del país receptor o un escaso nivel escolar de base. Un bajo autoconcepto sobre sus capacidades y posibilidades para conseguir éxito académico puede ser un factor explicativo más poderoso a la hora de hipotetizar sobre la evolución del rendimiento e integración escolar del escolar inmigrante. Así pues, a la hora de proporcionar ayuda adicional en el contexto escolar a este tipo de alumnado, ésta no sólo debe ir dirigida al dominio académico (programas de adaptación lingüística, de refuerzo académico) sino también a otros dominios donde se desarrollen una serie de actividades dirigidas al ajuste psicosocial de este colectivo (Giavrimis, P., Konstantonou, E. y Hatzichristou, C.: 2003).

En algunas ocasiones, las causas de estos desencuentros entre la escuela y los alumnos que proceden de otras culturas no sólo se centran en la disponibilidad, capacidades o autoconcepto de los escolares. Como señala A. Franzé (2003), muchas veces la escuela establece una relación distanciada con los alumnos en relación con sus experiencias escolares, sus hábitos motores, formas de pensar y hacer de los mismos. Esto supone un distanciamiento del *saber y saber hacer* de la escuela con el saber ordinario y extraescolar. Así pues, las dificultades escolares de los escolares culturalmente diversos pueden explicarse no como el resultado de una cualidad “defi-

citaria” en sí de sus capitales culturales sino a partir de la *relación entre esos capitales y el sistema escolar*. De una parte, los alumnos no disponen de los códigos elaborados necesarios para descifrar los mensajes escolares adecuadamente y, de otro, la escuela no reconoce la existencia de otros códigos posibles. En definitiva, podemos afirmar que los bajos logros académicos y dificultades en la integración socioeducativa del alumnado inmigrante no se explican tanto en función de los contenidos conceptuales y temas escolares como por las habilidades, comportamientos y competencias que exige tácitamente el sistema educativo.

Para concluir, podemos decir que el hecho de analizar y comprender el significado que la escuela tiene para los estudiantes, supone desterrar algunos de los más populares dogmas y creencias que entre los profesores, padres, profesionales de la educación y adultos, en general, tienen sobre la experiencia escolar. Asimismo, este conocimiento constituye un punto de referencia fundamental a la hora de la toma de decisiones en materia educativa, al ofrecernos una imagen de la vida escolar más ajustada a los intereses, motivaciones, necesidades o expectativas que tiene el alumnado en relación con esta institución.

Bibliografía

- Almazán, L. (2002). Actitudes del alumnado hacia la integración escolar. *Enseñanzas*, 20, 259-278.
- Andersson, B. y Strander, K. (2004). Perceptions of School and future adjustment to life: a longitudinal study between the ages of 18 and 25. *Scandinavian Journal of Education Research*, 48- 5, 459-476.
- Beem, A.E.; Brugman, D.; Host, K. y Tavecchio, L.W.C. (2004). Students´ perception of school moral atmosphere: From moral culture to social competence. A generalizability study. En *European Journal of developmental psychology*, 1-2, 171-192.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. New York: Free Pres.
- Berelson, B. (1968). Content Analysis. En Lindzey G. y Aronson E. *Handbook of Social Psychology Vol I*. Oxford University Press Inc: Nueva-York, 596-692.
- Bower, T. (1982). *El mundo perceptivo del niño*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Emler, N., Ohama, J. y Moscovici, S. (1987). Children’s beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of de teacher’s role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26-37.
- Gannaway, H. (1979). Comprender la escuela. En Stubbs, M. y Delamont, S. (Eds.): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos- Tau.

- Giavrimis, P.; Konstantonou, E y Hatzichistou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek school: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14-4, 423-434.
- Glover, D. y Sue, L. (2004). Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary school. *School Effectiveness and school improvement*, 15, 3-4, 313-336.
- Hargreaves, H. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hewitt, B. y Maloney, C. (2000). Malaysian Parents' Ideal and Actual Perceptions of Pre-school Education. *Internacional Journal of Early Education*, 8-1, 83-92.
- Hoel, T.L. (1997). Voices from the Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 13-1, 5-16.
- Jackson, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kaufman, J. (2004). The Interplay Between Social and Cultural Determinants of School Effort and Success: An Investigation of Chinese-Immigrant and Second-Generation Chinese Students' Perceptions Toward School. *Social Science Quarterly*, 85- 5, 1275-1298.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviors. *Educational Psychology*, 25-4, 369-377.
- López A., Marqués J. y Martínez A. (1985). *El fracaso escolar. Percepciones y vivencias*. Valencia: Istitució Alfons el Magnànim.
- Lozano Andrade, I. (2004). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36. Consultado el 8 de septiembre de 2006 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1051Lozano.pdf>
- Nash, R. (1978). Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores. En Stubbs, M. y Delamont, S. (eds.). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos- Tau.
- Navas Martínez, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas (aplicación a la escuela)*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.
- Núñez Cubero, L. (1998). *La ruptura educativa. De la mundialización a la localización en la acción educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones;
- Núñez Cubero, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC.
- Paludárias J.M. y Feui Gelis J. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. En García Castaño, F.J. y Granados Martínez, A. (coord.): *Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Laboratorio de Estudios Interculturales: Granada.
- Postic, M. (2000). *Las relaciones educativas. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- Rivas, J.I. y Calderón, I. (2002). *La escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografía y experiencia escolar*. Ponencia presentada al X Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica Cualitativa en Educación (New México).

- Rosenthal, R. (1980). *Pygmalión en la escuela: aspectos socio-psicológicos*. Madrid: Marova.
- Ruck, M.D. y Wortley, S. (2002). Racial and Ethnic Minority High School Students' Perceptions of School Disciplinary Practices: A Look at Some Canadian Findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 31- 3, 185-195.
- Samdal, O., Wold, B, y Bronis, M. (1999). Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10- 3, 296-320.
- San Fabián Maroto, J.L. (1993). *Percepción de la escolaridad por el alumnado de la EGB*. Madrid: CIDE.
- Sapiaims, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbanos populares desescolarizados. *Última década*, 15, 53-72.
- Soriano Ayala, E. (Ed.) (1999). *La escuela almeriense: un espacio multicultural*. Almería: Universidad de Almería Servicio de Publicaciones.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (Eds.) (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Trilla Bernet, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y el material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Trilla Bernet, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 228 (mayo-agosto), 305-324.
- U.S. Department of Education, national center for education statistics. (2005). *The Condition of Education 2005*, NCES 2005-094, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Unamuno, V. (2003). Quién es qui a l'escola? El reto de observarnos diversos. En Poveda, D. (Coord.). *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Wittrock, M.C. (Coord.) (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.