

La investigación escolar es aún una realidad minoritaria en los centros de educación secundaria. En el texto se presentan testimonios de docentes y de alumnos y alumnas, así como evidencias observadas en las clases que muestran algunos de los elementos que frenan u obstaculizan el desarrollo de prácticas investigativas. Se alude a aspectos más generales del sistema educativo y a otros más concretos a nivel de aula. Se constata la persistencia de un enfoque de enseñanza transmisivo con el libro de texto como recurso incuestionable.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria; Prácticas de enseñanza; Desarrollo profesional; Voces del alumnado; Metodología investigativa.

Viaje a las antípodas de la investigación escolar en la Educación secundaria*

pp. 41-52

M. Soledad García Gómez*

Universidad de Sevilla

Introducción

La revisión de los índices de variadas revistas pedagógicas—impulsoras de planteamientos innovadores en las instituciones educativas—nos aporta una perspectiva alentadora del lugar que ocupa en estas la investigación escolar en la actualidad. Esta impresión tan halagüeña podría hacernos pensar que la investigación escolar es una realidad en muchas aulas de nuestro sistema educativo; que por fin se han desvanecido los obstáculos y los frenos para cambiar las prácticas de enseñanza más convencionales y conservadoras. Asumiendo esto caeríamos en un craso error. Y es que, recurriendo al refranero popular podríamos decir, para describir el asunto que nos va a ocupar en las próximas páginas, que “no es oro todo lo que reluce”.

Hoy día perduran en numerosos centros de educación secundaria (y no sólo en estos) factores y situaciones que dificultan notablemente el recorrer el camino que conduce hacia la investigación escolar. Y son tantos y tan potentes que nos obligan a asumir que aún nos ubicamos en las antípodas de nuestro anhelo. Este pesar no disminuye si nos ubicamos en el ámbito de la formación inicial del profesorado de secundaria, sus expectativas profesionales a día de hoy no están orientadas precisamente hacia la investigación en las aulas. Una cantidad importante de centros, docentes, alumnas y alumnos y sus familias no son aún permeables a las bondades que un cambio de modelo didáctico en este sentido podría aportar a la educación y a la sociedad. En muchos casos ni han tenido la oportunidad de plantearse. La

* Este artículo ha sido elaborado por la autora utilizando datos de diversas investigaciones realizadas junto a la profesora Carmen García Pastor, a quien le expreso mi agradecimiento desde estas líneas.

** Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla. Correo electrónico: solgar@us.es

☒ Artículo recibido el 10 de diciembre de 2010 y aceptado el 15 de febrero de 2011.

administración educativa tiene una ineludible responsabilidad en que ciertas formas de hacer se sigan perpetuando en detrimento de otras, aun cuando con su discurso trate de hacernos creer lo contrario; pero todo el peso no recae sobre ella como a veces queremos hacer ver.

En los últimos años son escasas las investigaciones que pretenden indagar en los procesos de selección y organización de los contenidos escolares, en el tipo de actividades que se realizan, en el uso que se hace de los recursos didácticos, en los criterios para organizar los espacios y realizar la distribución del alumnado en las aulas y/o en cómo se organiza el tiempo en las clases. Se suele eludir, por tanto, el estudio más sistémico y complejo de todas las variables implicadas en el devenir exitoso del proceso educativo.

La teoría de la complejidad, tan citada en numerosos artículos publicados en esta misma revista, debería servirnos de ayuda para aproximarnos al análisis de lo que nos ocupa y preocupa, a saber: ¿por qué es tan difícil que los postulados de la investigación escolar penetren y se asienten en las prácticas de enseñanza en la educación secundaria? O dicho de otra manera: ¿cuáles son los obstáculos para lograr el cambio de un modelo didáctico transmisivo por otro investigativo? Algunas pistas nos la va ofreciendo la literatura que va apareciendo al respecto, entre otras referencias: Rudduck (1999), García Gómez (1999a), Mellado Jiménez (2003), DePro Bueno y otros (2005), Pozuelos, Travé y Cañal (2007), Pineda Alfonso (2010).

Que las excepciones existen es de sobra conocido, en la revista tenemos claras, evidentes y recientes pruebas de ello (por ejemplo: Pozuelos y otros, 2010). Lo que queremos contribuir a vislumbrar está en la línea de desenmascarar por qué uno de los profesores colaboradores de esta tiene que seguir siendo “el raro del instituto”¹ por ser miembro de la red IRES y actuar de forma consecuente con sus postulados.

Los datos cualitativos que se presentan, su interpretación y las reflexiones que les acom-

pañan pretenden poner en evidencia que hay numerosos factores persistentes y entrelazados que están ralentizando, cuando no impidiendo, que la enseñanza en la educación secundaria deje de ser un proceso de transmisión de conocimientos (desfasados, fragmentados y vacíos). No son datos elaborados a partir de ningún proceso específico de recogida de información al objeto de ilustrar ahora esta problemática en particular. El camino ha sido otro. Se han retomado parte de los datos de dos informes de investigación centrados en el estudio de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en institutos de educación secundaria (IES) de las provincias de Huelva y Sevilla (García Pastor y otras, 2004 y García Pastor y García Gómez, 2008), para darle voz al profesorado y al alumnado de secundaria.

Las observaciones realizadas en clases de diversas materias en aulas de 1º y 3º de educación secundaria obligatoria (ESO), las entrevistas hechas a alumnos y alumnas de 3º y 4º, las entrevistas a profesores y profesoras en uno de los IES, los relatos redactados por docentes para describir y analizar sus prácticas de enseñanza, las transcripciones de lo expresado en las reuniones grupales y el análisis de los documentos de planificación de los centros, constituyen, desde nuestro punto de vista, un material muy valioso por hacer visibles algunos de los hilos que entretejen la malla. Su revisión y análisis nos han ofrecido la oportunidad de aprender acerca de los obstáculos y las dificultades presentes en muchos centros y en muchas profesoras y profesores para mejorar las prácticas de enseñanza (en su sentido más amplio).

En las páginas siguientes vamos a prestar especial atención a esos datos que nos ilustran y nos pueden ayudar a comprender por qué la investigación está tan alejada de la vida de numerosas aulas y centros educativos. Las condiciones laborales de parte del profesorado; la necesaria e inaccesible (en ocasiones) formación permanente; la complejidad de los procesos de desarrollo profesional; la inestabilidad de las

¹ Alusión al titular del artículo publicado en El País sobre el compañero Fernando Ballenilla. http://www.elpais.com/articulo/educacion/raro/instituto/elpepiedu/20080512elpepiedu_1/Tes

plantillas docentes; la falta de implicación en la elaboración de los proyectos educativos; la infravaloración que hace el profesorado de lo que alumnas y alumnos son capaces de hacer, de lo que sienten, de lo que necesitan; las escasas oportunidades que se ofrecen al alumnado para que participe, para que se exprese y para que haga propuestas; junto al acomodo que se hace a lo habitual y a lo conocido por parte del alumnado y del profesorado, son algunas de las variables que explican en cierta medida la ausencia de planteamientos investigadores en las clases.

Es evidente que estos factores no coexisten en la misma medida en todos los centros de secundaria en los que no se adoptan premisas investigativas, su presencia es muy desigual; sin embargo, creemos que son muy poderosos para impedir o, en el mejor de los casos, dificultar un cambio de enfoque de enseñanza. A la luz de lo que hemos conocido en los IES estudiados hay muchas razones para no ser profesoras o profesores investigadores, lo cual no nos debe hacer desistir de nuestro objetivo, pero sí hacernos más conscientes de esas otras realidades que nuestra ingenuidad nos oculta en ocasiones. Ingenuidad que no alcanza al nivel de hacernos desconocedores de que todos estos factores no son independientes de los planteamientos neoliberales que nos invaden y atosigan, más bien son una consecuencia clara de aquellos (Torres Santomé, 2007; Beltrán Llavador, 2010).

Algunos entresijos del sistema que dificultan la investigación en el aula

Las condiciones laborales del profesorado de educación secundaria en Andalucía están muy marcadas desde hace demasiados años por la interinidad. Así, son numerosos los institutos de educación secundaria que cuentan con una plantilla de profesorado bastante inestable (García Pastor y García Gómez, 2004a). Cada curso escolar se incorporan nuevos docentes para ocupar las plazas que quedaron vacantes al

finalizar el anterior. Este fenómeno, tan determinante en la vida de los centros, se da con frecuencia en el ámbito rural de una comunidad autónoma tan extensa como es la andaluza. Las posibilidades de recorrer gran parte del territorio andaluz para las y los interinos son muchas.

Las implicaciones de esta situación son muy serias. Provoca una insuficiente inmersión del profesorado en la comunidad donde desarrolla su trabajo, con un desconocimiento de las variables sociológicas que configuran la zona y, por ende, al alumnado. Esto suele conllevar escasa implicación en el contexto y ausencia de sentido de pertenencia a un colectivo.

La trayectoria de este IES se ha caracterizado por una inestabilidad del profesorado que siempre hemos tenido, casi todos los años tenemos que empezar de nuevo, prácticamente porque el profesorado que llega es todo nuevo y entonces no hay un compromiso del profesorado anualmente con el centro, entonces tenemos una cierta inestabilidad ¿no?

Salvo uno o dos que vivimos aquí, el resto sale fuera, es decir, que viven en Huelva o en Sevilla... Entonces el nivel de implicación en la comunidad, salvo en mi caso, es nula, es inexistente.

(Director de IES²)

La dinámica laboral, la distancia del domicilio familiar (dos horas diarias de desplazamiento al centro), las responsabilidades familiares (dos hijos) y las oposiciones pendientes de aprobar...

Se dibuja pues una situación idónea para que no proliferen planteamientos investigativos en las aulas. La mayor o menor implicación del profesorado en el centro y en todo lo que su labor profesional conlleva, afecta a la vinculación que éste pueda tener con el alumnado —en el sentido de tener acceso a conocer sus particularidades, no sólo individuales, sino culturales y sociales—, con las colegas y los colegas y con las familias. Hay profesores y profesoras que entienden que el esfuerzo que les supone alejarse de las premisas de un modelo didáctico transmisivo no tiene sentido cuando descono-

² Sólo se identifica el emisor/a de la cita cuando es un docente con un cargo directivo en el IES o son alumnas o alumnos. Se entiende que las demás citas corresponden a profesoras y a profesores de diversas materias de varios institutos.

cen dónde van a estar unos meses más tarde, con qué alumnado van a trabajar, qué materias van a impartir...

Esto hace que se “perpetúe” esa forma de enseñar. El día de mañana gran parte del colectivo de docentes que han vivido estos procesos de iniciación a la profesión se habrá instalado para siempre en esa forma de hacer en las aulas. Otra parte esperará a gozar de estabilidad para probar otra forma de enseñar, y esto puede suponer demasiado tiempo perdido.

Por ejemplo, si yo este año experimento con algo o implanto tal ¿cómo tengo garantías de que el año que viene quien venga recoja lo mío? Es muy fácil coger un libro de una editorial porque ella lo va a dar todo, ella lo ha dividido, me ha quitado trabajo y también la posibilidad de equivocarme, porque a lo mejor yo hago un trabajo y la persona que el año que viene no va por ahí... pues a los chiquillos les estoy haciendo un perjuicio mayor porque van a estar dando bandazos.

Porque somos itinerantes, eso de estar de itinerantes es algo muy malo porque yo empiezo una línea de trabajo y no la puedo continuar, porque yo ahora no sé dónde voy a estar el año próximo, entonces yo me encuentro con un alumnado que no tiene nada que ver con los alumnos de este año. ¡Si yo supiera que voy a estar aquí varios años, yo me organizaría el trabajo de otra manera!

Las condiciones laborales del profesorado, aparejadas a la falta de estabilidad en el puesto de trabajo, no sólo repercuten en el quehacer individual de cada profesora o de cada profesor. Las implicaciones van más allá de lo particular. Determinan la vida del centro, su organización, su cultura, su idiosincrasia. El nuevo reglamento orgánico que regula los centros de secundaria en Andalucía (Decreto 327/2010, de 13 de julio de 2010) establece que todos los institutos han de contar con un Plan de Centro, constituido por tres documentos: el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión. Su carácter plurianual, el ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado y su elaboración a cargo del equipo directivo con la aprobación posterior del Consejo Escolar, no parecen ser condiciones que doten de mucha utilidad a ese Plan en algunos centros.

Por supuesto, por supuesto, es que dudo que alguien se haya leído el proyecto más allá de su asignatura, sinceramente. Aunque es preceptivo, aunque se hacen copias... Menos dos o tres iluminados que sí lo tienen en mente, lo que es el proyecto curricular, el resto de la gente ve su asignatura, ve una clase determinada con unos contenidos determinados, no ve un proyecto común, no ve que de lo que hablamos es de un proyecto de personas a cuatro años.

(Jefa de Estudios de IES)

El desconocimiento que parte del profesorado pueda tener del proyecto educativo del centro y de las programaciones didácticas se “subsana” con la obligación de utilizar un determinado libro de texto elegido por otras personas. Nuevo freno a la investigación, alentado aún más con los programas de gratuidad de los libros de texto establecidos desde las administraciones educativas.

La elección del libro ha sido impuesta por el Departamento. El libro estaba elegido cuando llegué al centro.

La inestabilidad en el puesto de trabajo incide en la no consolidación de una línea de acción comprometida con unos propósitos educativos consensuados. El libro de texto es el gran aliado en estas circunstancias y es de todos y todas conocido que este recurso, que es una mercancía y un producto político (Torres Santomé, 1994), es incompatible con la investigación en la escuela, pero “aporta seguridad”.

El libro de texto es material de uso diario, junto con un cuadernillo de ortografía. Parte de los contenidos se dan por fotocopias o se completan con ellas, pero solemos seguir la estructura marcada por aquel. A veces dejamos atrás determinados contenidos que no consideramos necesarios y, a veces, apporto material adicional para completar los que resultan escasos (...) Reconozco que me gustaría depender menos del libro de texto, pero me siento más segura con él.

No ignoramos la propia complejidad de los procesos de desarrollo profesional (García Gómez, 1999b y 2002) y las resistencias que se desarrollan ante procesos de cambio (Rudduck, 1999). Todo esto consigue que esas prácticas se consoliden y así, poco a poco, con la inter-

vención de muchos profesores y profesoras en muchos institutos se siga reproduciendo una forma de hacer, un modelo de enseñanza que se alimenta con estos factores, entre otros. La reproducción acontece suavemente y se instala en el imaginero colectivo de los distintos sectores de la comunidad educativa, no sólo del profesorado. Perdura de esta forma el modelo imperante y sigue constituyéndose en ejemplo para el profesorado principiante y para quienes hacen las prácticas del nuevo master en formación del profesorado de secundaria.

En un principio, me ha influenciado en mi práctica, cómo las recibí yo (en su estructura académica: explicar el tema, hacer actividades en clase, corregir...). Cómo trabajaban los profesores a los que observé y con los que colaboré en mis prácticas de carrera.

En principio creo que doy la clase de una manera tradicional, como me dieron las clases de Lengua a mí (...) En mi caso la tradición ha influido de manera decisiva. Incluso me he dado cuenta de que hago cosas como profesor que no me gustaban como alumno y que me hubiese gustado cambiar. El problema es que el sistema tradicional (por llamarlo de alguna manera) está muy arraigado tanto entre el profesorado como entre el alumnado.

Aún lejos del perfil de profesores y profesoras que investigan

En el apartado anterior hemos hecho referencia a ciertas peculiaridades del sistema educativo y de la carrera docente que no favorecen el avance en planteamientos didácticos centrados en la investigación, tanto del alumnado como del profesorado. Siendo conscientes de esas dificultades, sabiéndonos parte de un sistema complejo del que no podemos desentendernos, es conveniente también que contemos con una mirada más introspectiva, que nos acerquemos a esas formas de hacer, a esos procesos de enseñanza que se desarrollan en numerosos institutos, las cuales se encuentran tan alejadas de nuestro destino. Es el momento de tratar de conocer en qué medida estamos o no lejos, si se están dando pasos hacia adelante o no, de identificar qué piedras hay en el camino

para poder apartarlas. Una de ellas sigue siendo la obsesión por los contenidos.

Otro factor que influye en mí es el miedo a no dar los contenidos mínimos, que cuando pasen al siguiente curso tengan carencias por no haber dado todo lo que se supone que hay que dar en ese nivel.

Estoy segura que habrá otras formas de dar clases estupendas, pero yo sólo puedo aplicar las que a mí se me ocurren, o las que otros compañeros me explican que ponen en práctica. Pero cambie lo que cambie tengo claro que mi objetivo es dar mi materia.

En uno de los estudios que hemos realizado (García Pastor y García Gómez, 2008) pudimos constatar que la secuencia de actividades más común en muchas aulas de educación secundaria obligatoria –incuestionable para muchos docentes– es la siguiente: a) explicación del tema (lectura, comentarios, resolución de dudas...), b) realización de ejercicios en clase y c) corrección de los ejercicios realizados en casa.

Me gustaría cambiar las rutinas diarias que pueden resultar monótonas, sobre todo cuando tocamos temas lingüísticos, pero me cuesta salirme de esa línea, ya que los/las estudiantes conocen el proceso y yo tengo la sensación de que adquieren mayor seguridad tal como lo hago (explicación, planteamiento de actividades, corrección de actividades oralmente o en la pizarra, con nueva explicación, que sirve de repaso durante el proceso de corrección).

El orden en el que se suceden las actividades en las clases suele variar, aunque lo más frecuente es iniciar la sesión con la corrección de los ejercicios realizados en casa, a lo que se dedican bastantes minutos.

Se corrigen los ejercicios, algunos días en silencio y otros es un no callar. Una vez corregidos, explico nuevos conceptos, dudas y mando ejercicios.

Terminada la corrección pregunto si hay alguna duda... si la hubiera, dedico el tiempo necesario a su explicación y ejemplificación... seguidamente explico la parte correspondiente del tema... concluida esta digo los ejercicios que hay que realizar para la clase siguiente...

Esos ejercicios hechos (o no) en casa suelen ser tareas que no implican poner en marcha procesos cognitivos complejos ya que se

ocupan del reconocimiento de la información tras “echar un vistazo” al texto. Los enunciados de los ejercicios suelen estar formulados de tal forma que se trata de mirar y encontrar en el texto esos términos para pasar a transcribir la información pertinente al cuaderno, lo cual coincide plenamente con el análisis realizado por Rosa Cintas Serrano (2000) sobre los ejercicios en los libros de texto.

Considero que la realización de actividades para casa todos los días que tengo clases con ellos es muy importante para que todo lo que en clase estamos viendo lo refuercen con dichas actividades.

La secuencia de actividades que se realiza en una sesión de clase, así como cada una de ellas en particular, parece responder a un esquema prefijado de antemano poco flexible. No se explicita el sentido que tienen en cada momento, no se cuestiona su idoneidad, se entiende que es así porque no puede ser de otra manera. Se suceden actividades que no sólo reflejan una secuencia repetitiva y rutinaria en una materia, sino en la mayoría de ellas. Esto debe hacernos pensar que se somete a ciertos grupos de alumnos y de alumnas al mismo esquema a lo largo de toda la mañana, todas las mañanas del curso (y todos los cursos). En otros casos se les “somete” a la combinación de distintos tipos de secuencias a lo largo de la jornada según materias y profesores, lo cual les conmina a adaptarse en minutos de uno a otro esquema sin mediar explicación alguna de por qué las cosas son de una manera o de otra, asociándose la mayoría de las veces a diferentes formas de ser de sus profesores y profesoras. Estos hallazgos concuerdan con los aportados por Rosa Marchena Gómez (2005), fruto del análisis de ochenta horas de observación en aulas de secundaria en Gran Canaria.

Apreciamos con facilidad que esta secuencia de actividades, tan habitual, corresponde a un enfoque metodológico centrado en la transmisión de una información, e incluso, más que en esta, centrado en la corrección de ejercicios realizados (o no) sobre una información que aparece en el libro de texto. Sin embargo es llamativo que muchos docentes que siguen

esta secuencia hagan alusión a que su principal propósito es promover el aprendizaje significativo de su alumnado. He aquí otro obstáculo importante: el profesorado ha asumido una versión desfigurada de muchos conceptos que les resultan novedosos (Delval, 1997). La mayoría no ha vivido como alumnos o alumnas ninguna experiencia de investigación en el aula, la mayoría no han sido mínimamente formados en estos postulados y esa misma mayoría ha conocido los planteamientos constructivistas a partir de las “traducciones” realizadas por las editoriales.

Los aprendizajes que se promueven con las actividades que propongo son “significativos”, es decir, que en un futuro puedan aplicar lo que les he enseñado en alguna faceta de su vida cotidiana.

Las clases donde prevalece el tipo de secuencia que venimos caracterizando propician una comunicación centrada en los intercambios verbales entre el profesor o la profesora y cada alumno en particular o entre el docente y el grupo en su conjunto; apenas hay evidencias de comunicación entre compañeros y compañeras al hilo de la realización de las actividades, que suelen ser individuales.

La organización del espacio en el aula y los agrupamientos del alumnado se alejan notablemente de cómo deberían ser en un aula donde se trabaja desde una perspectiva investigativa e inclusiva. Es una organización estática que enfatiza que como mejor se aprende es en soledad. La cooperación como principio didáctico es impensable.

Soy “anti” sentar de dos en dos a los alumnos. Tarde o temprano se distraen entre ellos y pierden el hilo de la clase. Cuanto mayor es el curso en el que entro, más anárquicos son para sentarlos como yo disponga. Aunque no plantean mayor problema que exclamar un ¡Ojú, maestra! Sólo permito que algunos se sienten con otros compañeros cuando se realizan actividades del libro y dicen que no lo han traído...

Hemos aludido al tipo de actividades, al uso del libro de texto, a la organización del espacio y quizás no debemos demorar más la referencia a las normas. ¿Qué normas se plantean en

estas aulas donde se desarrollan clases tan alejadas del aprendizaje significativo, de la enseñanza basada en problemas, de los postulados constructivistas, de las metodologías activas? Si asumimos que en muchos casos los procesos de enseñanza-aprendizaje, a tenor del panorama que venimos explicitando, no se rigen por el interés, ni por la necesidad o curiosidad por aprender, ni por el compartir, ni por el desarrollo de la autonomía moral e intelectual en los chicos y chicas de secundaria, entonces, no podemos extrañarnos de que hablar de normas sea hablar de control, de cuestiones como:

El alumnado debe estar sentado, en actitud de trabajo y respeto hacia los demás. Debe haber silencio mientras se explica, se corrige o se intentan resolver dudas. Se debe solicitar la palabra para hablar en voz alta cuando está hablando otra persona. Las mesas deben estar ocupadas exclusivamente por el material necesario para trabajar en cada momento. El suelo debe estar limpio de papeles y otros objetos.

Aunque considero que deberían ser normas implícitas, a principios de curso, sobre todo con los primeros, dedicamos algún tiempo a comentar algunas normas que deberíamos cumplir todos, estas son: antes de levantarnos a tirar un papel, sacar punta a un lápiz, etc. debemos pedir permiso, si estamos dictando algo y nos quedamos retrasados o no nos hemos enterado, no gritar “repite”, sino que debemos pedirlo por favor en tono agradable, levantar la mano cuando quieren hablar (...) Como norma implícita, la falta de respeto a cualquier miembro de la comunidad educativa, injurias, ofensas, amenazas, actuaciones incorrectas, uso de aparatos electrónicos, comer o beber, pintar la mesa o silla, y perturbar insistentemente el desarrollo de la clase, no lo tolero bajo ningún concepto.

Estas citas de profesores y profesoras son elocuentes para mostrar que estamos anclados en una forma de entender la convivencia en el aula y las relaciones personales que dan por supuesto que hay que contar con normas para “obligar” al alumnado a “portarse” bien; hay dificultades para asimilar que otra forma de trabajar lleva aparejadas otras formas de relación y comunicación que no precisan de un ejercicio continuo de la autoridad por parte del profesorado. Esta concepción es continuamente alentada por el sensacionalismo de los medios de comunicación, por los análisis sim-

plistas con intenciones ocultas que se realizan desde diversos foros conservadores y por las intervenciones de muchas personas (vinculadas o no al ámbito educativo), cuyo principal objetivo parece ser el desprestigiar a la juventud y hacerles responsables de todos los problemas del sistema educativo (Pastor, 2002). Es *vox populi* que los alumnos y las alumnas hoy día “no trabajan” en los institutos, que “nada” les interesa.

Hay casos excepcionales pero, en general, el nivel es muy bajo, sobre todo con poca motivación, es que no saben estudiar, es que ellos pretenden que con la clase tienen bastante, con lo cual llegan a casa y no se miran lo que han visto. Cuando se les pregunta por la actividad pretenden resolverla con lo que han oído en clase...

El problema para esta profesora es que no tienen hábitos de estudio, lo cual se suma al bajo nivel y a la falta de motivación. Afirma que muy pocos hacen el trabajo que les manda para casa. En definitiva, dibuja un panorama poco alentador. Otra de las profesoras centra su explicación en su condición de adolescentes, que les lleva a estar más centrados en lo que ocurre fuera de los muros del Instituto que en lo que ocurre dentro...

¡Están tan centrados en lo que ocurre fuera del muro!... en los novios, en las fiestas y en las botellonas... que tú no logras encauzarlos y, aunque tú te salgas del papel de profesor y te metas en el papel de decirles que si quieren algo en la vida tienen que estudiar, ellos no se dan cuenta ahora mismo de eso y ¡como lo tienen muy fácil porque en su casa se lo dan todo!

También hay docentes que no están satisfechos con el tipo de trabajo que realizan en las aulas y quieren dar un giro a sus prácticas de enseñanza, pero carecen de las condiciones oportunas para embarcarse en un proceso de formación que les facilite la tarea, o bien esperan que todos los cambios precisos vengan de fuera, o están demasiado condicionados por la comodidad.

También debo reconocer que mi manera de dar clase está condicionada por la comodidad. Es mucho más difícil y trabajoso salirse de la tradición y buscar formas alternativas de dar las clases. Supone un esfuerzo extra que muchas veces uno no está

dispuesto a hacer: hablar con los alumnos, escucharles, razonar con ellos, es terriblemente cansado.

En definitiva, creo que nuestro sistema educativo adolece de muchas cosas que serían fundamentales para poder ejercer mejor nuestro trabajo. Necesitamos más implicación por parte de los padres, de los profesores y de los alumnos. Pero también necesitamos más implicación por parte de la Administración y que nos ayude a formarnos en temas de Pedagogía, que nos den orientaciones sobre cómo tratar a la Diversidad en una clase de treinta alumnos sin medios ni materiales humanos.

También hay quien es consciente de que tiene mucho que cambiar. El ser selectivo con las tareas pendientes y trazar un plan viable puede ser una ayuda para que de verdad se pueda acometer algún cambio.

(¿Qué podría cambiar?) Todo, desde la entrada en clase hasta la salida. Podría buscar una rutina de entrada que les llamara más la atención porque la actual no les dice nada. Podría pasar más del libro de texto y preocuparme más por los conocimientos previos del grupo respecto al tópico a tratar, luego también podría tratar de tocar más los temas que más les preocupan o les ocupan, y molestarme yo más en la elaboración del tema, podría tratar de trabajar más el vídeo y el ordenador, podría armarme de más paciencia de la que tengo, podría ser más comprensible con ellos y sus problemas, podría tratar de llevar una vida más sana para llegar plétórico todos los días al trabajo, podría contactar más con sus padres y podría coordinarme con los compañeros/as que trabajan con el mismo grupo.

Acerquémonos un poco al alumnado, a sus percepciones y valoraciones para conocer cómo viven su vida (valga la redundancia) en los institutos. Ellas y ellos nos aportan otras visiones y otros argumentos de gran interés aunque aún no muy explorados ni explicitados (Giné y otros, 1998; Martínez García, 2001; García Pastor y García Gómez, 2004b; Marchena Gómez, 2005).

Las demandas silenciadas de alumnas y alumnos

La participación democrática del alumnado en los centros educativos es una asignatura pendiente en muchos de ellos como lo atesti-

gua la literatura (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Martínez Rodríguez, 2002; Rudduck y Flutter, 2007; Villegas, 2010). Su voz sigue estando en silencio en muchas ocasiones. Sin embargo, cuando se les ofrece la posibilidad de hablar, de valorar, de reclamar, de proponer –tras ciertos titubeos que denotan desconfianza ante la falta de costumbre de que sus palabras tengan valor–, alumnas y alumnos se pronuncian y dejan entrever parte de lo que ocurre en las aulas y algunas de las sendas que se deberían transitar con más frecuencia.

Así pues, las alumnas y los alumnos con quienes hemos tenido la oportunidad de conversar han mostrado tímidamente (unos más que otros) algunas de las razones por las cuales no están a gusto en el instituto. Su principal reclamación tiene que ver con el trato que reciben del profesorado. Creemos que la falta de experiencia y el desconocimiento que tienen de otras formas posibles de hacer en el aula contribuyen a que enfatizen más las relaciones que se establecen en clase y no tanto el tipo de trabajo que se realiza, aunque también aluden a este.

Que nos echen más cuenta, porque hay algunos que explican y dicen: ¡Ah!, pues da igual, si se ha enterado el que está delante... pues bien.

(Alumna 3º ESO)

Cuando hay que reírse hay que reírse, y cuando hay que hacer unas cosas hay que hacer unas cosas, no como los que llegan y siempre están serios, ahí te aburres todo (...) Algunos que fueran menos serios, más simpáticos... otra cosa... Y es que si es simpático pues me gusta estar en la clase, pero si no, pues no me gusta estar en la clase.

(Alumno 4º ESO)

Un maestro que no sea dar las clases, estar todo el mundo en silencio y si hay alguno que molesta, pues expulsarlo, pero que las clases ¡yo qué sé!, si está explicando y que si hay que tener cinco minutos de risas, pues tenerlos, porque si estás toda una hora sentado y sin hablar, todos serios, es muy aburrido.

(Alumna 4º ESO)

Las opiniones que expresa el alumnado sobre el profesorado, dado que continuamente hacen depender determinadas situaciones de cómo son o cómo actúan, resultan muy significativas, sobre todo en cuanto a las diferencias que establecen en-

tre unos y otros, así como también respecto a los aspectos que valoran ellos mismos como más relevantes.

Yo creo que con algunos nos portábamos peor que con otros (...) con los que no nos gustan las clases nos portábamos peor (...) cuando te interesa la clase y te gusta más, pues a lo mejor echamos más cuenta, pero con los que no, no.

(Alumno 4º ESO)

El interés y la motivación siempre aparecen contrapuestos al aburrimiento y a la excesiva seriedad del profesorado. Es de sobra conocido que del aburrimiento al mal comportamiento sólo hay que dar un paso. Este es un principio fundamental que en ocasiones olvidamos los docentes. Como plantea Rosa Marchena (2005) “sería adecuado que nuestros alumnos y alumnas aprendieran a sentirse satisfechos porque están aprendiendo” (p. 94).

Dosificar el trabajo que se realiza en el aula y generar situaciones de relajo parecen ser dos de las reivindicaciones más generalizadas que exponen y que tienen que ver concretamente con las tareas que se llevan a cabo (y cómo) en las clases. También reclaman el uso de otros materiales y la combinación de actividades diversas, así como que el libro de texto deje de tener un papel tan preponderante.

Que no sea siempre el libro, libro, libro y ejercicios. Que un día viniéramos al aula de informática, otro a la biblioteca a hacer trabajos. ¿Que tenemos que dar el libro? pues lo damos, pero que no toda la semana con el libro, que nos aburrimos, que podemos cambiar...

(Alumna 3º ESO)

Los fragmentos de las entrevistas que transcribimos a continuación nos parecen bastante elocuentes del tipo de demandas que hace el alumnado. Al leerlos cabe plantearse: ¿cómo vivirían estos chicos y estas chicas las clases, el aprendizaje, las relaciones con el profesorado, si tuvieran la oportunidad de sumergirse en aulas y centros donde la investigación es el principio didáctico por excelencia?, ¿cómo valorarían las clases si fueran las alumnas y los alumnos destinatarios y/o protagonistas de tantas propuestas interesantes que se hacen desde las páginas de esta revista número tras número?

...en muchas asignaturas hay materiales en el instituto que no usamos para nada. Como por ejemplo en Física y Biología, que en el laboratorio hay piedras, hay sustancias, hay cosas que podíamos haber utilizado el año pasado en Biología y no se hizo.

(Alumna 4º ESO)

[El ejemplo de una profesora a seguir por los demás] Pues nos explicaba todo. Iba poniendo ejemplos en la pizarra, nosotros copiábamos los ejemplos y después ya nos quedaba un cuarto de hora o diez minutos y nos poníamos a hacer ejercicios, y ya pues nos enterábamos y nos mandaba para casa o los corregíamos en la clase, lo hacíamos en clase... Que se dieran más ejemplos, que nos ayudaran más. Por ejemplo, si estamos dando un tema, pues en vez de echar la hora explicándonos, pues que explique media hora y la otra pues haciendo ejercicios con una ficha y eso. Que nos enteráramos.

(Alumna 4º ESO)

Las alumnas expresan sus opiniones en relación a las tareas que se realizan en clase, reclaman otra forma de trabajar en el aula. La última chica demanda que se les “ayude” más. Cuando el peso de la clase está en las tareas que se realizan en casa, la ayuda que pueden precisar y la ayuda que pueden recibir, es más que probable que sean diferentes entre unos alumnos y otros. Las y los docentes no siempre se percatan de ello.

En clase es imposible realizar todas las actividades que necesitan para consolidar los conceptos, en la clase gran parte del tiempo se va en mantener el orden, en casa pueden trabajar con más intimidad y pueden preguntar sus dudas luego en clase.

No se hacen en clase porque perderíamos más tiempo del que ya se pierde en llegar, sentarse, abrir el libro, hacer esquemas.... Y porque así también puedo valorar el trabajo que el estudiante hace individualmente en casa.

También hemos conocido algún caso en el cual la profesora ha tratado de restarle protagonismo al libro y se ha encontrado con el rechazo del alumnado, algo normal por otra parte. Este fenómeno, descrito por Jean Rudduck al hablar de las resistencias del alumnado a los cambios suele ser en ocasiones el asidero ideal para abandonar cualquier tentativa de innovación en las aulas. El profesorado que se embarca en procesos de cambio al hilo de procesos formativos que pretenden acompañarles en

el cambio de modelo didáctico no suelen ser conscientes de que los cambios positivos suelen llevar aparejados también ciertos problemas y dificultades (García Gómez, 2002). No abordar estos aspectos es una invitación al fracaso de la innovación. Es este otro freno nada desdeñable.

Es curioso observar cómo cuando me salgo del libro (les entrego unas fotocopias, les mando algún ejercicio que no está en el libro) los alumnos suelen protestar. Están acostumbrados a seguir los libros de texto al pie de la letra y si te sales del guión se pierden. En la segunda evaluación trabajé con ellos dos actividades no relacionadas con el libro: vimos una película sobre la que tenían que responder una serie de preguntas que yo les planteé y leyeron un relato sobre el que tenían que trabajar. Pues bien, estas dos actividades fueron las que más problemas me dieron. Los alumnos exigen saber exactamente cuanto puntúa para la nota final, protestan porque es una actividad muy difícil, no saben hacerlo, etc. Es decir, si no está en el libro el alumno se siente perdido, no está acostumbrado. Creo que en 3º de la ESO deben acostumbrarse a trabajar otro tipo de documentos pero cuesta mucho hacérselo comprender. Reconozco que gran parte del problema está en el hecho de que para nosotros es más cómodo trabajar sólo con el libro.

De todas formas hay otros docentes que, cuando se paran a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, sobre lo que ocurre en las aulas, son más críticos consigo mismos y más comprensivos con el alumnado.

Lo que sí he comprobado es que siguiendo un patrón clásico, yo explico un tema que no interesa al alumno y el alumno se examina de dicho tema, los contenidos se convierten en moneda de cambio: si el examen se acerca más o menos a lo que yo he explicado tienen una nota más o menos alta. Transformamos a los alumnos en rumiantes.

Lo que yo necesito es buscar la manera de no aburrir a mis alumnos con actividades que para ellos resultan muy alejadas de sus intereses. Debo encontrar la forma de enseñar mi materia de manera que los alumnos la perciban como útil en su vida. Hoy esto no pasa.

Presuponía un respeto hacia mí, como profesor, como el que yo tenía a mis profesoras/es en mi época de estudiante. De hecho, el recriminarles o elevarle la voz era debido a que, en cierto modo, me enfadaba por esta aparente falta de respeto que en esos primeros momentos creía sólo hacia mí. Intentaba

que cuando yo creyera conveniente el silencio fuera absoluto (craso error). Actualmente no pretendo un nivel de silencio tan excesivo y, salvo en ocasiones muy especiales, se me han terminado los problemas en este aspecto (algo que ya he cambiado).

Las palabras de estos profesores vuelven a poner en evidencia la tesis defendida a lo largo de todo el artículo y bien pueden valorarse tanto como testimonios conscientes del camino que queda por recorrer, como llamadas de auxilio para que no decaigamos en el empeño compartido de trabajar en pro de un cambio sólido y sostenible de las prácticas de enseñanza en los centros educativos.

REFERENCIAS

- BELTRÁN LLAVADOR, S. (2010). El currículum formal: Legitimidad, decisiones y descentralización, en J. Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 205-220.
- CINTAS SERRANO, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 40, 97-106.
- DE PRO BUENO, A.; VALCÁRCEL PÉREZ, M. V. Y SÁNCHEZ BLANCO, G. (2005). Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (3), 357-378.
- DELVAL, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999a). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 149-166.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999b). El desarrollo profesional. Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: La complejidad de los procesos de cambio. *Investigación en la Escuela*, 47, 83-93.
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2004a). La inestabilidad del profesorado interino y sus implicaciones para la E.S.O. Un

- estudio de caso. 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2004b). Una clase de 3º de ESO con “mala fama”. Percepción del alumnado. *Investigación en la Escuela* 54, 57-67.
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2008). Prácticas de enseñanza y diversidad. *Mediodía, Revista del Centro de Profesorado de Osuna-Écija*, 8. Nº monográfico completo.
- GARCÍA PASTOR, C. y otras (2004). *Proyecto Huelva: Las prácticas de enseñanza en la educación secundaria obligatoria*. Informe de investigación no publicado.
- GINÉ, N. y otros (1998). *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Madrid: Síntesis.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- MARCHENA GÓMEZ, R. (2005). *Cómo mejorar el ambiente en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. Mª (2001). Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de Secundaria. *Revista de Educación*, 325, 235-252.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coord.) (2002). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Bilbao: CISSPRAXIS.
- MELLADO JIMÉNEZ, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias* 21 (3), 343-358.
- PASTOR, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas? Crónica de un desastre*. Barcelona: Planeta.
- PINEDA ALFONSO, J. A. (2010). Camino a casa: Reflexiones en torno al proceso de cambio profesional de un profesor de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 70, 31-40.
- POZUELOS, F. J.; TRAVÉ, G. y CAÑAL, P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, 344, 403-423.
- POZUELOS, F. J. y otros (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.
- RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio*. Morón de la Fra.: Publicaciones M.C.E.P.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad. Hacia el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- VILLEGAS, M. (2010). *Como agua entre los dedos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

ABSTRACT

Trip to the antipodes of an investigative methodology in secondary education.

An investigative methodology is still a minority reality in secondary schools. Teachers' and students' voices are included in this paper, as well as classrooms observation evidences that show some of the elements which limits the development of investigative practices. There are educational system features and more specific ones focused on the learning and teaching processes that make it difficult to do research in lessons. A transmissive approach based on the textbook as the unquestionable didactic tool still persists.

KEYWORDS: *Secondary Education; Teaching practices; Professional development; Students' voices; Investigative methodology.*

RÉSUMÉ

Voyage aux antipodes de la recherche scolaire dans l'enseignement secondaire.

La démarche de recherche scolaire est encore peu développée dans les collèges et les lycées. Ce texte présente des témoignages des professeurs et des élèves ainsi que des données produites à partir des observations dans les salles de classe. Les récits des acteurs scolaires et les observations sur le terrain nous montrent plusieurs dimensions faisant obstacle au développement des pratiques de recherche et d'innovation. On met l'accent sur les aspects macro du système éducatif et aussi sur des dimensions liées à la salle de classe. On constate la persistance d'une approche transmissif de l'enseignement basée sur le manuel scolaire en tant que ressource incontournable.

MOTS-CLÉ: *Enseignement secondaire; Pratiques d'enseignement; Développement professionnel; Voix des élèves; Méthodologie de recherche.*