

Este trabajo forma parte de un estudio de caso desarrollado en una clase de 3º de E.S.O. caracterizada por su "mala fama" entre el profesorado. Mediante entrevistas semiestructuradas al alumnado se indaga sobre sus percepciones. Los resultados ofrecen una explicación diferente del desinterés y de la indisciplina que caracterizan su comportamiento, mostrando que el alumnado es sensible y consciente del malestar reinante en su clase, al tiempo que aportan razones que afectan a la actuación del profesorado, que invitan a profundizar sobre lo que realmente sucede en la E.S.O.

## Una clase de 3º de Educación Secundaria Obligatoria con "mala fama". Percepción del alumnado

pp. 57-67

C. García Pastor\*  
S. García Gómez

Universidad de Sevilla

### Introducción

Este trabajo analiza e interpreta los resultados de entrevistas realizadas a estudiantes de 3º de ESO, tras observar su clase. Ha de tenerse en cuenta, por tanto, que forma parte de una investigación más amplia<sup>1</sup> que nos permite aportar mayor información sobre el contexto y las circunstancias que convergen en esta clase. Las alumnas y los alumnos a quienes hemos entrevistado están escolarizados en un Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.) de reciente creación, ubicado en un pueblo agrícola de la provincia de Huelva.

Este centro se caracteriza por impartir exclusivamente Educación Secundaria Obliga-

toria (E.S.O.) con dos líneas, o sea, dos grupos por curso más dos grupos de diversificación. La plantilla docente la forman diecinueve profesores/as, de los cuales sólo los miembros del Equipo Directivo (dos profesores y una profesora) tienen destino definitivo en el centro. Estos profesores provienen del único colegio público de Educación Primaria de la localidad, colindante con el I.E.S. Esta circunstancia es significativa para comprender la situación del alumnado, por cuanto para ellos cursar la E.S.O. sólo ha supuesto pasar de un edificio a otro situado al lado, "acompañados" por algunos de sus profesores y profesoras. Por ello, no podemos considerar que unos y otros sean desconocidos entre sí, de hecho, el equipo direc-

\* Dirección de contacto: Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018. Sevilla. [pastor@us.es](mailto:pastor@us.es). [solgar@us.es](mailto:solgar@us.es)

1 La investigación que titulamos "Respuesta a la diversidad en las aulas de secundaria" (Proyecto Huelva), ha obtenido financiación a través de la Convocatoria de Acciones Coordinadas para Grupos de Investigación del Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía. El "Proyecto Huelva" está siendo llevado a cabo por los Grupos de Investigación Suroeste (Universidad de Huelva) e ISIS (Universidad de Sevilla).

tivo los conoce bien, conoce a sus familias, siendo habitual que tengan contactos informales fuera del centro, como parte de la cotidianeidad de la vida del pueblo. Podríamos decir que pasar a cursar la educación secundaria, transición tan crucial en otras coordenadas, en este caso se limita a ser una prolongación de la educación primaria en el primer ciclo de la E.S.O.

Como apuntábamos, una característica especial de este I.E.S. es la configuración de la plantilla, y el peso que en ella tienen los maestros/as que son definitivos y, además, tienen años de experiencia en este pueblo, frente a los licenciados/as que, además de ser interinos/as, no suelen permanecer más de un curso en el centro. Dado que los alumnos y las alumnas con quienes hemos trabajado cursaban 3º de E.S.O., su profesorado eran licenciados/as y las circunstancias descritas de inestabilidad laboral se han evidenciado como definitivas de una situación peculiar, tanto con respecto al centro (aspectos organizativos) como con respecto a las clases (planificación y desarrollo de la enseñanza).

Al ser un centro pequeño, la impresión que se recibe al entrar en él es de familiaridad, los profesores y profesoras no suelen estar en las sedes de sus departamentos, sino que comparten la sala de profesorado, un lugar acogedor donde también pasábamos las investigadoras parte del tiempo, por lo que tuvimos la oportunidad de acceder a una información que en otras ocasiones es menos accesible (observaciones e intercambios verbales informales) que nos han ayudado a conocer las opiniones que se vierten sobre algunas clases y algunos alumnos y alumnas. De ahí que podamos decir que la clase tiene “mala fama” y que algunos de sus profesores y profesoras llegaban a hacer antes de entrar en ella comentarios del tipo “voy al infierno” o “ésta es la peor hora de la semana”.

El grupo clase al que pertenecen los alumnos y alumnas entrevistados era pequeño, en nuestras observaciones el número difiere de una clase a otra, a veces eran 13, e incluso en alguna obser-

vación sólo 11, aunque en realidad eran 19. De los resultados de las observaciones realizadas en la investigación, en la que se inscribe este trabajo, se desprende que la “mala fama” que esta clase tiene asociada viene propiciada, sobre todo, por el comportamiento del alumnado, más que por su bajo rendimiento. No obstante, si revisamos las notas obtenidas por los alumnos y las alumnas en el curso anterior, éstas indican que poco más de la mitad (56,25%) aprobó todas las asignaturas en junio, mientras que a una cuarta parte (25%) le quedaron algunas asignaturas pendientes, y que el 18,75% restante repitió curso.

Con estos datos se podría pensar que nos hallamos ante el caso típico de indisciplina, desinterés, falta de estudio, actitudes violentas, y toda la miríada de conductas inapropiadas que se achacan sin más al alumnado de la E.S.O. En absoluto nuestro propósito es servir de sustento a tales opiniones. Por el contrario, entendemos que es necesario documentar circunstancias que posibiliten una interpretación más compleja de lo que ocurre en muchas clases de la E.S.O.

En esta línea, nuestro propósito ha sido ofrecer ciertas evidencias sobre aspectos que entendemos están influyendo en las “conductas inapropiadas” del alumnado, considerando que éstas deben relacionarse, no sólo con factores internos o individuales (características del alumnado), sino también y, fundamentalmente, con las condiciones e intenciones que caracterizan las prácticas de enseñanza, tal y como se desprende de sus declaraciones.

## Caracterización de la clase

Aunque en este trabajo nos vamos a centrar en las explicaciones dadas por los alumnos y alumnas en las entrevistas, precisamos aludir a algunos datos relevantes, aportados tanto por las observaciones como por la información proporcionada por el profesorado, para caracterizar el ambiente reinante habitualmente en esta clase<sup>2</sup>.

2 Al pertenecer esta información al trabajo de todo el grupo que ha intervenido en el “Proyecto Huelva” hemos de citar al resto de investigadoras participantes: Jerónima Ipland García y Asunción Moya Maya (Universidad de Huelva) y Rosario Ordóñez Sierra, M<sup>a</sup> José Gómez Torres y José M<sup>a</sup> Fernández Batanero (Universidad de Sevilla).

La entrada en el aula es considerada por todas las observadoras como un momento relevante de las sesiones, dada la gran algarabía que reina, que puede llegar a durar varios minutos: carreras, gritos, peleas, portazos, etc. Éstos no cesan cuando el profesor o la profesora aparece en la escena. Las notas de campo no han registrado prácticamente ninguna situación en la cual estuviesen trabajando todos los alumnos y alumnas del grupo. Siempre trabajaba una parte de la clase, mientras la otra se dedicaba bien a no hacer nada, bien a llamar la atención, a incordiar... Con frecuencia surgían conflictos entre los alumnos. Muchos de ellos permanecían toda la clase sin ningún material sobre la mesa.

En el desarrollo de las sesiones se llegaban a generar varios tipos de sanciones o amonestaciones, que iban desde amenazas hasta expulsiones. Las expulsiones no alteran el ambiente de la clase, se llegan a asumir como algo habitual. Es tal la frecuencia con la que algunos alumnos son expulsados, que incluso es objeto de comentario jocoso por parte de los compañeros el poco tiempo que pasan dentro del aula durante una jornada escolar.

En general, se puede destacar que algunos alumnos y alumnas permanecen toda la clase en su sitio, son los que más trabajan habitualmente, pero el resto se levanta cuando le parece con o sin pretexto aparente. Hemos podido observar que en muchas ocasiones el alumnado da por terminada la clase cuando le parece oportuno, incluso sale de ella antes que el profesor/a, se haya dado o no por terminada la sesión. A veces se percibe su interés por llamar la atención, en otras ocasiones actúan de un modo desafiante. Cada alumno y alumna parece tener un rol asumido en este grupo y, tanto si se trata de uno/a que trabaja como si son roles al margen del trabajo de la clase, éstos son asumidos sin más.

El lenguaje que se suele emplear en las interacciones verbales entre el alumnado se puede caracterizar como poco respetuoso, derivando con frecuencia en insultos, bromas de mal gusto, etc., aunque, como ya hemos destacado, parece ser asumido como algo habitual, de tal forma que nadie se siente especialmente ofendido por ello. Cuando se sienten ofendidos/as pasan directamente a la agresión. El profesorado suele

permanecer al margen de la mayoría de estos conflictos.

Las actividades que se realizan en las clases se suelen ajustar a las que proponen los libros de texto, aunque sólo parte del alumnado tiene habitualmente el libro abierto encima del pupitre y sigue la actividad. La mayoría de las tareas se eternizan entre interrupciones constantes. Cuando se consigue iniciar una, los alumnos y alumnas trabajan y participan, aunque son continuas las protestas y las preguntas de aclaración sobre lo que se está haciendo. No ha sido fácil captar las pautas de la marcha de las actividades, puesto que muchas veces parecía que cada alumno/a seguía un itinerario y un ritmo diferentes. En todo caso, las actitudes de los profesores no son homogéneas, es decir, parecen responder a propósitos diferentes, sobre todo con respecto a la parte de la clase que no suele trabajar: mientras que en alguna ocasión parece darse por supuesto que no hay nada que hacer con quienes no realizan las tareas –el profesor/a explicita que sólo trabaja con tres–; en otras, se les pone algún tipo de tarea paralela o, simplemente, se les anima a participar tratando de incorporarlos de alguna manera en la actividad propuesta.

### **Proceso de preparación, desarrollo y análisis de las entrevistas**

Debemos señalar que la realización de entrevistas al alumnado no estaba prevista dentro de los procedimientos para obtener información en esta investigación. Surgió como necesidad en el transcurso de la misma, dada la naturaleza de la información recogida mediante las observaciones. Así pues, creímos necesario contar con las voces de las y los protagonistas de esta clase de 3º de E.S.O. para tratar de comprender lo que allí ocurría.

En primer lugar, nos interesaba saber si se sentían bien en el centro, tanto por el ambiente como por el hecho de permanecer escolarizados (obligatoriedad de la E.S.O.). En segundo lugar, nos interesaba saber cómo se sentían en las cla-

ses y, en su caso, qué les gustaría que cambiara en ellas. En tercer lugar, estimamos necesario que nuestras preguntas incluyeran aspectos referidos tanto a su comportamiento como a la importancia que le daban a lo académico. En cuarto lugar, en relación con este ámbito nos interesaba conocer sus expectativas futuras. En quinto lugar, nos interesaba saber cómo caracterizaban tanto las relaciones entre compañeros/as como con el profesorado. En sexto lugar, en relación con los compañeros/as queríamos conocer su percepción sobre la situación de aquellos que recibían apoyo en el aula de diversificación. Finalmente, consideramos necesario preguntarles por sus familias y su posición frente a los estudios, así como por lo que hacían en su tiempo libre para conocer en qué temas y actividades estaban interesados.

Con respecto al desarrollo de las entrevistas debemos tener en cuenta que éstas se llevaron a cabo en el primer trimestre del curso siguiente (2002/03), y que fue posible realizarlas a catorce estudiantes (cuatro chicos y diez chicas)<sup>3</sup>. Sabemos que con frecuencia las entrevistas pueden llegar a intimidar al entrevistado; esta circunstancia pesa más cuando se trata de adolescentes (a pesar de que las entrevistadoras eran personas conocidas para ellos y ellas, por haber estado como observadoras en su clase), por lo que a veces fue costoso conseguir que respondieran con algo más que monosílabos. Es necesario matizar que las alumnas se explayaban más al hablar, de tal forma que aportaron en sus respuestas bastante más información que sus compañeros de clase.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, y transcritas y pasadas al formato del programa NUDIST, utilizado para su análisis. Éste reveló que las respuestas de los alumnos y alumnas mantenían la estructura previa de la entrevista—consecuencia de la dificultad de mantener una conversación fluida con ellos—, de tal modo que

las categorías de análisis que utilizamos fueron las siguientes:

- Centro.
- Obligatoriedad.
- Percepción de las clases.
- Comportamiento en clase.
- Aprendizaje.
- Relaciones con compañeros.
- Apoyo.
- Relaciones con el profesorado.
- Expectativas futuras.
- Familia.
- Tiempo libre.

Organizado el contenido de las entrevistas según estas categorías, procedimos a redactar los resultados tratando de establecer relaciones entre los diferentes temas abordados para dar mayor consistencia a la interpretación de los mismos.

## Resultados

En general los alumnos y alumnas entrevistados manifiestan sentirse bien en el centro. Parecen haber asumido la obligatoriedad de la E.S.O. desde una perspectiva práctica: obtener el certificado correspondiente. La conciben como una etapa más de su escolaridad, algo que tienen que hacer, ésa es la razón que suelen esgrimir quienes han optado por no abandonar. Hay que recordar que quienes en 3º tenían claro que querían abandonar los estudios, y lo hicieron al cumplir los 16 años, no han sido entrevistados.

Con respecto a la clase, sus percepciones son diferentes, empezando por las referencias al espacio físico del aula. Especialmente las alumnas hacen alusión a la falta de calefacción, a la incomodidad del mobiliario, a que debería tener otra estética, estar más adornadas con pósters o murales, a la falta de materiales... Aunque hay

3 En este caso, como en el resto de ocasiones que requerimos la ayuda del equipo directivo, se nos ofreció la máxima colaboración, tanto para localizar a los alumnos y alumnas y sacarlos de sus clases, como para contar con un lugar apropiado para realizar las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo en un mismo día por parte de las seis observadoras (investigadoras del Proyecto Huelva) participantes en la investigación. Las alumnas y los alumnos se prestaron voluntariamente para realizar las entrevistas.

casos en los que se manifiesta que con tener una silla y una mesa ya es suficiente.

En cuanto a qué ocurre en ella para que sea considerada como una clase con "mala fama", identifican como la principal y más significativa característica de ésta que *siempre hay alumnos y alumnas que están hablando*. Sin embargo, conciben esta situación como algo natural y vinculan el hecho de que se hable más o menos con tres cuestiones: quién sea el profesor/a que les imparte clases en cada momento, el interés que tengan por determinados temas o actividades que se estén desarrollando y la presencia en el aula de determinados alumnos/as (repetidores o de diversificación, que solían ser expulsados con mucha frecuencia).

*Entre los compañeros nos llevamos bien, lo que pasa es que somos muy revoltosos (...) yo me lo paso bien porque estamos todo el día hablando, todo el día no, echo cuenta un ratillo... (Alumna 6)*

*Me siento mejor en unas clases que en otras y también cuando hay unos compañeros u otros. Unas veces me siento mejor por el profesor o por los compañeros, o por los dos. Pero, más veces por los compañeros, porque no te hablan bien, no hablan bien entre los compañeros, no se hablan bien entre ellos y hay mal rollo por eso. (Alumna 4)*

A pesar de todo, identifican situaciones en las cuales les resulta molesto que otros hablen, considerando que "boicoteaban" las sesiones, es decir, son conscientes de que si bien no lo hacen para fastidiar a los compañeros o compañeras, todos resultan perjudicados.

*... porque por culpa de algunos compañeros, algunas veces se impide dar la clase, porque empiezan a hablar (...) hablaba toda la gente y no me iba a quedar yo callada, yo tengo que hablar también. (Alumna 2)*

*Por ejemplo, cuando está explicando el maestro, a lo mejor salta con otra cosa para que se rían los demás o nos metemos entre nosotros (...) si está el maestro explicando, se pone un grupito hablando y entonces los echan. (Alumna 6)*

En algunas entrevistas se resalta el comportamiento de quienes repiten curso, destacando que suelen ser más *revoltosos*, o *como pasan de estudiar, pues están de otra manera en clase... están armando jaleo* (Alumna 5). Incluso uno de ellos reconoce que esto es así: *A lo mejor los repe-*

*tidores somos los que... somos nosotros los que más hablamos, más alborotamos... (Alumna 7)*

Además, como en las observaciones realizadas se hacían evidentes riñas y peleas, les preguntamos por este tema, sus respuestas no tradujeron la existencia de conflictos, en general manifestaron que se llevaban bien. Explican lo que ocurre expresando que se *pican*, pero sólo con la intención de hacer reír a los demás, o para hacerse el más *chulo/a* de la clase. Es decir, que entre ellos *arman bulla*, se insultan... pero, en general, *sin mala intención*.

*Entre los compañeros sí nos llevamos bien, lo que pasa es que somos muy revoltosos. Bien, pero hay algunos que se meten con otros porque les gusta hacer la gracia para que los demás se rían. (Alumna 7)*

*Las relaciones con mis compañeros son buenas aunque siempre hay cosillas, pero no tienen importancia, se pasan. (Alumna 1)*

*Divinas... Yo me relaciono con toda la gente. Con todo el mundo me llevo muy bien. (Alumno 2)*

Lo que ocurre en la clase, como hemos señalado más arriba, se hace depender del profesorado, identificando diferencias entre unos y otros centradas en cuestiones de personalidad, de la mayor o menor confianza, del trato más o menos respetuoso, etc.

*Que con unos tú puedes hablar y puedes estar en cachondeo y con otros no, no te dan esa confianza, que no puedes hablar con ellos (...) Algunos son buenos, otros son peores..., otros no te echan cuenta y yo tampoco a ellos... (Alumno 4)*

*Hay maestros que te dicen: "tú me hablas a mí como tú me ves a mí, como un amigo". Así, se habla como a un amigo. La profesora de Diversificación, me dice, que es mi tutora: "todo lo que tú quieras contarme, vienes y me lo cuentas a mí, con toda confianza", ella dice: "tú sin miedo y para adelante". (Alumno 2)*

*Hombre, depende de lo que te toque, ¿no?, a lo mejor alguno un año te gusta más como explica o te gusta menos... (Alumno 3)*

Para el alumnado es importante poder "contactar" con sus profesores, poder tener momentos de distensión con ellos. De esta forma, suelen valorar a aquellos/as profesores/as que les hacen trabajar, siempre que sepan combinarlo con estos momentos de distensión:

*Los profesores son diferentes, a lo mejor, ahora mismo con Paco, nuestro tutor, nosotros damos la clase*

bien y estamos aprendiendo, por eso, según también la persona que sea el profesor, porque si a lo mejor tenemos cinco minutos de risas, pues los tenemos, pero con otros es toda la hora seria y no estamos echando cuenta. (Alumna 2)

*La forma de ser. A lo mejor hay de los que llegan a la clase y está todo serio y empieza a decir cosas y luego... y a lo mejor, también tiene cachondeo y eso, pues te lo pasas mejor ¿no? (Alumno 3)*

*[Son mejores profesores] porque te dan más confianza, yo que sé, son más... que no te dan más para... es que no sé como..., por ejemplo, el tutor mío que lleva más tiempo aquí pero te da más, más libertad, que tiene más confianza contigo. Que hay tardes que estamos en cachondeo y otras estamos hablando, pero hay algunos que todo estudiar, estudiar, estudiar, y eso quieras o no quieras... (Alumno 4)*

Uno de los comportamientos más criticados de su profesorado es cuando actúa de forma que consideran injusta. Este caso se puede concretar en actuaciones diversas como expulsiones injustificadas o trato desigual al alumnado...

*Cuando la ves de buenas, haces una cosa y no te pone falta; al otro día, la coges de malas y haces cualquier cosa, y te pone parte. Muchas veces son injustas... (Alumna 7)*

*Yo que sé, que no más que hagas tú, a lo mejor hablas te echa el broncazo y ya pues a la más mínima que hagas o que escuche a alguien o que esté alguien al lado tuya, ya te echa la culpa a tí. Y eso te mosquea más todavía, y a veces también eso... que sin culpa cae otro. (Alumno 4)*

Se critica también la falta de autoridad, distinguiendo entre quienes les imponen respeto, a quienes obedecen y a quienes no. Además del tipo de relaciones que mantienen con el profesorado, su comportamiento también varía según el interés que manifiestan por las materias que les imparten.

*Hay profesores que nos dejan pasar todo y nosotros nos metemos hasta el fondo, quiero decir que nos pasamos. Paco es el profesor que trata mejor a todos los alumnos, los trata por un igual. Sabe reírse y sabe ponernos a rajatabla. Los otros no, unos se pasan y con otros hacemos lo que queremos. (Alumna 1)*

*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 1)*

Una de las alumnas (que es miembro del Consejo Escolar) aporta una valoración interesante sobre la forma de actuar de algunos profesores/as, planteando si perciben que tratan de distinta manera a unos y a otros, los desfavorecidos, aquellos que no reciben la atención que les gustaría tener, *desconectan* de la clase y se sienten con *derecho* para no portarse bien: *porque a lo mejor los excluían de las clases, estaban en la clase pero como si no estuvieran...* (Alumna 4). En algún caso, se manifiesta la disconformidad con actitudes que entienden como desatención:

*Ayer le dije a una profesora que me explicara un tema y me dijo que me sentara y que me sentara y no molestará... (Alumna 3)*

Junto a cómo es o actúa el profesorado, el que la materia y las actividades que se proponen les guste o no es muy importante para ellos. Si les gustan las materias y el profesorado, *lo demás lo ponen ellos*, o sea, que entienden que el aprender más o menos depende de cada uno en definitiva. La mayoría de los entrevistados coincide al asegurar que aprenden conocimientos, aunque lo expresan con poco convencimiento. La idea parece ser que "algo les quedará de lo que van haciendo". Está presente en sus declaraciones la relación entre aburrimiento en clase y el aprendizaje, llegándose, además, a abordar cuestiones interesantes como opciones para mejorar la situación.

*Hay veces que me aburro, pero sí es verdad que hay cosas que se aprenden. En Naturaleza y Sociales. A mí me gusta mucho la Naturaleza. Yo que sé... Son las que más me gustan, pero hay veces que el aburrimiento... es que hay veces que se harta uno de oír siempre lo mismo. (Alumno 2)*

*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 (...) 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 libro, pues lo damos, pero que no toda la semana con el libro, que nos aburrimos, que podemos cambiar... (Alumna 2)*

*Los contenidos son muy extensos y los profesores no te explican aunque les preguntes. En cuanto a las actividades, no funcionan bien. Te ponen muchas y, a*

*veces, sólo se realizan la mitad y nadie se preocupa de nada. Falta tiempo tanto a los profesores como a nosotros... Y los materiales no hay suficientes. Faltan radio-cassettes, grapadoras, etc. (Alumna 3)*

El estudiar se relaciona con la inteligencia, bien como el tener la capacidad para poder estudiar (*poder o no poder*), bien considerando aquella como una consecuencia del estudio (si estudias eres más inteligente). En todo caso estudiar significa esfuerzo, *empeño*, aunque para algunos es algo que sólo pensar con en ello se amargan.

*Si aprendo, en realidad se aprende lo que uno quiera y ¡bueno! lo que uno pueda, porque si no puedes... (Alumna 8)*

*Toda la gente no tiene la misma inteligencia, hay gente que se le da más fácil y otras que son más difíciles, y porque una persona sea más inteligente [el profesor/a] no tiene por qué estar todo el día encima de ella, es al contrario ¿no? (Alumna 5)*

*Yo lo que creo es que me sirve, sí, porque sé más cosas... , soy más inteligente ¿no? Sé más cosas sobre la vida y no soy tan inculta... Y, por ejemplo, este año, cosas que estoy dando que yo decía el año pasado que eran muy difíciles, este año estudio y saco buenas notas. (Alumna 5)*

*Yo es que pensar que tengo que estudiar y me amargo (...) aprovecho el máximo tiempo para estar el mínimo tiempo estudiando. Muchas veces que no tengo que estudiar me distraigo mucho por culpa de eso, porque no, no me tira(...)Eso es lo que me pasa, que yo puedo, si yo quisiera pues sería uno de los más listos de mi clase. (Alumno 4)*

En relación con el esfuerzo, la información recogida establece, en algún caso, una relación interesante entre el tiempo dedicado a estudiar y lo accesible o no de ciertos contenidos.

*Yo, como no estudiaba, pues sí me parecían difíciles, pero para el que estudiaba yo creo que tan difíciles no eran (...) Cuando te metes le encuentras cierto interés. (Alumna 5)*

Con respecto al tiempo que dedican a estudiar, las respuestas aluden sobre todo a los días de exámenes, por lo demás hay quienes se dedican a hacer deberes, identificándolos con ejercicios concretos, y quienes parecen dedicar un tiempo diario a repasar. El que se les dedique más o menos tiempo a los deberes, o la conside-

ración sobre la cantidad de deberes para realizar en casa también es valorado de forma diferente. Un ejemplo de cómo uno de los chicos reparte el tiempo de la tarde en actividades diversas es el siguiente:

*Pues después de almorzar me pongo a hacer los deberes hasta las cinco o cinco y media que me voy al campo, arreglo los animales, y a las siete o por ahí, hasta las siete y media u ocho o hasta las nueve o por ahí, me pongo a hacer más cosas: a leer libros, estudiar algo si hay más deberes... (Alumno 4)*

Es interesante destacar cómo cada quien tiene calculado qué esfuerzo y dedicación ha de invertir para aprobar las materias. En algunos casos son conscientes de que con más esfuerzo podrían sacar mejores calificaciones, pero han optado por conformarse con lo mínimo imprescindible: *con el cinco para delante...* (Alumno 3). Posición que concuerda con el sentido que le dan a su permanencia en el Instituto: la obtención de una acreditación necesaria. Ahora bien, las expectativas, tras esta etapa obligatoria son muy diferentes, se aprecia diversidad de planteamientos según se trate de chicos o chicas. De los cuatro chicos, sólo uno se plantea la posibilidad de cursar Bachillerato; los demás (éste incluido) optan por realizar un módulo formativo (Electricidad, Fontanería, Electrónica, Carpintería o Medio Ambiente). En el caso de las chicas, la mitad quiere estudiar una carrera universitaria (Psicología, Arquitectura, Biología Marina o Meteorología). Las demás se plantean realizar módulos formativos (Peluquería y Estética, Jardín de Infancia, Hostelería o Administrativo).

Una cuestión importante, aún más en el marco de este pueblo, sobre la que parece haber pleno acuerdo en la decisión de no trabajar en "las fresas"<sup>4</sup>.

*No, en las fresas no, porque no me gusta... en los albañiles ganas más dinero y no es tan trabajoso como las fresas, que es muy cansado... (Alumno 2)*

*[Refiriéndose a otros compañeros] se creen que tienen la vida resuelta en el campo, y en el campo es una miseria lo que se gana (...) cinco mil pesetas y hasta las tres de la tarde. Desde las ocho hasta las tres.*

4 La localidad donde se encuentra ubicado el I.E.S. es una zona agrícola donde se cultiva la fresa, actividad en la que trabaja gran parte de la población.

*Y yo para irme al campo antes me voy de albañil, que echan un par de horas más pero ganan más también...* (Alumno 4)

Al margen de la conciencia que parecen tener de que es preciso estudiar –y, por ello, terminar la E.S.O. para tener posibilidades de continuar los estudios–, lo que también parecen tener claro los chicos es que no les gusta estudiar, lo asumen porque es un medio para alcanzar el fin propuesto. Este asunto se refleja en su escaso interés por continuar estudiando Bachillerato.

*Por lo menos, que yo sepa, de amigos míos, a ninguno le gusta estudiar...* (Alumno 4)

*Vengo por obligación porque tengo que venir y por gusto porque tengo que estudiar para hacer algo en la vida (...) Vengo porque hay que venir, si no hubiera que venir no aparezco aquí ni... se hace difícil llegar hasta las tres (de la tarde).* (Alumno 3)

En relación a las chicas la situación difiere bastante. En general parece que los estudios les resultan más atractivos que a sus compañeros, aunque no se pueda generalizar a todas.

*Yo estoy aquí porque quiero... estoy aquí porque quiero estudiar. Me gustaría seguir estudiando, pienso estudiar la E.S.O., hacer el Bachillerato y hasta hacer una carrera.* (Alumna 1)

La asunción de que a las chicas les gusta estudiar más que a los chicos, es algo que unos y otras parecen dar por sentado, como si fuese una cuestión de género.

*... se quitan sólo los chiquillos [abandonan la E.S.O. al cumplir los 16 años] porque a lo mejor quieren estudiar o se quieren ir a trabajar, o lo que sea, pero las mujeres suelen estudiar más, estudian más.* (Alumno 3)

*La mayoría de los niños se quiere ir ya para trabajar y para ganar dinero, a ellos no les gusta estudiar...* (Alumna 5)

Las familias les insisten para que estudien, entendiendo que es el modo de “labrarse” el futuro, de ser alguien en la vida. Este argumento, recalcado por parte de sus familias, parecen tenerlo bastante asumido.

*Mis padres me apoyan en lo que yo quiera, es que yo ya tengo decidido lo que quiero hacer, se lo he dicho a mis padres y mis padres me apoyan, mi padre me dice qué es lo que tengo que hacer, qué camino debo*

*seguir; y me dicen que lo que yo quiero está bien.* (Alumna 4)

*Los dos igual, me dicen: “estudia, que si no el día de mañana te vas a arrepentir”.* (Alumno 2)

*Mi madre me dice que estudie, que el campo siempre está ahí, que eso no...* (Alumna 2)

En general, las chicas prefieren trabajar en un lugar distinto a su pueblo, tienen claro que es mejor irse a vivir fuera, salir de la localidad. A este respecto nuevamente se aprecian diferencias entre los chicos y las chicas. Ellos optan por quedarse en su pueblo, lo cual puede venir explicado por su preferencia por el mundo rural frente al urbano. Esta circunstancia se percibe cuando hablan de qué hacen durante su tiempo de ocio.

*[Para el futuro] vivir aquí y tener mi familia (...) quiero vivir en un pueblo, la ciudad no me gusta, porque la libertad que tengo aquí en el campo y yo la mayoría del tiempo lo paso en el campo y estar encerrado en un piso... es que me “come”.* (Alumno 4)

Los chicos suelen salir todas las tardes, tengan mucho o poco que estudiar, mientras las chicas no suelen salir entre semana, o sólo lo hacen de forma excepcional una vez que han terminado los deberes.

*Yo, en la calle haciendo lo que me da la gana, estoy tres horas, no estoy más, dos o tres horas (...) Los fines de semana “juerga” a tope hasta el domingo.* (Alumno 4)

*No, los días entre semana no [salgo]. El año pasado sí [salía todos los días], este año ya me quedo en casa y estudio o hago los deberes o escribo cartas.* (Alumna 6)

De los escasos testimonios que aportan los chicos sobre sus preferencias para el tiempo libre es de destacar cuánto les gusta el campo, lo cual es acorde con el contexto en el que viven, otros muestran hobbies como la música.

*Me voy al campo o con mis amigos, me voy por ahí a la discoteca y eso... Me voy con mis amigos por ahí, a dar una vuelta por el campo... Yo me voy los fines de semana de cacería con mi padre, a conejos, a liebres, a perdices, de todo hay por aquí (...) Levantarme a las cuatro de la mañana, a mí me gusta y si pudiera estar todo el día cazando así estaría (...) Cuando termina el curso me voy al campo. Ésa es mi vida.* (Alumno 2)

*Los sábados a las siete, o a las ocho me voy a la radio, tengo un programa, yo y unos cuantos chavales de música (...) nos ponemos a pinchar y eso hasta las*

*diez, a las diez voy para casa, ceno, me siento a ver la tele, me ducho y a las doce salgo. Y ya... depende cómo esté la reunión, si hay mucha gente hasta las cinco, tres y media, cuatro, depende. (Alumno 3)*

Por su parte, las chicas tampoco suelen hacer mucha referencia a sus hobbies. Parece ser que, al salir menos, ellas ven más horas de televisión como forma de descansar. Hay quienes dicen que en el tiempo libre también realizan actividades formativas.

## Discusión de resultados

Un aspecto fundamental sobre el que nos gustaría llamar la atención es sobre cómo se ignoran, cuando se vierten opiniones sobre el alumnado de la E.S.O., los aportaciones de la investigación educativa sobre la importancia de la interacción y de la participación para explicar la implicación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en clase. Con frecuencia se anima al profesorado a usar nuevas estrategias, sin tener en cuenta que el contexto de la clase está caracterizado por una historia que acumula experiencias, rutinas y normas que no son fáciles de cambiar. En qué medida los cambios que las sucesivas reformas promueven llegan a afectar a las prácticas de clase, es hoy uno de los aspectos más cuestionables de esta posición. Autores, como Elmore (1995, 1997), han señalado cómo el carácter simbólico de los aspectos organizativos formales que configuran las propuestas de cambio, en escasas ocasiones trasciende al nivel de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes, ya que no promueven un desarrollo profesional del profesorado que se vea reflejado en cambios didácticos concretos. Si posiciones como la de Elmore resultan significativas para nosotras en este caso, es porque hemos evidenciado que existe una relación más visible entre las condiciones que están afectando al profesorado y al alumnado y lo que ocurre dentro del aula, que entre el centro y sus propósitos en relación con el currículo y su contexto de desarrollo en el aula. Máxime, teniendo en cuenta que, en el caso considerado, la mayoría del profesorado está de paso.

Nuestra pregunta más acuciante al observar este aula no ha sido la de por qué el alumnado se portaba tan mal, sino la de cómo podían soportar tanto aburrimiento. Alumnos y alumnas en las entrevistas hacen alusión al aburrimiento, relacionándolo con su mal comportamiento o con su falta de interés. Tal vez cierta deformación profesional nos había hecho olvidar que, tal y como mantenía Jackson, *la vida en la escuela de muchas personas, al menos como se ha conservado en los recuerdos de adulto, se describe a menudo como vacía y aburrida* (1991:82). Las consideraciones de este autor sobre la participación del alumnado en las clases deberíamos tenerlas presentes: Desde luego, *no existen objetivos educativos más inmediatos que los relativos al establecimiento y mantenimiento del estudiante a la tarea que le asignan. Casi todos los demás objetivos dependen, para su logro, de la consecución básica de éste* (p. 122).

A este respecto, las aportaciones de Doyle (1986) supusieron un paso decisivo en cuanto a la revisión de las investigaciones precedentes sobre *implicación del estudiante en la tarea*, al considerar la complejidad de la clase y las cuestiones relativas a su organización y gestión. Según Doyle, el profesorado ha de promover el aprendizaje al tiempo que gestiona la clase para conseguir que haya el orden necesario para que sea posible realizar el trabajo académico propuesto: *para la instrucción es necesario que haya un mínimo nivel de orden, por lo tanto, las clases deben estar suficientemente bien montadas para captar y mantener la atención del estudiante* (p. 395). Algunas de las declaraciones que hace el alumnado entrevistado parecen estar en la misma línea, por eso valoran del profesorado que sepa combinar el trabajo con momentos de distensión, que sepa conectar con los estudiantes, que les atienda. Si nos hacemos eco de la perspectiva sobre el orden que mantiene Doyle, no podemos concebir por separado la implicación en la tarea de la propia naturaleza del trabajo académico. El alumnado entrevistado establece una continua relación entre el trabajo y el orden. Cuando no les interesa el tema o la acti-

vidad se dedican a fastidiar, incordiar, hacer bromas, etc.

Obviamente, la tarea del profesorado se hace más compleja cuando tiene que afrontar situaciones difíciles. Una situación difícil puede venir representada por la dificultad de la tarea propuesta para una parte del alumnado; entonces se hace visible la fragilidad del orden que algunos docentes consiguen instaurar en sus clases. De ahí que una forma de conseguir el orden sea rebajando el nivel de exigencia, pero aun así es difícil conseguirlo y, además, en estas ocasiones, los propósitos curriculares según Doyle, quedan afectados de tal forma que debemos entender que los procesos de gestión interfieren en la calidad de la enseñanza que el alumnado recibe. En contra de la idea de que bajando el nivel se favorecerá a los alumnos y a las alumnas en desventaja, las aportaciones de la investigación al respecto concluyen que tales alumnos y alumnas siguen encontrando pocas oportunidades para la participación, puesto que no se ve afectada la organización ni la estructura de las actividades que se realizan habitualmente. Por el contrario, el profesorado que gestiona bien la clase parece ser más proclive a concentrarse en aspectos relativos a la solución de problemas de aprendizaje. Es decir, que un sistema social bien ordenado resulta básico para una enseñanza de niveles cognitivos más altos.

El contexto social que caracteriza la comunidad, predominantemente rural, en la que viven los alumnos y alumnas entrevistados, nos ha hecho reflexionar sobre la orientación del currículum: se nos ha mostrado evidente cómo el currículum, a pesar de concebirse con sucesivos niveles de adaptación al contexto, sigue estando más orientado hacia un alumnado tipo que se corresponde con alumnos y alumnas que viven en núcleos urbanos. Las experiencias vitales de los que viven en zonas rurales, sus formas de vida, intereses y expectativas, lejos de ser consideradas, les distancian de la orientación dominante en el currículum, ofreciéndoles (o forzándoles a adoptar) una visión del mundo y una forma de manejar el conocimiento que se aleja

de sus prácticas cotidianas. Así, más que desmotivados, deberíamos considerar que están desconectados, fuera de juego.

No parece descabellada la idea de relacionar los resultados obtenidos con tales circunstancias, siendo lo más notable una especie de pérdida del sentido del trabajo en la clase que se hace visible en el tipo de relaciones que se mantienen entre el profesorado y los estudiantes. En este sentido, pensamos que nuestro trabajo y, sobre todo, las limitaciones que hemos encontrado para explicar lo que ocurre en esta clase, debe llevarnos a reflexionar sobre cómo se están teniendo en cuenta las diferentes necesidades educativas del alumnado. ¿A qué necesidades estamos respondiendo? ¿Estamos aludiendo a los intereses, actitudes y valores que están implicados en el logro de la participación activa del estudiante o estamos limitando la respuesta a sus características individuales en términos de capacidad? Porque, como señalaba Kemmis (1988), en nuestra inclinación a actuar instrumental y técnicamente, dentro de la trama burocrática, tendemos a confundir educación con escolarización y a reducir los conflictos sobre valores educativos a cuestiones burocráticas y a problemas técnicos.

#### REFERENCIAS

- DOYLE, W. (1986). Classroom Management and Organization. En M.C. Witrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3ª ed.). New York: MacMillan- Teachers College Press, 392-451.
- ELMORE, R.F. (1995). Teaching, learning and school organization. *Educational Administration Quaterly* 31 (3), 355-379.
- ELMORE, R.F. (1997). *The politics of education reform* ([www.edu.issues/14.1/elmore.htm](http://www.edu.issues/14.1/elmore.htm)).
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

#### SUMMARY

This work is part of a study carried out in a third grade secondary education classroom with bad reputation amongst their teachers. We have researched students perceptions using semi-structured interviews. The results offer a different view of the lack of interest and discipline that characterize their behaviour. Such results show that the students are aware of the bad atmosphere felt in their classroom. Likewise, they offer elements that might affect teacher performance. These are elements that invite us to reflect on what is really happening at secondary education level.

#### RÉSUMÉ

Ce travail est part d'un étudie de cas de une classe de education secondiere caracterisée par sa mauvaise fame entre les professeurs. De les entrevues semies-structurées aux élèves on develop un explication diferente de la manque d'intêret et aussi de discipline qui caracterisent leur comportement, en montrant que les élèves sont sensibles et conscients du problemes reigning dans leur classe, au même temps qu'ils nous aportent raisons qui affectent a l'actuation des professeurs, tout ca nous invite a profundiser par rapport á ce que vraiment ce passe à l'ESO.