



Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

**ESTUDIO SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA DESDE LA
VISIÓN DEL ALUMNADO DE 1º DE E.S.O. DE SEVILLA**

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por la Lda. Dña. M^a del Carmen Corujo Vélez, dirigida por los Dres. D. Carlos Hervás Gómez y D. Julio Barroso Osuna.

Directores:

Dtor. C. Hervás Gómez

Dtor. J. Barroso Osuna

Doctoranda:

M^a.C. Corujo Vélez

Sevilla, 15 de Octubre de 2013

A todos los que han confiado en mí

AGRADECIMIENTOS:

Las personas somos lo que somos gracias a los que nos han rodeado y las experiencias vividas. Son tantas las personas a las que a lo largo de mi vida les tengo que agradecer..., a mis padres la vida, su preocupación y cariño constante, a mi hermano su modo de hacerme superarme cada día, a mi marido su amor incondicional y por estar conmigo siempre apoyándome, a mis hijos por su alegría y vitalidad que te obligan a olvidar los malos momentos, y a mi familia en general porque siempre están ahí.

A mis profesores y profesoras del colegio, agradezco que me hayan enseñado a ser y no ser buen maestro, pero es a los de esta Facultad a los que más tengo que agradecer porque me enseñaron a amar esta profesión. Todavía recuerdo a Luis Núñez Cubero que nos dió la bienvenida en primero y nos transmitió su entusiasmo, a mis compañeros y compañeras, con los que compartí cinco años estupendos y de los que guardo buenos recuerdos y algunos contactos.

Tras finalizar la carrera estuve trabajando en varias empresas educativas o no, pero de todas las experiencias aprendí, y por casualidad, tras aceptar la invitación de Puri Barroso de ser colaboradora honoraria, volví a esta casa. Le agradezco la oportunidad que me brindó y a Charo Navarro por confiar en mí y despertarme mi vocación dormida.

Mi primera experiencia docente universitaria fue impartir un módulo del CAP en el curso 2003-2004, desde aquí agradezco a Cristina Granado su confianza de todo corazón, porque fue una experiencia maravillosa; todavía recuerdo a mis alumnos/as del ámbito sanitario, que a pesar de las diferencias, se identificaron perfectamente con el mundo educativo.

Después vinieron varias sustituciones, una de la más larga fue a nuestra querida Asunción Bravo, que me enseñó a mirar la vida con optimismo y una sonrisa a pesar de los problemas. Otras sustituciones y varias investigaciones, me fueron introduciendo poco a poco en este mundo.

No es cuestión de nombrar todas y cada una de las personas que he conocido, por eso y para no olvidar a nadie, agradezco desde aquí a todos los compañeros y compañeras del Dpto. que me han hecho un hueco entre ellos y me han hecho sentir parte de esta casa.

Agradezco a mis alumnos y alumnas su capacidad para motivar en mí un reto constante de superación, incluso recuerdo con más cariño aquellos grupos que fueron más reticentes al trabajo propuesto y que me hicieron adaptarme a sus necesidades para que aprendieran en todos los aspectos. Ellos son, sin duda los que te hacen valorar tu trabajo y dedicación cuando se paran a saludarte con cariño, incluso.

Respecto a la tesis, ha sido un camino difícil, lleno de acelerones y baches, pero que al fin verá la luz. Agradezco especialmente a mis directores de tesis, Carlos Hervás y Julio Barroso su apoyo y su disponibilidad constante para ayudarme y animarme a realizarla. Y tampoco puedo olvidar a Javier Gil, que siempre ha estado dispuesto a solventar mis muchas dudas estadísticas con paciencia y agrado.

A todos y todas, gracias por confiar en mí, especialmente a mi madre, que desde allí donde "vive" feliz, me envía la fuerza y la confianza que necesito.

<u>INDICE</u>	Pág.
ÍNDICE DE TABLAS.....	15
ÍNDICE DE FIGURAS.....	25
ÍNDICE DE CUADROS.....	25
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	26
RESUMEN.....	29

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: Contexto del problema de investigación

1. Introducción.....	35
2. Origen y justificación de la investigación.....	36
3. Contexto y fundamentación del problema de investigación.....	37
4. Supuestos básicos de la investigación.....	68
5. Objetivos.....	74
6. Problemas.....	89
7. Hipótesis.....	95

CAPÍTULO II: La participación en la Legislación Educativa: un recorrido histórico

1. Introducción.....	101
2. Un primer paso hacia la democratización de la enseñanza.....	102
3. Desde 1.975 hasta 1.985, una época de grandes cambios.....	107
4. Un nuevo modelo educativo: la L.O.G.S.E. y la L.O.E.....	111
5. La L.O.C.E., una ley sólo en papel.....	120
6. Los cambios propuestos por la L.O.M.C.E.....	123
7. La Educación Secundaria Obligatoria.....	124

CAPÍTULO III: La enseñanza y el aprendizaje como medio y fin para la participación

1.	Introducción.....	135
2.	Concepto y perspectivas de enseñanza.....	136
2.1.	Perspectiva filosófica.....	138
2.2.	Perspectiva conductual.....	140
2.3.	Perspectiva cognitiva.....	141
2.4.	Perspectiva lógico-científica.....	142
2.5.	Perspectiva sistémica, comunicativa y semiótica.....	144
2.6.	Perspectiva cultural, multicultural e intercultural.....	146
3.	Teorías de la enseñanza.....	148
3.1.	Clasificación de Carr y Kemmis.....	149
3.2.	Clasificación de Medina.....	153
4.	Métodos, modalidades y modelos de enseñanza.....	156
5.	El concepto de participación.....	161
6.	Participación en el aula: implicaciones para profesores y estudiantes.....	163
7.	El contexto de aula.....	170
8.	Fundamentos teóricos que apoyan la participación.....	180
9.	Factores del alumno que influyen en su aprendizaje.....	188
10.	Aprendizaje cooperativo.....	194
11.	Aportaciones de investigaciones realizadas sobre aprendizaje cooperativo.....	203
12.	Aportaciones de investigaciones realizadas sobre otras experiencias participativas en las aulas.....	207

CAPÍTULO IV: La atribución causal y la motivación como factores de aprendizaje

1.	Introducción.....	223
2.	Definición y origen de la atribución causal.....	224
3.	Teorías de atribución.....	226
3.1.	La teoría de Heider.....	226
3.2.	“Locus of control” de Rotter.....	228
3.3.	Atribuciones causales y motivación de rendimiento en Weiner.....	229
3.4.	Otras aportaciones teóricas.....	232

4.	Propiedades de la Atribuciones Causales y sus efectos sobre la Motivación de Rendimiento.....	237
5.	Motivación escolar y rendimiento.....	242

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO V: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (sujetos, contextos, recogida y análisis de datos)

1.	Introducción.....	257
2.	Enfoque metodológico.....	257
2.1.	Paradigma presagio-producto.....	264
2.2.	Paradigma proceso-producto.....	265
2.3.	Paradigma mediacional centrado en el profesor.....	266
2.4.	Paradigma mediacional centrado en el alumno.....	266
2.5.	Paradigma ecológico.....	267
3.	Población y muestra.....	271
4.	Instrumentos de recogida de datos.....	277
4.1.	Diseño de instrumento piloto.....	279
4.2.	Aplicación de instrumento piloto.....	281
4.3.	Juicio de expertos sobre el instrumento diseñado.....	282
4.4.	Diseño del instrumento definitivo.....	283
4.5.	Aplicación de instrumento y recogida de datos.....	285
5.	Técnicas de análisis de datos.....	286
5.1.	Procedimientos de análisis de datos cuantitativos.....	288
5.2.	Procedimientos de análisis de datos cualitativos.....	291

TERCERA PARTE: RESULTADOS

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

1.	Introducción.....	299
2.	Análisis de resultados.....	300
2.1.	Resultados del Objetivo 1: conocer si realmente los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital que forman parte de nuestra investigación sienten la necesidad de participar, les gusta o no hacerlo, cuáles son los motivos que impiden su participación y cuáles los que les facilitan la participación.....	301
2.2.	Resultados del Objetivo 2: conocer si nuestros alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital tienen posibilidades reales de participar en las actividades de clase que les gustan, si hacen efectivo su interés por participar o se dejan de cumplir sus expectativas respecto a la participación.....	311
2.3.	Resultados del Objetivo 3: conocer qué procedimientos o estrategias de resolución de problemas utiliza el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital cuando no entiende los contenidos escolares, a quién o a quiénes recurre para solucionar sus dudas.....	322
2.4.	Resultados del Objetivo 4: comprender las causas que impiden al alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital resolver las dudas que se les plantean en clase de la forma más directa y haciendo uso de sus derechos y deberes como estudiante, es decir preguntando al profesor o profesora sin más, que por otra parte es la persona más indicada para resolverlas.....	325
2.5.	Resultados del Objetivo 5: establecer diferencias entre la participación real en clase en las diferentes asignaturas y la participación deseada por el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital en cada una de ellas.....	329

2.6.	Resultados del Objetivo 6: conocer las causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el fracaso en cada una de las asignaturas estudiadas, comprobando si existen diferencias entre chicos y chicas respecto a la atribución causal del fracaso en tareas escolares.....	335
2.7.	Resultados del Objetivo 7: conocer las causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el éxito en cada una de las asignaturas estudiadas, comprobando si existen diferencias en función del sexo.....	357
2.8.	Resultados del Objetivo 8: comprender el gusto de los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital por las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.....	377
2.9.	Resultados del Objetivo 9: comprender cómo valoran los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.....	413
2.10.	Resultados del Objetivo 10: conocer la frecuencia de participación del alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital en clase, es decir, cómo percibe el alumnado el número de veces que participa en clase, tanto de forma voluntaria como inducida por el profesorado, de manera individual y colectiva o grupal.....	475
2.11.	Resultados del Objetivo 11: saber cómo el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital valora su propia participación, tanto en clase como en el recreo, si se siente satisfecho con su modo de participar, o si demanda más posibilidades de participación.....	566
2.12.	Resultados del Objetivo 12: conocer cómo entienden los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital la relación que se establece entre participación en clase, aprendizaje y rendimiento académico.....	594

**CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y
PROPUESTAS DE MEJORA**

1. Introducción.....	619
2. Conclusiones.....	620
3. Implicaciones.....	632
3.1. Curriculares.....	632
3.2. En la Formación del Profesorado.....	634
4. Limitaciones.....	635
5. Propuestas de mejora.....	637
6. Retos para nuevas investigaciones.....	638
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	641
ANEXOS.....	675
ANEXO I: Documento Piloto.....	685
ANEXO II: Documentos para la validación del cuestionario (juicio de expertos).....	691
ANEXO III: Cuestionario definitivo.....	691

INDICE DE TABLAS	Pág.
Tabla 1.1: Resumen datos Informe Pisa (elaboración propia).....	64
Tabla 1.2: Factores estructurales que influyen en la participación del alumnado. Elaborado a partir del artículo de Nelly A. Rocca (2010).....	72
Tabla 1.3: Factores internos que influyen en la participación del alumnado. Elaborado a partir del artículo de Nelly A. Rocca (2010).....	73
Tabla 1.4: Relación entre preguntas y objetivos de la investigación.....	94
Tabla 2.1: Materias de 1º a 3º de E.S.O. según la L.O.E.....	128
Tabla 2.2: Materias de 4º de E.S.O. según la L.O.E.....	129
Tabla 2.3: Materias de 1º y 2º de la E.S.O. (LOMCE).....	130
Tabla 2.4: Materias de 3º de la E.S.O. (LOMCE).....	131
Tabla 2.5: Materias de 4º de la E.S.O. (LOMCE).....	131
Tabla 6.1: Relación de objetivos y cuestiones.....	300
Tabla 6.2: Respuestas cerradas pregunta 3: ¿Por qué no te gusta participar en clase?.....	302
Tabla 6.3: Respuestas abiertas pregunta 3: ¿Por qué no te gusta participar en clase?.....	303
Tabla 6.4: Diferencia de medias en función del sexo, razones para no participar.....	304
Tabla 6.5: Prueba T para la diferencia de medias sobre los motivos para no participar en función del sexo.....	305
Tabla 6.6: Respuestas cerradas pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?.....	306
Tabla 6.7: Respuestas abiertas pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?.....	307
Tabla 6.8: Diferencia de medias en función del sexo, razones para participar.....	308
Tabla 6.9: Prueba T para la diferencia de medias sobre motivos para participar en función del sexo.....	309
Tabla 6.10: Comparación de frecuencias y porcentajes de las preguntas 2 y 4.....	311
Tabla 6.11: Respuestas abiertas pregunta 2: ¿En qué actividades te gusta participar?..	314
Tabla 6.12: Respuestas abiertas pregunta 4: ¿En qué actividades participas?.....	315
Tabla 6.13: Actividades en las que al alumnado le gusta participar en función del sexo.	316
Tabla 6.14: Prueba T para la igualdad de medias sobre actividades en las que les gustaría participar en función del sexo.....	318

Tabla 6.15: Actividades en las que al alumnado participa en clase en función del sexo.	319
Tabla 6.16: Prueba T para la igualdad de medias sobre actividades de clase en las que el alumnado participa en función del sexo.....	320
Tabla 6.17: Respuestas cerradas pregunta 6: ¿A quién preguntas normalmente?.....	322
Tabla 6.18: Personas a los que les preguntan las dudas en función del sexo.....	324
Tabla 6.19: Prueba T para la igualdad de medias para conocer si preguntan a diferentes personas las dudas en función del sexo.....	324
Tabla 6.20: Respuestas cerradas pregunta 7: ¿Por qué no le preguntas normalmente a los profesores?.....	325
Tabla 6.21: Respuestas abiertas pregunta 7: ¿Por qué no le preguntas normalmente a los profesores?.....	325
Tabla 6.21.b: Personas a las que les preguntan las dudas en función del sexo.....	328
Tabla 6.21.c: Prueba T para la igualdad de medias para conocer si preguntan a diferentes personas las dudas en función del sexo.....	329
Tabla 6.22: Participación real por asignaturas.....	330
Tabla 6.23: Participación ideal por asignaturas.....	331
Tabla 6.24: Diferencias entre participación real e ideal por áreas.....	332
Tabla 6.25: Diferencias en la participación real por asignaturas en función del sexo.....	334
Tabla 6.26: Diferencias en la participación ideal por asignaturas en función del sexo..	335
Tabla 6.27: Asignaturas suspensas en la última evaluación.....	336
Tabla 6.28: Motivos para suspender Ciencias de la Naturaleza.....	339
Tabla 6.29: Motivos para suspender Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	341
Tabla 6.30: Motivos para suspender Matemáticas.....	343
Tabla 6.31: Motivos para suspender Educación Plástica y Visual.....	345
Tabla 6.32: Motivos para suspender Lengua Castellana y Literatura.....	347
Tabla 6.33: Motivos para suspender Música.....	349
Tabla 6.34: Motivos para suspender Educación Física.....	350
Tabla 6.35: Motivos para suspender Inglés.....	351
Tabla 6.36: Motivos para suspender Tecnología.....	353
Tabla 6.37: Motivos para suspender Francés.....	355
Tabla 6.38: Diferencias en el número de suspensos en función del sexo.....	356

Tabla 6.39: Asignaturas con mejores notas en la última evaluación.....	358
Tabla 6.40: Motivos para sacar buenas notas en Ciencias de la Naturaleza.....	361
Tabla 6.41: Motivos para sacar buenas notas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	362
Tabla 6.42: Motivos para sacar buenas notas en Matemáticas.....	364
Tabla 6.43: Motivos para sacar buenas notas en Educación Plástica y Visual.....	365
Tabla 6.44: Motivos para sacar buenas notas en Lengua Castellana y Literatura.....	367
Tabla 6.45: Motivos para sacar buenas notas en Música.....	368
Tabla 6.46: Motivos para sacar buenas notas en Educación Física.....	369
Tabla 6.47: Motivos para sacar buenas notas en Inglés.....	371
Tabla 6.48: Motivos para sacar buenas notas en Tecnología.....	373
Tabla 6.49: Motivos para sacar buenas notas en Francés.....	374
Tabla 6.50: Diferencias en el número de buenas notas por áreas en función del sexo...	376
Tabla 6.51: Pregunta 12: ¿Por qué no te gusta nada que el/la profesor/a pregunte en clase?.....	379
Tabla 6.52: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta poco que el/la profesor/a pregunte en clase?.....	381
Tabla 6.53: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta regular que el/la profesor/a pregunte en clase?.....	382
Tabla 6.54: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta bastante que el/la profesor/a pregunte en clase?.....	384
Tabla 6.55: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta mucho que el/la profesor/a pregunte en clase?.....	385
Tabla 6.56: Pregunta 13: ¿Por qué no te gusta nada que el/la profesor/a te pregunte a tí?.....	387
Tabla 6.57: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta poco que el/la profesor/a te pregunte a tí?.....	388
Tabla 6.58: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta regular que el/la profesor/a te pregunte a tí?.....	390
Tabla 6.59: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta bastante que el/la profesor/a te pregunte a tí?.....	391

Tabla 6.60: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta mucho que el/la profesor/a te pregunte a tí?.....	392
Tabla 6.61: Pregunta 14: ¿Por qué no te gusta nada que el/la profesor/a te saque a la pizarra?.....	395
Tabla 6.62: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta poco que el/la profesor/a te saque a la pizarra?.....	397
Tabla 6.63: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta regular que el/la profesor/a te saque a la pizarra?.....	398
Tabla 6.64: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta bastante que el/la profesor/a te saque a la pizarra?.....	400
Tabla 6.65: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta mucho que el/la profesor/a te saque a la pizarra?.....	401
Tabla 6.66: Pregunta 15: ¿Por qué no te gusta nada hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?.....	403
Tabla 6.67: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta poco hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?.....	405
Tabla 6.68: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta regular hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?.....	406
Tabla 6.69: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta bastante hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?.....	408
Tabla 6.70: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta mucho hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?.....	409
Tabla 6.71: Diferencia de medias de las preguntas 12-13-14 y 15 en función del sexo.....	411
Tabla 6.72: Diferencia de medias de las preguntas 12-13-14 y 15.....	413
Tabla 6.73: Pregunta 19: ¿Por qué te parece muy mal que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?.....	416
Tabla 6.74: Pregunta 19: ¿Por qué te parece mal que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?.....	418
Tabla 6.75: Pregunta 19: ¿Por qué te parece regular que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?.....	419

Tabla 6.76: Pregunta 19: ¿Por qué te parece bien que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?.....	421
Tabla 6.77: Pregunta 19: ¿Por qué te parece muy bien que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?.....	423
Tabla 6.78: Pregunta 20: ¿Por qué te parece muy mal que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?.....	427
Tabla 6.79: Pregunta 20: ¿Por qué te parece mal que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?.....	429
Tabla 6.80: Pregunta 20: ¿Por qué te parece regular que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?.....	431
Tabla 6.81: Pregunta 20: ¿Por qué te parece bien que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?.....	434
Tabla 6.82: Pregunta 20: ¿Por qué te parece muy bien que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?.....	436
Tabla 6.83: Pregunta 21: ¿Por qué te parece muy mal que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?.....	438
Tabla 6.84: Pregunta 21: ¿Por qué te parece mal que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?.....	440
Tabla 6.85: Pregunta 21: ¿Por qué te parece regular que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?.....	442
Tabla 6.86: Pregunta 21: ¿Por qué te parece bien que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?.....	445
Tabla 6.87: Pregunta 21: ¿Por qué te parece muy bien que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?.....	447
Tabla 6.88: Pregunta 22: ¿Por qué te parece muy mal explicar el tema con otro/a compañero/a?.....	450
Tabla 6.89: Pregunta 22: ¿Por qué te parece mal explicar el tema con otro/a compañero/a?.....	452
Tabla 6.90: Pregunta 22: ¿Por qué te parece regular explicar el tema con otro/a compañero/a?.....	453

Tabla 6.91: Pregunta 22: ¿Por qué te parece bien explicar el tema con otro/a compañero/a?.....	456
Tabla 6.92: Pregunta 22: ¿Por qué te parece muy bien explicar el tema con otro/a compañero/a?.....	458
Tabla 6.93: Pregunta 23: ¿Por qué te parece muy mal explicar el tema en grupo?.....	462
Tabla 6.94: Pregunta 23: ¿Por qué te parece mal explicar el tema en grupo?.....	464
Tabla 6.95: Pregunta 23: ¿Por qué te parece regular explicar el tema en grupo?.....	466
Tabla 6.96: Pregunta 23: ¿Por qué te parece bien explicar el tema en grupo?.....	469
Tabla 6.97: Pregunta 23: ¿Por qué te parece muy bien explicar el tema en grupo?.....	471
Tabla 6.98: Diferencia de medias de las preguntas 19-20-21-22 y 23 en función del sexo.....	473
Tabla 6.99: Diferencia de medias de las preguntas 19-20-21-22 y 23.....	474
Tabla 6.100: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a no me saca a la pizarra nunca?.....	478
Tabla 6.101: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a no me saca a la pizarra casi nunca?.....	480
Tabla 6.102: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a me saca a la pizarra algunas veces?.....	483
Tabla 6.103: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a me saca a la pizarra casi siempre?.....	486
Tabla 6.104: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a me saca a la pizarra siempre?.....	488
Tabla 6.105: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a no me pregunta en clase nunca?.....	490
Tabla 6.106: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a no me pregunta en clase casi nunca?.....	491
Tabla 6.107: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a me pregunta en clase algunas veces?.....	493
Tabla 6.108: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a me pregunta en clase casi siempre?.....	496
Tabla 6.109: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a me pregunta en clase siempre?.....	498
Tabla 6.110: Pregunta 26: ¿Por qué no salgo voluntariamente a la pizarra nunca?.....	4500

Tabla 6.111: Pregunta 26: ¿Por qué no salgo voluntariamente a la pizarra casi nunca?.....	501
Tabla 6.112: Pregunta 26: ¿Por qué salgo voluntariamente a la pizarra algunas veces?.....	503
Tabla 6.113: Pregunta 26: ¿Por qué salgo voluntariamente a la pizarra casi siempre?.....	505
Tabla 6.114: Pregunta 26: ¿Por qué salgo voluntariamente a la pizarra siempre?.....	506
Tabla 6.115: pregunta 27: No explico a mis compañeros/as lo que no saben nunca porque.....	507
Tabla 6.116: Pregunta 27: No explico a mis compañeros/as lo que no saben casi nunca porque.....	510
Tabla 6.117: Pregunta 27: Explico a mis compañeros/as lo que no saben algunas veces porque.....	511
Tabla 6.118: Pregunta 27: Explico a mis compañeros/as lo que no saben casi siempre porque.....	513
Tabla 6.119: Pregunta 27: Explico a mis compañeros/as lo que no saben siempre porque.....	514
Tabla 6.120: Pregunta 28: No pregunto en clase lo que no sé del tema nunca porque.....	516
Tabla 6.121: Pregunta 28: No pregunto en clase lo que no sé del tema casi nunca porque.....	518
Tabla 6.122: Pregunta 28: Pregunto en clase lo que no sé del tema algunas veces porque.....	519
Tabla 6.123: Pregunta 28: Pregunto en clase lo que no sé del tema casi siempre porque.....	521
Tabla 6.124: Pregunta 28: Pregunto en clase lo que no sé del tema siempre porque.....	523
Tabla 6.125: Pregunta 29: No le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé nunca porque.....	525
Tabla 6.126: Pregunta 29: No le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé casi nunca porque.....	526

Tabla 6.127: Pregunta 29: Le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé algunas veces porque.....	528
Tabla 6.128: Pregunta 29: Le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé casi siempre porque.....	529
Tabla 6.129: Pregunta 29: Le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé siempre porque.....	531
Tabla 6.130: Pregunta 30: No hago nunca trabajos con mis compañeros/as porque.....	533
Tabla 6.131: Pregunta 30: No hago casi nunca trabajos con mis compañeros/as porque.....	534
Tabla 6.132: Pregunta 30: Hago trabajos con mis compañeros/as algunas veces porque.....	535
Tabla 6.133: Pregunta 30: Hago trabajos con mis compañeros/as casi siempre porque.....	537
Tabla 6.134: Pregunta 30: Hago trabajos con mis compañeros/as siempre porque.....	538
Tabla 6.135: Pregunta 31: No salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios nunca porque.....	541
Tabla 6.136: Pregunta 31: No salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios casi nunca porque.....	542
Tabla 6.137: Pregunta 31: Salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios algunas veces porque.....	543
Tabla 6.138: Pregunta 31: Salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios casi siempre porque.....	545
Tabla 6.139: Pregunta 31: Salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios siempre porque.....	546
Tabla 6.140: Pregunta 32: No me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a nunca porque.....	548
Tabla 6.141: Pregunta 32: No me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a casi nunca porque.....	550
Tabla 6.142: Pregunta 32: Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a algunas veces porque.....	551

Tabla 6.143: Pregunta 32: Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a casi siempre porque.....	552
Tabla 6.144: Pregunta 32: Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a siempre porque.....	553
Tabla 6.145: Pregunta 33: No estudio con mis compañeros/as nunca porque.....	556
Tabla 6.146: Pregunta 33: No estudio con mis compañeros/as casi nunca porque.....	558
Tabla 6.147.: Pregunta 33: Estudio con mis compañeros/as algunas veces porque.....	559
Tabla 6.148: Pregunta 33: Estudio con mis compañeros/as casi siempre porque.....	561
Tabla 6.149: Pregunta 33: Estudio con mis compañeros/as siempre porque.....	562
Tabla 6.150: Diferencia de medias desde la pregunta 24 a la 33, en función del sexo.....	565
Tabla 6.151: Pregunta 34: Mi participación en clase es muy mala porque.....	567
Tabla 6.152: Pregunta 34: Mi participación en clase es mala porque.....	568
Tabla 6.153: Pregunta 34: Mi participación en clase es regular porque.....	569
Tabla 6.154: Pregunta 34: Mi participación en clase es buena porque.....	572
Tabla 6.155: Pregunta 34: Mi participación en clase es muy buena porque.....	574
Tabla 6.156: Pregunta 35: Mi participación en clase es muy mala porque.....	577
Tabla 6.157: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es mala porque.....	577
Tabla 6.158: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es regular porque.....	578
Tabla 6.159: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es buena porque.....	580
Tabla 6.160: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es muy buena porque.....	582
Tabla 6.161: Pregunta 16: No estoy nada satisfecho/a con mi participación en clase porque.....	585
Tabla 6.162 Pregunta 16: Estoy poco satisfecho/a con mi participación en clase porque.....	586
Tabla 6.163: Pregunta 16: Estoy regular de satisfecho/a con mi participación en clase porque.....	588
Tabla 6.164: Pregunta 16: Estoy bastante satisfecho/a con mi participación en clase porque.....	589

Tabla 6.165: Pregunta 16: Estoy muy satisfecho/a con mi participación en clase porque.....	591
Tabla 6.166: Diferencia de medias en función del sexo de las preguntas 34, 35 y 16....	593
Tabla 6.167: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación no facilita nada tu aprendizaje?.....	596
Tabla 6.168: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita poco tu aprendizaje?.....	598
Tabla 6.169: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita regular tu aprendizaje?.....	599
Tabla 6.170: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita bastante tu aprendizaje?.....	601
Tabla 6.171: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita mucho tu aprendizaje?.....	602
Tabla 6.172: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación no mejora nada tus notas?.....	605
Tabla 6.173: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora poco tus notas?.....	606
Tabla 6.174: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora regular tus notas?.....	607
Tabla 6.175: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora bastante tus notas?.....	609
Tabla 6.176: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora mucho tus notas?.....	610
Tabla 6.177: Diferencia de medias en función del sexo de las preguntas 17 y 18.....	613

INDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1.1: Cuadro resumen de la investigación.....	35
Figura 1.2: Pirámide de Maslow.....	78
Figura 1.3: Atribución causal de Heider.....	83
Figura 3.1: Modelo Sistémico de la Enseñanza.....	145
Figura 5.1: Proceso del modelo centrado en el alumno.....	270
Figura 5.2: Proceso de elaboración del instrumento de recogida de datos.....	278

INDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 3.1: Teorías de enseñanza según Carr y Kemmis (1988).....	152
Cuadro 3.2: Clasificación de métodos, formas y procedimientos de enseñanza, elaborada a partir de Titone (1986).....	157
Cuadro 3.3: Clasificación de los métodos de enseñanza a partir de A. del Pozo (en Navarro, 2007).....	158
Cuadro 3.4: Esquema de los tipos de participación del alumnado en las clases de Educación Física según diferentes autores.....	219
Cuadro 4.1: Locus de control, intencionalidad y estabilidad. García López, J. (2006:226).....	230
Cuadro 4.2: Modelo atributivo del afán de logro de Weiner (1974), en García López, J. (2006:227).....	231
Cuadro 4.3: Patrones atribucionales (motivos y metas) de aprendizaje y rendimiento, a partir de Barca (2000).....	233
Cuadro 4.4: Dimensiones y causas del proceso atribucional.....	236
Cuadro 4.5: Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento...	240
Cuadro 4.6: Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento.....	241

Cuadro 4.7: Tipos de metas académicas: de aprendizaje, de valoración social, y extrínsecas.....	247
Cuadro 4.8: Clasificación de metas según diferentes autores a partir de la Tesis de Brenilla Blanco J. L. (2004).....	248
Cuadro 5.1: Paradigmas de investigación educativa. Colás y Buendía (1992:54).....	260
Cuadro 5.2: Características metodológicas de los paradigmas de Investigación Colás y Buendía (1992:55).....	261
Cuadro 5.3: Relación de I.E.S. de la población estudiada y la muestra seleccionada...	273
Cuadro 5.4: Alumnos/as de la muestra por centros.....	275
Cuadro 5.5: Objetivos del cuestionario piloto.....	282
Cuadro 5.6: Número de respuestas generadas para las preguntas abiertas.....	291
Cuadro 5.7: Relación de Factores según el Locus de control (elaboración propia).....	293

INDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1.1: Evolución de la tasa bruta de graduados en ESO (recogida del incee 2012. MEC).....	64
Gráfico 1.2: Evolución de la tasa bruta de graduados en ESO por Comunidades Autónomas (recogida del incee 2012. MEC).....	66
Gráfico 5.1: Distribución de la muestra por sexo.....	275
Gráfico 5.2: Distribución de la muestra por edad.....	276
Gráfico 6.1: Razones para no participar en función del sexo.....	305
Gráfico 6.2: Diferencia de medias en función del sexo, razones para participar.....	309
Gráfico 6.3: Diferencias entre las actividades en las que al alumnado le gusta participar en función del sexo.....	317
Gráfico 6.4: Diferencias entre las actividades en las que el alumnado participa en clase, en función del sexo.....	320
Gráfico 6.5: Diferencia entre participación real e ideal por áreas.....	333
Gráfico 6.6: Diagrama de barras de número de suspensos por asignaturas.....	338
Gráfico 6.7: Atribuciones causales en función de las asignaturas.....	356
Gráfico 6.8: Diagrama de barras con el número de buenas notas por asignaturas.....	360

Gráfico 6.9: Atribuciones causales en función de las asignaturas.....	375
Gráfico 6.10: Porcentaje de respuestas a la pregunta 12.....	378
Gráfico 6.11: Porcentaje de respuestas a la pregunta 13.....	386
Gráfico 6.12: Porcentaje de respuestas a la pregunta 14.....	394
Gráfico 6.13: Porcentaje de respuestas a la pregunta 15.....	402
Gráfico 6.14: Diferencia de medias de las preguntas 12-15 en función del sexo.....	412
Gráfico 6.15: Porcentaje de respuestas a la pregunta 19.....	415
Gráfico 6.16: Porcentaje de respuestas a la pregunta 20.....	426
Gráfico 6.17: Porcentaje de respuestas a la pregunta 21.....	438
Gráfico 6.18: Porcentaje de respuestas a la pregunta 22.....	449
Gráfico 6.19: Porcentaje de respuestas a la pregunta 23.....	461
Gráfico 6.20: Diferencia de medias de las preguntas 19-20-21-22 y 23 en función del sexo.....	473
Gráfico 6.21: Porcentaje de respuestas a la pregunta 24.....	478
Gráfico 6.22: Porcentaje de respuestas a la pregunta 25.....	489
Gráfico 6.23: Porcentaje de respuestas a la pregunta 26.....	499
Gráfico 6.24: Porcentaje de respuestas a la pregunta 27.....	507
Gráfico 6.25: Porcentaje de respuestas a la pregunta 28.....	516
Gráfico 6.26: Porcentaje de respuestas a la pregunta 29.....	524
Gráfico 6.27: Porcentaje de respuestas a la pregunta 30.....	532
Gráfico 6.28: Porcentaje de respuestas a la pregunta 31.....	540
Gráfico 6.29: Porcentaje de respuestas a la pregunta 32.....	548
Gráfico 6.30: Porcentaje de respuestas a la pregunta 33.....	556
Gráfico 6.31: Diferencia de medias de las preguntas 24 a la 33 en función del sexo.....	564
Gráfico 6.32: Porcentaje de respuestas a la pregunta 34.....	567
Gráfico 6.33: Porcentaje de respuestas a la pregunta 35.....	576
Gráfico 6.34: Porcentaje de respuestas a la pregunta 36.....	584
Gráfico 6.35: Diferencia de medias de las preguntas 34, 35 y 16 en función del sexo....	593
Gráfico 6.36: Porcentaje de respuestas a la pregunta 17.....	595
Gráfico 6.37: Porcentaje de respuestas a la pregunta 18.....	604
Gráfico 6.38: Diferencia de medias de las preguntas 17 y 18 en función del sexo.....	612

RESUMEN

En el siguiente trabajo de investigación tenemos como principal objetivo conocer cómo entienden la participación en el aula los estudiantes de 1º de E.S.O. matriculados en centros públicos de Sevilla capital, con objeto de ofrecer algunas propuestas de mejora para el profesorado. Su desarrollo se ha concretado en tres grandes partes, la primera dedicada a la introducción y al marco teórico de la investigación, la segunda correspondiente a la metodología y la tercera donde se muestran los resultados y conclusiones obtenidas, además de sus limitaciones y propuestas de mejora.

La primera parte sitúa en un primer capítulo el contexto del problema de investigación, para ello parte de la necesidad de investigarlo desde el punto de vista del alumnado, ya que consideramos que son los más indicados para hablar sobre su participación en el aula. Se encuentran aproximaciones sobre dos conceptos que nos preocupan, el rendimiento académico y el fracaso escolar, ya que, el primero se incluye directamente en nuestra investigación y la mejora del segundo es una de las razones que la justifican. Tras un breve recorrido por las diferentes propuestas a nivel nacional e internacional para reducir el fracaso escolar y mostrar pinceladas sobre algunas pruebas de evaluación, realizadas en los últimos años, se describen los supuestos básicos de nuestra investigación y los doce objetivos de la misma. Finalizamos el primer capítulo planteando una serie de problemas que guiarán nuestra investigación y las catorce hipótesis planteadas para su comprobación posterior.

El segundo capítulo hace un recorrido histórico por las diferentes leyes educativas de nuestro país, desde la Ley General de Educación de 1970, hasta la reciente L.O.M.C.E (Ley

Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013), centrándonos en aquellos aspectos referidos a la participación. Finalmente nos centramos en describir con mayor detalle la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que es en ella en la que se centra nuestra investigación.

En el tercer capítulo describimos las diferentes teorías sobre los dos grandes temas didácticos, la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de profundizar en los planteamientos aportados por los teóricos educativos y que constituirán la base de nuestra investigación. Así se incluyen las perspectivas y teorías de enseñanza, los conceptos de aprendizaje y los factores del alumnado que influyen en el mismo y por último nos centraremos en la participación en el aula, sentando sus bases teóricas y aportando investigaciones realizadas en aprendizaje cooperativo, fundamentalmente.

El cuarto capítulo, con un carácter más psicológico, incluye las diferentes teorías sobre atribución causal con el objetivo de entender las explicaciones dadas por los alumnos y alumnas sobre las diferentes actividades académicas y resultados de evaluaciones, sobre los que les preguntamos. A continuación incluimos su relación con la motivación escolar y el rendimiento académico, como factores de aprendizaje que trabajamos en nuestro estudio.

La segunda parte corresponde al desarrollo de la investigación, en ella se incluye el enfoque metodológico adoptado, cuestión que no ha sido fácil de abordar, teniendo en cuenta los objetivos planteados y el instrumento diseñado para la recogida de información, cuya elaboración también desarrollamos en el capítulo quinto. Finalizamos este apartado con la descripción de las técnicas de análisis de datos utilizadas.

La tercera parte, dedicada a la presentación de los resultados, consta de varios capítulos, el sexto versa sobre la discusión de hallazgos, en él se exponen todos los datos, analizados, categorizados y ordenados en función de los objetivos propuestos.

El capítulo séptimo expone las conclusiones a las que hemos llegado con nuestra investigación, sus implicaciones a diferentes niveles: curriculares e instruccionales, y en los ámbitos de la formación del profesorado y la investigación. Por último incluimos las limitaciones, que ésta, como cualquier otra investigación, tiene y las propuestas de mejora.

PRIMERA PARTE:
INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

INDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Origen y justificación de la investigación
3. Contexto y fundamentación del problema de investigación
4. Supuestos básicos de la investigación
5. Objetivos
6. Problemas
7. Hipótesis

1. Introducción.

Antes de empezar el trabajo vamos a presentar un cuadro resumen donde se recogen de manera sícrona todo el proceso seguido, desde el origen y justificación del mismo, hasta las conclusiones aportadas tras su realización, sus implicaciones, limitaciones y propuestas de mejora.



Figura 1.1. Cuadro resumen de la investigación.

2. Origen y justificación de la investigación.

No es desconocido el estudio de las variables que intervienen en el aprendizaje y, en consecuencia, en los resultados obtenidos por el alumnado, y tampoco el estudio de la participación del alumnado en el aula, pero la interacción entre estas variables, relacionándolas con la percepción de los agentes implicados, nos parece, sin duda interesante. Los estudios sobre atribución causal son ya clásicos, incluso olvidados en las últimas décadas, sin embargo nos interesa rescatarlos y aplicarlos a nuestra investigación para entender al alumnado. Poder relacionar estas variables, partiendo sólo de las informaciones aportadas por el alumnado, desde su propia visión, pueden explicarnos cómo interpretan diferentes aspectos del currículum, tales como la metodología, las actividades, los criterios de evaluación, los refuerzos educativos, la dificultad de la materia, el interés,... y tantos aspectos didácticos que hacen que este trabajo de investigación pueda enfocarse desde el origen mismo de las teorías de la enseñanza, las teorías del currículum, del aprendizaje,... hasta desde enfoques psicológicos sobre la atribución causal. Como puede deducirse partimos de planteamientos que sitúan al alumnado como agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como pieza clave del éxito académico, pero sin olvidar el paradigma proceso-producto, ya que las actuaciones docentes y sus métodos de enseñanza influirán notablemente en las actuaciones del alumnado y su nivel de participación en clase. Por tanto el principal problema que nos encontramos al realizar nuestra investigación, al margen de los pocos estudios semejantes realizados hasta la fecha, es acotar el marco teórico y llevar a cabo una propuesta integradora y coherente de todos los elementos que se relacionan en la misma.

Iniciaremos las justificaciones teóricas partiendo del análisis de los textos legales, que nos permiten apreciar el grado de participación que se facilita desde la Administración, haciendo una descripción detallada de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que es en ésta donde desarrollamos nuestra investigación. Posteriormente nos iremos adentrando en los ámbitos teóricos implicados en nuestro estudio para tratar de delimitarlos y establecer una relación entre ellos. Concretamente, centraremos nuestra atención en: los

conceptos de participación en clase, rendimiento académico y atribución causal, ya que representan los factores estudiados.

Porque creemos que en cualquier proceso de aprendizaje es necesaria la implicación del sujeto que aprende a través de una participación activa para alcanzar aprendizajes eficaces, consideramos necesario comprender las relaciones que nuestros estudiantes establecen entre participación y aprendizaje.

3. Contexto y fundamentación del problema de investigación.

El aula es el lugar donde se produce el mayor número de interacciones a lo largo de la jornada escolar, tanto simétricas como asimétricas, tanto voluntarias como inferidas, y es, sin lugar a dudas un espacio casi cerrado a los agentes que en ella intervienen.

La participación en otros contextos del centro se produce de manera más reglada, a través de reuniones, consejos escolares o claustros, en las que se recogen actas de los acuerdos adoptados y de los temas tratados. Sin embargo lo que sucede en el aula es difícilmente conocido, nadie realiza un informe, ni recoge datos de lo que allí ocurre, de las intervenciones ni de las propuestas, tan sólo algunos datos (fundamentalmente evaluativos) aparecen reflejados en los cuadernos del profesor. La tarea participativa en este ámbito se ha limitado tradicionalmente al control del conocimiento del alumnado por parte de los docentes.

Los cambios producidos en el modelo curricular español a raíz de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. de 1990 otorgó nuevos roles a docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Se pasa de un currículum cerrado donde el profesorado es aplicador y el alumnado receptor, a un modelo básico donde uno como otro deben reelaborar, adaptar y construir el currículum para su aula.

- Se otorga mayor peso a la fuente psicológica del currículum por lo que el proceso educativo se hace más paidocéntrico, atendiendo a los intereses del alumnado, a sus conocimientos previos, sus estrategias de resolución de problemas,... por lo que se le da un papel relevante en la construcción de su propio conocimiento.
- Se establece una diferenciación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es decir, el foco principal de aprendizaje se desplaza de lo meramente cognitivo, al desarrollo global del alumnado, en todos sus ámbitos. Como consecuencia deben cambiar los modelos metodológicos al uso (expositivos fundamentalmente) que no desarrollan habilidades procedimentales, ni generan actitudes favorables.

La L.O.E. (2006) mantiene este modelo, apoyando los principios básicos que fundamentan la legislación anterior, pero los cambios son lentos, como nos dice Taylor (1993):

"Muchas veces las reformas del currículum introducidas en el sistema educativo requiere que los profesores reconceptualicen sus roles, desarrollen nuevas estrategias de enseñanza y abandonen prácticas muy establecidas y aparentemente efectivas (271)".

De acuerdo con este autor, y a pesar del tiempo transcurrido, todavía los cambios no se han producido en los centros y en las aulas de manera real, quizás sí en las programaciones, quizás se haya mejorado en los métodos, pero la participación como fuente de aprendizaje es un concepto que muchos profesores conocen a nivel teórico, pero olvidan a nivel práctico. Los motivos suelen ser siempre los mismos, falta de tiempo, mayor descontrol en el aula, no se terminan los programas, no saben trabajar en grupo,... y subyacentemente existe un cierto temor a perder la pequeña parcela de dominio que le queda en el aula.

Por otro lado los cambios sociales requieren una sociedad más participativa, corresponsable, que sepa llegar a acuerdos y buscar soluciones comunes. Estos valores sólo se aprenden si se trabajan en las aulas, si se experimentan a diario en la escuela. Las bases

legislativas están asentadas desde 1985 con la L.O.D.E., pero su aplicación real en las aulas es un proceso más largo, ya que necesita cambios en el modo de entender la enseñanza del profesorado, como ya hemos referido.

Como suele ocurrir en el complejo ámbito educativo, las leyes tardan en aplicarse, los cambios son lentos y las investigaciones suelen ir asociadas a temas de moda. Mucho se ha investigado sobre la figura del profesorado, sobre sus interpretaciones, tomas de decisiones, programaciones, etc. a través del paradigma mediacional centrado en el profesor. Sin embargo los estudios sobre el alumnado se han basado fundamentalmente en problemas de tipo cognitivo- cómo se enfrentan a la tarea, estrategias de resolución de problemas, etc.- dejando a un lado las investigaciones sobre su participación en el aula, que apenas se han realizado.

Consideramos que si realmente apostamos por un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado, que desarrolle su potencial en todos los ámbitos, es necesario incidir en el estudio de su realidad en las aulas, cómo entienden la participación, qué valoraciones hacen respecto a los métodos empleados, qué relaciones establecen entre las actividades y la evaluación, cómo se autoevalúan, a qué atribuyen sus actuaciones y sus resultados académicos... sólo así podremos entender su realidad y tratar de buscar modelos que faciliten su participación en el aula y por tanto su aprendizaje, porque estamos convencidos que ambos conceptos viajan de la mano.

En nuestra investigación, centramos la atención en el alumnado y recogemos su visión como una voz única, evitando restarle protagonismo, para ello elaboramos un cuestionario que se rellena de forma anónima y con total libertad. Optamos por este método de recogida de datos apoyándonos en los argumentos realizados por Fraser, (1982) que justifica así su uso.

Fraser (1982, 1989) justifica el uso de las medidas perceptuales de los alumnos en preferencia a las técnicas de observación, como anteriormente lo harían Walberg y Haertel (1980), con los siguientes argumentos:

1.- *“Las medidas perceptuales de papel y lápiz son más económicas que las técnicas de observación, las cuales implican los gastos de adiestrar a observadores externos.*

2.- *Las medidas perceptuales se basan en las experiencias de los estudiantes a lo largo de muchas lecciones, mientras que los datos de observación normalmente son limitados a un número pequeño de lecciones.*

3.- *Las medidas perceptuales implican los juicios de todos los alumnos de la clase, mientras que las técnicas de observación implican solamente un único observador.*

4.- *Las percepciones de los estudiantes son las determinantes del comportamiento del alumno en mayor grado que la situación real, pueden ser más importantes que las conductas observadas.*

5.- *Las medidas perceptuales del ambiente de clase han sido más la base para explicar las variaciones de los resultados del aprendizaje de los alumnos, que las variables directamente observadas” (Fraser, 1982:511).*

Además es en el alumnado en el que se centran las numerosas evaluaciones externas que, tanto a nivel autonómico, como estatal o europeo se están llevando a cabo en los últimos años. En ellas se trata de conocer los niveles de rendimiento y fracaso escolar. Ambos han sido tradicionalmente el problema principal de la investigación educativa y mantienen una estrecha relación. El fracaso escolar será una consecuencia de un rendimiento bajo o incluso deficiente del alumnado frente a los objetivos previstos en su aprendizaje en cualquiera de sus etapas. El fracaso escolar como tal hace su aparición en el lenguaje educativo a partir de la escolarización obligatoria y la generalización de la misma, pues antes no se valoraba como tal, sino que se decía “el niño no vale para estudiar”, sin más y se dedicaba a aprender cualquier oficio o tarea para la que no era necesario un título académico. Pero a partir de entonces cuando los cambios socioculturales, laborales, legislativos... promueven la necesidad de demostrar mediante certificados el conocimiento o las competencias adquiridas, el concepto de fracaso escolar hace su aparición, asociándose

en principio al fracaso social y a la consecuente falta de oportunidades para el alumnado sin titulación obligatoria. Este difuso concepto de fracaso escolar, y digo difuso por la cantidad de variables que lo configuran y el número tan elevado de investigaciones a las que ha dado origen, sin duda, sigue hoy sin aclararse.

Son muchos los factores que inciden en el bajo rendimiento de los alumnos y alumnas, tanto pedagógicos, por los métodos empleados, como psicológicos, debido a la diversidad de la población escolar y sociológicos, ya que los intereses de la sociedad se alejan cada vez más de los valores ofertados por la escuela. Mención aparte creemos que merece por su importancia la falta de continuidad entre las distintas etapas del Sistema Educativo que lleva a los alumnos/as a realizar saltos en el vacío, debido en gran parte a la casi inexistencia de trabajos de equipos docentes inter e intra niveles y etapas.

En la base de este problema se encuentra la falta de intereses y la apatía hacia todo lo que representa la educación formal; pero esto no sólo se refiere a los contenidos de la asignaturas curriculares, sino hacia la organización, la disciplina, e incluso hacia los profesionales implicados en la misma. Este desinterés que muestran algunos de nuestros escolares se ve reflejado en actitudes que van desde la indiferencia de aquellos que sólo van al centro “a calentar la silla” o a ver a sus amigos y permanecen pasivos durante la jornada escolar, hasta los que pasan mejor el tiempo molestando a compañeros y profesores, provocando incluso situaciones graves de amenaza y violencia contra las personas y las cosas.

El tema del rendimiento académico ha constituido un problema de permanente atención en el campo de la investigación educativa, siendo punto de convergencia y controversia de los diferentes profesionales de la educación. Sin embargo las sucesivas reformas educativas, que ya habían sido probadas en otros países sin éxito, no han conseguido sino aumentar el fracaso escolar y por tanto disminuir o aminorar los niveles de rendimiento académico.

Entendemos por **rendimiento académico** los logros conseguidos por los discentes tras los procesos de enseñanza-aprendizaje, dirigidos al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos.

El rendimiento académico es considerado como el resultado de la acción educativa sobre el sujeto, valorado y acreditado por el propio sistema educativo. Su importancia es tal que se le llega a considerar un precursor del éxito en la vida, o a relacionar con el abandono escolar, la delincuencia, problemas de conducta o malos ajustes socioemocionales (Guay, Boivin y Hodges, 1999; Jimerson, Egeland y Teo, 1999-. Cfd. en Álvarez Castillo y Albuerne López, 2001).

Dado el número de debates suscitados actualmente entorno a la Educación Secundaria, no debe sorprender que cuestiones tales como la valoración de los resultados de esta etapa educativa, resulten de gran interés. Tres son las vías que habitualmente se utilizan para tratar de valorar los resultados de la Educación Secundaria:

- La primera de ellas consiste en analizar la cifra total de jóvenes que alcanzan la titulación final de la etapa, cualesquiera que sean los requisitos que se exijan para ello en cada país en concreto. Merece la pena destacar que, en el panorama internacional, la proporción de un determinado sector de la población que ha alcanzado la titulación final de la Educación Secundaria superior es uno de los indicadores más utilizados para valorar el nivel educativo de un país.
- Una segunda vía habitualmente utilizada para valorar los resultados de la etapa consiste en estudiar los logros de los estudiantes en las áreas y las dimensiones del currículo consideradas como más relevantes. Es el procedimiento que suele emplearse para emitir conclusiones globales sobre los logros de un centro o de un sistema educativo. Puede valerlos como ejemplo el de la OCDE, el conocido Informe PISA que cada tres años se realiza a nivel europeo. Se trata de una aproximación complementaria de la anterior, que en realidad resulta ser la más directa y fiable para valorar los resultados, si bien la dificultad que presenta este procedimiento estriba en la comparabilidad de los logros registrados. Para evitarlo

en varios lugares como Inglaterra o algunos estados americanos se están utilizando pruebas estandarizadas de rendimiento que se efectúan y se corrigen en condiciones homogéneas. Los mismos autores reconocen que es difícil llegar a conclusiones.

- Finalmente, una tercera vía de aproximación a los resultados de la Educación Secundaria posee un carácter mucho más indirecto y se encuentra en relación con el acceso al empleo de los alumnos y alumnas que terminan la Educación Secundaria. Claramente es un indicador más exacto si se tiene en cuenta también el tipo de trabajo y de contrato, pero sin duda más costoso por su amplitud en el tiempo, y la diseminación de los sujetos de estudio, lo que supone un seguimiento.

Desde la Reforma de 1970, es cuando se introduce por primera vez el concepto y el campo de la evaluación referida al rendimiento de los alumnos en nuestra cultura pedagógica, continuando con los Programas Renovados de 1981 y los Anteproyectos de 1985 y posteriormente con los documentos previos y posteriores a la aprobación de la LOGSE de 1990, se han venido introduciendo en los discursos pedagógicos una terminología y una serie de conceptos que, en su afán por esclarecer el campo, lo han ido complicando. Aparecen términos referidos a la evaluación cualitativa y cuantitativa; satisfactoria o insatisfactoria y suficiente e insuficiente en función de criterios inicial, continua y final como momentos distintos de un mismo proceso evaluador; internos o externos a los alumnos; diagnóstica, procesual, formativa, sumativa, personalizada, predictiva, global, individualizada, sistemática y, más recientemente, (MEC,1989), puntual, integral e integradora, interna y externa. Son conceptos de última incorporación los referidos a evaluación iluminativa, si bien ya venía recogida en el Diseño Curricular Base de 1989; etnográfica, ideográfica, nomotética, participante, democrática, burocrática y formadora. Muchos de estos términos quieren decir lo mismo, pero las interpretaciones que se hacen de ellos los hacen diferentes.

Somos conscientes de la diversidad de variables intervinientes en el tema del rendimiento académico, la multiplicidad de interacciones entre variables, así como los distintos enfoques bajo los que se puede analizar, estudiar e interpretar, pero un indicador

que nos parece fundamental para determinar el grado de interés del alumnado hacia las tareas escolares es su participación en clase. Ésta puede aproximarnos a la idea de que una participación eficaz contribuye a una elaboración más compleja y completa de los conocimientos, a un mayor nivel de asimilación de los mismos y, por consiguiente, a un aprendizaje más efectivo.

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje se estrecha en la medida en que el alumno sea responsable de su aprendizaje y sea consciente de la importancia de su participación en la facilitación de este proceso. El profesor también es un agente fundamental en este desarrollo como facilitador y mediador de estas interacciones. En su mano están las estrategias de participación de los alumnos, y en función de su capacidad, podrá utilizarlas como medio no sólo de control o educativo, sino como fin formativo en todos los aspectos humanos y como recurso motivador para los alumnos más apáticos.

La principal preocupación de nuestra investigación se centra en conocer la relación existente entre participación en clase y éxito o fracaso escolar, pues consideramos que sólo mediante la participación activa en clase se puede profundizar en el aprendizaje de las materias del currículum. Por otro lado esta participación eficaz puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje también al profesorado y al grupo de iguales, produciéndose un clima de aula agradable para todos.

En la investigación educativa y psicológica se identifican numerosos factores que influyen en el rendimiento académico, algunos internos y otros externos o ambientales, incluso sociales o económicos, pero nuestro empeño es desvelar hasta qué punto la participación e implicación en clase afectan a esta variable. Por tanto trataremos de justificar primero qué se entiende por fracaso escolar, haciendo un breve recorrido histórico, hasta desembocar en un análisis de los resultados de las evaluaciones que actualmente se realizan, desde distintos organismos e instituciones, sobre este aspecto.

La definición del **fracaso escolar**, como hemos dicho está muy desdibujada y se realiza desde múltiples ópticas. Las primeras definiciones del fracaso escolar que encontramos son de Bodin (1947), Kirk y Bateman (1962) y Burns (1979), y se basan en las deficiencias

mentales o perturbaciones emocionales y comportamentales. Contribuyen por tanto en centrar el origen del fracaso escolar en las características diferenciales del alumnado, referidas fundamentalmente a diferencias de tipo psíquico.

Wall, Schonell y Olson (1970) establecen una clasificación, distinguiendo entre:

- bajo rendimiento en asignaturas básicas o instrumentales.
- aspectos intelectuales y personales del desarrollo.

Su cuantificación en la curva normal hará que la proporción de fracasos varíe en función del punto de delimitación que se establezca. Por otro lado introducen una diferencia entre el término de “fracaso administrativo”, ocasionado por el hecho de que a todos los niños se les impongan unas pautas sólo aplicables a los más capacitados y el “fracaso real”, es decir, la no consecución del nivel que correspondería a su capacidad.

Esta puntualización es muy interesante ya que plantea críticas a la individualización de la enseñanza, cuestiona los criterios de evaluación inicial y procesual, e incluso niega los índices actuales de fracaso escolar, haciendo responsable, no a los alumnos, sino a los criterios de comparación establecidos de manera homogénea para todos. Supone por tanto una fuerte reflexión, que aunque planteada hace ya cuatro décadas, sigue siendo un escollo no salvado por el sistema educativo actual.

Gimeno Sacristán (1982) se cuestiona también la adecuación de los conocimientos exigidos en la escuela, cuya falta de dominio, lleva al fracaso. Ésto le conduce a cuestionar también el fracaso en sí, e incluso la misma enseñanza.

Martínez de la Fuente (1984) aplica el análisis de contenidos a una serie de definiciones de fracaso, llegando a la conclusión de que la mayoría de ellas presenta una gran imprecisión y ambigüedad, que impiden una comprensión unívoca del hecho entre los especialistas, siendo necesario definirlo de forma más clara y operativa. Para ello se usa el criterio de las calificaciones, aunque tenga un componente subjetivo. Éste será también el criterio que utilizemos en nuestra investigación, ya que es el más fácil de recoger, aún siendo consciente de sus limitaciones.

Por **fracaso escolar** o **abandono escolar prematuro** se entiende el hecho de no lograr el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo, normalmente. En el caso español, se habla de fracaso escolar para referirse a quienes no consiguen el título final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se obtiene tras cursar con éxito 10 cursos de educación obligatoria. Previamente, se consideraba fracaso escolar a quienes no obtenían el título de Graduado Escolar, que se lograba tras cursar con éxito ocho cursos de Educación General Básica (EGB). No debe confundirse con el abandono escolar temprano, indicador que también incluye a quienes terminan la educación obligatoria con aprovechamiento, pero siguen estudiando (en el caso español el abandono escolar incluye a quienes fracasan en la Educación Secundaria Obligatoria y además, a quienes logran el título y no estudian FP, Bachillerato o cualquier otro tipo de enseñanza).

La expresión "fracaso escolar" ha sido cuestionada, debido al estigma que implica, pues parece señalar que quienes no alcanzan un título educativo se están convirtiendo en personas fracasadas. Además, parece llevar la responsabilidad sobre el logro educativo hacia los estudiantes, no teniendo en cuenta que el éxito escolar es un proceso en el que, aparte de los estudiantes, también intervienen los profesores, la gestión de los centros educativos, las autoridades educativas, las políticas educativas y las familias.

Por ello se han propuesto eufemismos y perífrasis, como "alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente", pero por ser más largas y novedosas no son tan informativas como la propia de fracaso escolar.

El fracaso escolar o el abandono del sistema educativo no es un problema nuevo; si nos sumergimos en la historia educativa de nuestro país, siguiendo a Puelles Benítez (1986), podemos observar que ésto supone objeto de crítica desde antes de la publicación de la Ley Moyano de 1857. Esta crítica se hace concretamente sobre el poco rendimiento real del sistema educativo, pues de cada 100 alumnos que iniciaban los estudios primarios en 1951, 27 pudieron ingresar en Enseñanzas Medias, 10 consiguieron aprobar Bachillerato Superior, y sólo 3 lograron graduarse en la Universidad (Puelles Benítez, 1986:416 codo. en Navarro, 2006).

La Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970, tenía entre otros muchos fines, generalizar y ampliar la escolarización hasta los 14 años, capacitando a los jóvenes para su incorporación a la vida laboral. Además introduce el Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.), que inicialmente tenía una doble función: ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, aprovechar las aptitudes de los alumnos y continuar su formación humana. Éste se cursaría entre los 14 y los 16 años, y permitiría el acceso a estudios superiores, a la formación profesional de segundo grado o a la vida activa. Aunque la idea era buena, la selección del alumnado se realizaba antes de llegar a esta etapa, ya que su aparente polivalencia pasó a convertirse en puro academicismo y formación para el acceso a la Universidad fundamentalmente. En estos años, el alumnado con fracaso escolar tenía posibilidad de repetir curso y se limitaba a cumplir la edad para salir de la Educación General Básica, con lo cual aquellos que llegaban a B.U.P., estaban preseleccionados y el índice de fracaso escolar descendió en esta etapa.

Es a la llegada a la presidencia del Gobierno del PSOE (Partido Socialista Obrero Español), a finales de 1982, cuando se encarga un informe al M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia) para justificar la necesidad de reformar las enseñanzas medias en España. Entre las justificaciones se encuentra un dato que nos preocupa: el elevado índice de fracaso escolar en la enseñanza profesional se acerca al 50%. Las propuestas de mejora no tardan en aparecer, y en 1989 el M.E.C. hace pública su propuesta de Diseño Curricular Base, al mismo tiempo que se inicia en Andalucía la Reforma experimental en algunos institutos. La reforma real se consolida con la publicación en 1990 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que cambiará la visión que hasta ahora se tenía de la enseñanza, y no sólo de la Primaria, sino también de la Secundaria. De sus características hablaremos posteriormente con más detalle porque es la etapa en la que centremos nuestra investigación.

Con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E. y la incorporación de España en la Unión Europea desde 1986, cada vez se producen más intentos por mejorar la calidad educativa, estableciendo además un modo de llevar el control, tanto estatal como europeo, a través de las evaluaciones. Es a partir del año 2000 cuando se suceden las evaluaciones europeas, y

España empieza a formar parte de la muestra evaluada, así encontramos el Informe PISA (Programme for International Student Assessment), que evalúa cada tres años las competencias adquiridas por estudiantes que tienen entre 15 años y 3 meses (cumplidos) y 16 años y 2 meses (cumplidos) al inicio del periodo de evaluación y que están inscritos en una institución educativa, sin importar el grado que cursaban o el tipo de institución, o si asisten tiempo completo o tiempo parcial; el Estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey), que cuestiona a directores y profesores sobre el ambiente de aprendizaje y las condiciones de trabajo, o la más reciente, realizada por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) que, de manera independiente, trata de contrastar los resultados facilitados por alumnado y profesorado sobre numerosos indicadores a partir del año 2009, en diferentes países.

En España, y con la aplicación de la L.O.E. de 2006, la evaluación de diagnóstico que propuso la anterior Ley (L.O.C.E./2003), ya es una realidad. A través de las Evaluaciones Generales de Diagnóstico (E.G.D.) aplicadas en 4º de la Educación Primaria y en 2º de la E.S.O, podemos observar la evolución de nuestro alumnado en la adquisición de competencias en las áreas básicas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio. También el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE) establece una evaluación de resultados alcanzados por el alumnado en 4º de E.S.O. en las diferentes comunidades autónomas de España, así como el número de graduados en esta etapa de Secundaria, además de otros indicadores.

Por desgracia, tanto los resultados de evaluaciones europeos como españoles, no muestran un paisaje demasiado halagüeño, con lo cual es urgente tomar medidas al respecto.

Una vez recogidas algunas de las causas sobre el fracaso escolar y las medidas tomadas en diferentes contextos, profundizaremos en los datos más relevantes para nuestra investigación de algunas de las evaluaciones comentadas, comenzando por las más generales y terminando con una centrada específicamente en nuestra ciudad.

Como término de difícil delimitación, podemos adelantar que las causas que lo provocan son múltiples y descritas desde distintas perspectivas teóricas.

Las causas del fracaso escolar las podemos agrupar en tres tipos:

- las que tienen que ver con el propio estudiante.
- las que se refieren al sistema educativo.
- los factores socioeconómicos-ajenos al sistema educativo.

Entre los motivos relacionados con los estudiantes contamos con los que puedan ser sus necesidades especiales, que les dificultan seguir ciertas materias, y los que tienen que ver con su-motivación.

En cuanto a los factores relacionados con el profesor, están su capacidad para atender a la diversidad o los métodos didácticos que emplean. En cuanto a los centros, cabe destacar la importancia del clima escolar, así como la autonomía para gestionarse. Los rasgos del sistema educativo, como financiación, educación más o menos comprensiva, carrera docente, horarios, etc. también se consideran características relevantes para explicar el fracaso escolar.

En cuanto a los factores extraescolares, cabe destacar la familia y el mercado de trabajo. La familia influye al menos de dos formas; por un lado, criando al niño en un medio cultural similar al del sistema educativo. Por otro lado, con su preocupación y supervisión sobre el trabajo escolar de sus hijos. El mercado de trabajo puede influir en la medida que hace más atractivo para los jóvenes no esforzarse en terminar sus estudios, pues saben que podrán encontrar un trabajo sin necesidad de título, como ocurría en nuestro país hace unos años con el boom inmobiliario.

Los expertos sobre fracaso escolar discuten sobre cuáles de estas causas son más importantes y cómo se pueden abordar.

Podemos observar diferentes investigaciones que explican la relación entre el fracaso escolar y diferentes factores como el socio-económico, el género o la inmigración:

- Existe una clara relación entre desigualdad social y económica, tal como demuestra un metaestudio reciente sobre 150 artículos académicos, recogido en el libro *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva* del especialista británico en salud pública Richard Wilkinson. En él prueba que existe una clara correlación positiva entre fracaso escolar e índice de Gini en los países de renta más alta¹.
- El Instituto Mexicano de la Juventud, dentro de su llamado programa de mediano plazo 2008–2012, publica los resultados de la encuesta nacional de la juventud 2005 acerca de las causas de deserción escolar en México; sus cifras resultan escalofriantes ya que sólo una mínima parte de los jóvenes se encuentran insertos en el sistema educativo nacional después de los 16 años, la mayoría abandona la escuela porque prefiere trabajar, la escuela no cubre sus expectativas, sus padres no quisieron que siguieran estudiando ó debido a las condiciones económicas de la familia derivadas de la poca preparación que han tenido sus padres, con referencia a ese tema, este equipo de trabajo realiza un estudio de caso del que más adelante habrán de publicarse los resultados.

Una causa del fracaso escolar es la poca motivación causada por los innumerables controles que siempre se acumulan con menos de una semana de antelación, en la cual el estudiante sólo se centra en los controles que sabe que va a poder aprobar y ya tira la toalla con los exámenes difíciles y no hace más caso de la asignatura. Así sigue la rutina hasta que al final no estudia para ninguno, ya que siempre está tirando la toalla y no prestando atención ya que no se entera de nada. El instituto hace referencia a la importancia de la financiación

¹ El **Coefficiente de Gini** es una medida de la desigualdad ideada por el estadístico italiano Corrado Gini. Normalmente se utiliza para medir la desigualdad en los ingresos, pero puede utilizarse para medir cualquier forma de distribución desigual. El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y donde el valor 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno). El **Índice de Gini** es el coeficiente de Gini expresado en porcentaje, y es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100. Aunque el coeficiente de Gini se utiliza sobre todo para medir la desigualdad en los ingresos, también puede utilizarse para medir la desigualdad en la riqueza. Este uso requiere que nadie disponga de una riqueza neta negativa.

para lograr disminuir los índices de deserción, sin embargo no consideran que solucione el problema de padres que buscan que los hijos aporten de forma inmediata recursos al gasto familiar y al continuar dentro del sistema educativo lo único que se lograría desde su punto de vista, sería postergar la entrada de recursos tan necesarios para el sustento de la familia.

La relación entre fracaso escolar e inmigración es mucho más matizada de lo que tiende a pensarse. La categoría "inmigrante" agrupa a una realidad social tan heterogénea que no tiene valor para el estudio del problema educativo. Esto se debe a que tan inmigrante es la persona que entra irregularmente en un país sin conocer el idioma y sin experiencia con una sociedad urbanizada y de servicios como el gerente de una multinacional que proviene de un país más desarrollado que el país de acogida. Por tanto, como primer paso conviene distinguir los inmigrantes según el país de origen. Además, también es muy relevante la experiencia educativa previa de los inmigrantes y de su familia en el país de origen. Procediendo así, se observa que buena parte de las diferencias observadas entre inmigrantes y nativos se deben a las diferentes características socioeconómicas de las familias. Igualmente la población inmigrante suele tener una renta más baja, parte de sus problemas son sencillamente el fruto de la desigualdad económica simple. Haciendo un breve resumen podemos clasificar las causas del fracaso escolar en grandes bloques, aunque sabiendo que todas se influyen mutuamente, son:

- Condicionamientos intrínsecos del niño:
 - Intelectuales.
 - Somatofisiológicos (pasividad, inapetencia, enfermedades,...).
 - Orgánicas (lesiones cerebrales).
 - Sensoriales.
 - Instrumentales (psicomotoras, y de lenguaje).
 - Afectivo-relacionales.
- Condicionamientos del sistema escolar.
- Condicionamientos familiares.
- Condicionamientos del entorno socioeconómico donde se desenvuelve la actividad escolar.

Los condicionantes intrínsecos suponen un ámbito más propio de la Educación Especial y su solución podría buscarse mediante una adecuada atención a la diversidad y una adecuación real de los centros a las necesidades diferentes de cada alumno, pero este no es el tema que más nos preocupa en este momento, por eso vamos a centrarnos en los condicionamientos del sistema escolar, ya que se corresponde más con nuestro objeto de estudio.

Entre las causas referidas al sistema escolar podemos desglosar numerosas variables que potencian o desarrollan el fracaso escolar, encontramos la falta de flexibilidad en la planificación, que provoca:

- Que no se produzca la evaluación continua y el feedback de manera suficientemente articulada, provocando lagunas irrecuperables.
- No llegar a la escuela con el mismo nivel de partida, ya que a pesar de estar establecida la Educación Infantil, no es obligatoria.
- No se ha hecho efectiva la orientación hasta la secundaria, cuando la mayoría de dificultades de aprendizaje ya están instauradas, además de ser considerada como algo marginal y poco relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Fernández Pérez, M. (1986) consideran la evaluación cuantitativa como culpable del fracaso, abogando por una evaluación cualitativa que permita una intervención sobre el fracaso, a fin de evitarlo, intervención que no se ha de limitar sólo al dominio de “contenidos concretos de aprendizaje”, sino también a la adquisición de “mecanismos formales” que les permitan llegar a una autonomía de aprendizaje.

Las políticas contra el fracaso escolar se pueden clasificar en dos grandes tipos, según se centren más en lo que pasa dentro de la escuela o en lo que pasa fuera:

- Las políticas centradas en lo que sucede dentro de la escuela buscan mejorar los métodos didácticos, mejorar el asesoramiento a los estudiantes en cuestiones tales como técnicas de estudios o futuro profesional. También tienen en cuenta los

recursos que se invierten en la escuela, como ratio alumnos/profesor, clases de refuerzo, mejoras en bibliotecas u otros recursos.

- Las políticas centradas en lo que pasa fuera de la escuela tienden a hacer más hincapié en aspectos tales como la relación de los padres y madres con el profesorado y con la supervisión que hacen de la educación de sus propios hijos, o la relación entre servicios sociales y problemas en los centros escolares.

A nivel internacional, una de las medidas más popular contra el fracaso escolar, muy practicada en lugares como la comunidad francófona de Bélgica, es el hacer repetir a los alumnos con nivel bajo. En la otra cara de la moneda algunos países han adoptado un sistema de promoción automática de los alumnos durante toda la escolaridad obligatoria o parte de ella. Entre los países industrializados que han optado por este sistema están Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Reino Unido, Irlanda y Japón.

Entre los países que utilizan la práctica de repetir, algunos sólo lo hacen de forma excepcional como Italia, Grecia y Alemania. En otros, como Francia, Bélgica y Portugal, la proporción de alumnos que repiten por lo menos un curso durante su escolaridad es significativa (Marchesi y Hernández, 2003). La eficacia de estos métodos está cuestionada, de hecho en España se optó por una promoción automática con algunas condiciones a partir de la L.O.G.S.E, limitando el número de cursos repetidos a una vez por ciclo y con un máximo de dos por etapa, siempre considerando por parte del Equipo Educativo que la repetición supusiera un beneficio para el alumnado. El hecho de la promoción automática, supondría un refuerzo en las áreas no superadas en el siguiente curso, aunque en la mayoría de los casos esto se obvió, aumentando así el desfase del alumnado en cursos superiores, pero evitando el desprestigio que suponía para el alumnado tener que repetir. En la actualidad, y con la aplicación de la L.O.E, que mantiene estos principios, la repetición se aplica para casos extremos, asociados a chicos y chicas que normalmente presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo, pero que con los mecanismos de atención a la diversidad no han podido alcanzar los objetivos propuestos del curso. En mi opinión, una adecuada atención educativa, el apoyo real y continuo y el aumento del interés y la colaboración entre profesores y familias, evitaría el hecho de repetir en la mayoría de los

casos, pero como para todo, el componente económico, resta posibilidades de actuación, relegándolas en muchos casos, a la buena voluntad del docente. La actual reforma propone cambios en este sentido, volviendo a facilitar la repetición de curso, esperemos que lleve asociado un programa de refuerzo adecuado para recuperar las capacidades y habilidades necesarias para el próximo curso y no sea una simple pérdida de tiempo.

Marchesi y Hernández (2003) rechazan los beneficios de la repetición, considerando que el año que unos y otros han pasado en sus respectivos entornos ha sido desigualmente estimulante y el tiempo disponible desigualmente aprovechado. (Marchesi y Hernández, 2003).

Un caso ilustrativo es el de Bélgica analizado por los investigadores del Servicio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja. A la luz de las comparaciones internacionales, el rendimiento de las escuelas de habla francesa belgas resulta anormalmente bajo en varias materias, especialmente en Lectura y en Ciencias, mientras que las escuelas de habla holandesa, donde se repite mucho menos, obtienen resultados muy superiores en Matemáticas y en Ciencias. Cuando el alumno que repite recibe un apoyo individualizado, sus resultados son un poco menos negativos; no obstante, los repetidores que reciben este apoyo no obtienen un resultado mejor que el de sus compañeros de igual nivel inicial que han sido promocionados. Las formas “indirectas” con las que a veces se repite son igualmente ineficaces. Un ejemplo de forma indirecta sería retrasar un año el ingreso en Primaria de niños considerados inmaduros.

Por otra parte, varios estudios demuestran que con un nivel de competencias igual, los alumnos que en su pasado escolar han repetido un curso tienden a abandonar significativamente más la escuela que los otros. Los dos países con el mayor índice de preocupación por los problemas relacionados con el fracaso escolar son Reino Unido y Estados Unidos. En Reino Unido se emplean los resultados de los exámenes de la escuela secundaria, las calificaciones de las pruebas en “niveles clave” o puntos por edades, y los informes periódicos de los equipos de los inspectores escolares, para determinar si una escuela o un distrito va bien o si está “fracasando”.

Todos los años, los informes revelan que las escuelas requieren “medidas especiales” por las que se les asignan equipos de intervención para crear y poner en marcha planes cuyo objetivo es obtener mejoras medibles en el plazo de un año; de otro modo, es posible que se cierren las escuelas. El proceso de inspección también identifica una segunda categoría de escuelas con “serias debilidades”. A estas escuelas también se les asignan ciertas medidas de apoyo (entre las que se incluyen últimamente las presentadas por empresas privadas) para que no se sigan deteriorando y pasen a formar parte del grupo de las “medidas especiales” (Marchesi y Hernández, 2003). En Estados Unidos, algunos estados y distritos clasificaron a sus escuelas simplemente como escuelas de bajo rendimiento o sin rendimiento, publicaron los resultados y no tomaron ninguna medida. Otros estados han cerrado escuelas que “fracasaban” y las han reconstruido con nuevo personal y liderazgo (por ejemplo Chicago y California).

Estados como Kentucky y Tennessee han puesto en práctica estrategias de mejoras de “transformación”, mediante la asignación de equipos de apoyo, “educadores altamente cualificados” a las escuelas que atravesaban dificultades.

El gobierno del Reino Unido ha institucionalizado esta distinción al aplicar niveles de “intervención en proporción inversa al éxito” (Barber, 2000:22 citado en Marchesi y Hernández, 2003). Como señalan Marchesi y Hernández (2003), los profesores son la clave para garantizar una buena educación por lo que una iniciativa de mejora de la educación está basada en la calidad del profesorado. Sobre este tema hay dos tendencias:

- La contratación de los profesores y su mantenimiento.
- El desarrollo profesional de éstos.

Las medidas que se deben adoptar han de estar en función de la situación local. En Inglaterra, donde el profesorado ha tenido durante muchos años una baja consideración social y es poco común que los alumnos más brillantes se dediquen a la enseñanza, se ha utilizado una estrategia que ha consistido en una prominente campaña de publicidad para elevar la imagen de la enseñanza, tales como eslóganes “nadie olvida a un buen profesor”, oscar de la enseñanza televisado, o aumento de la remuneración de los profesores.

También hay varios modelos para potenciar el desarrollo profesional continuo para los profesores: ampliación de los estudios de postgrado, módulos de enseñanza a distancia, cursos breves de diversos tipos, iniciativas basadas en los centros escolares. En los últimos años, una novedad sustancial en Gran Bretaña ha sido el establecimiento de cinco jornadas de capacitación para cada centro escolar, donde la totalidad del personal—sin los alumnos— se reúne con vistas a orientar su desarrollo profesional a situaciones específicas. La mejora no depende solamente de los profesores, ni de los directores, ni del personal de apoyo de las escuelas. Hay toda una responsabilidad colectiva también: hace falta que todos realicemos un esfuerzo conjunto. Una iniciativa de este tipo es el Programa de Escuelas Sanas (Healthy Schools Programme), llevado a cabo conjuntamente por el Ministerio de Educación y Empleo (Department for Education and Employment) y el Ministerio de Salud (Department of Health) de Inglaterra. Las autoridades sanitarias y de educación local trabajan juntas para proporcionar servicios a las escuelas, tales como los fondos de salud comunitaria, servicios policiales, sociales y de la juventud (Marchesi y Hernández, 2003). Algunas de las reformas relacionadas con el mercado que se han introducido en los centros escolares ingleses en los últimos años son:

- Examen obligatorio de todos los alumnos a los 7, 11 y 14 años.
- Establecimiento de objetivos en cada centro en términos de niveles de rendimiento esperados.
- Publicación de los resultados de cada centro, historial de asistencia de los alumnos, etc.
- Inspecciones de los centros llevadas a cabo por personal independiente.
- Revelar el nombre de las escuelas con fracaso escolar.
- Responsabilizar a los centros de su propio presupuesto.
- Organismos gubernamentales firmes, con total transparencia.
- Elección de los centros por parte de los padres.

Ninguna de estas reformas ha funcionado de manera brillante, pero tampoco han fracasado. Lo que han hecho es introducir la competencia y las fuerzas de mercado en un sistema educativo que, tradicionalmente se ha mantenido apartado del mercado. En cada

país se han adoptado enfoques diferentes para proporcionar una segunda oportunidad para conseguir una educación secundaria completa y crear así una “Sociedad del Aprendizaje”.

El proyecto de Escuelas Aceleradas es un movimiento que ha nacido en Estados Unidos para acelerar la vida académica de los estudiantes que corren el riesgo de sufrir un fracaso escolar. Esta iniciativa tiene su Centro Nacional en California y numerosos centros satélites en el resto de Estados Unidos. Tratan a los alumnos en riesgo como estudiantes dotados de talento y buenas cualidades.

Los objetivos son:

- Unidad de propósitos.
- Dotar de responsabilidades (el personal, los padres y los estudiantes se hacen responsables de las principales decisiones que van a determinar los resultados educativos).
- Crear puntos fuertes (identificarlos y potenciarlos tanto en alumnos como en profesores, padres y otros miembros del personal del colegio) (Marchesi y Hernández, 2003).

Un programa conocido como Success for All (Éxito para Todos) tiene la idea de utilizar todos los conocimientos acerca de la instrucción eficaz de los estudiantes en peligro para hacer que la organización de la escuela y las clases tengan como objetivo, en primer lugar, evitar que aparezcan deficiencias académicas; reconocer cualquier deficiencia e intervenir de forma intensiva y ofrecer a los estudiantes un plan de estudios rico y completo que les permita ir creciendo sobre la base de las destrezas básicas. Los elementos que componen el programa varían según su localización, dependiendo de las necesidades de la escuela y los recursos disponibles para poner en marcha el programa. Sin embargo tienen unos elementos comunes: programa de lectura, evaluaciones de lectura cada ocho semanas, tutores de lectura, preescolar y jardín de infancia, equipos de apoyo familiar, facilitador del programa, los profesores y su formación, financiación y atención constante. Los resultados de los estudios que evalúan Éxito para Todos muestran efectos significativamente positivos desde

el punto de vista estadístico. Se demostró que dicho programa aumenta el rendimiento de lectura de los estudiantes (Marchesi y Hernández, 2003).

Por otra parte, tenemos las escuelas inclusivas. En ellas se tiene en cuenta la enseñanza y el aprendizaje, los logros, actitudes y bienestar de todos los jóvenes. Las escuelas más eficaces no son las que dan por hecho la inclusión educativa, sino las que controlan y evalúan constantemente el progreso de los alumnos, identifican a los estudiantes que pueden quedar excluidos, los que son difíciles de atraer o los que se sienten apartados de alguna forma de lo que la escuela pretende proporcionarles. Últimamente, en todas las escuelas inglesas se emplea un instrumento de desarrollo escolar llamado “Índice de Inclusión”, gracias a la labor de un equipo de maestros, padres, gobernantes, investigadores y el representante de los grupos de incapacitados. Este Índice incluye a las escuelas en proceso de convertirse en inclusivas, recurriendo a las opiniones del personal, gobernantes, alumnos, padres/cuidadores y otros miembros de la comunidad. Se centra en la mejora de los logros educativos a través de prácticas inclusivas (Marchesi y Hernández, 2003).

No hay que olvidar que las investigaciones llevadas a cabo sobre las mejoras escolares han demostrado que las recetas comunes no funcionan: la misma forma de estrategia de mejora no es válida en todas las escuelas. Por esto, lo que funciona en una ciudad puede no tener importancia en una escuela rural o lo que es efectivo en un país puede no serlo en otro.

En nuestro país, las continuas reformas educativas han tratado de hacer frente a los índices de fracaso escolar, concretamente, la L.O.G.S.E. propuso tres programas básicos:

- Programas de Diversificación Curricular.
- Programas de Educación Compensatoria.
- Programas de Garantía Social.

Considerados los dos primeros preventivos para aquellos alumnos/as con riesgo de no obtener el título de Graduado en E.S.O. por motivos fundamentalmente achacados la alumnado y a la organización del currículum y a factores socioeconómicos y culturales,

respectivamente y tercero paliativo, ya que permitía darle al alumnado con mayores dificultades una formación básica y el aprendizaje de alguna profesión que le permitiera insertarse en la sociedad, aún sin obtener la titulación básica requerida. Además se propusieron otras medidas preventivas tomadas por la Administración Educativa como: detección de necesidades de integración, detección de necesidades educativas especiales, realización de un diagnóstico precoz, adaptaciones curriculares, evaluación de factores que intervienen en el fracaso escolar y programa de prevención del absentismo, entre otras.

Los programas de diversificación curricular están encaminados a facilitar la adquisición de los contenidos mínimos de la enseñanza secundaria para aquellos alumnos de 3º que, a pesar de haber sido objeto de adaptaciones curriculares u otras medidas de atención a la diversidad, presentan dificultades, pero tiene interés por conseguir el Título. Para ello se organiza el currículum en dos ámbitos, Científico Tecnológico (con asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales) y Sociolingüístico (con Lengua Castellana Literatura, Ciencias Sociales e Inglés, en algunos casos), impartidos por dos profesores, se reducen los grupos a un máximo e 15 alumnos en estos ámbitos y el resto de materias las comparten con sus grupos de referencia. Además se amplía en dos las horas de Tutoría, una de las cuales la tendrán con el Orientador/a del centro.

El programa de Educación Compensatoria se encamina a procurar una salida a los alumnos que, ya en 3º de la ESO, parece difícil que puedan completar el ciclo de formación básica. Existen tres modalidades: compensación externa, en centros y en aulas de compensación. La compensación en centros consiste en clases de apoyo para alumnos en situación o riesgo de exclusión social y que acumulen un mínimo de dos años de desfase curricular. La compensación externa es un conjunto de actividades de apoyo escolar, ocio y acompañamiento que llevan a cabo asociaciones u O.N.G.s en horario extraescolar y son financiadas por la Administración Educativa. El aula de compensación educativa combina adquisición de conocimientos básicos con el desarrollo de habilidades manuales.

Por último, el Programa de Garantía Social representa un año (o dos en algunos casos) de formación netamente vinculado a las demandas del mundo laboral y destinado a

proporcionar una cualificación profesional básica, que habilite para ocupar un puesto de ayudante (Navarrete, 2007).

La L.O.E. (2006), mantiene los Programas de Diversificación Curricular, aunque adelanta su inicio al finalizar el 2º curso de la E.S.O, es decir, los alumnos y alumnas que cumplan los requisitos para obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria a través de un Programa de Diversificación, pasarían a 3º con la medida ya aplicada, por lo que podrían continuar así hasta 4º o volver a la vía normal en este curso, a criterio del profesorado.

Pero esta Ley sustituye los Programas de Educación Compensatoria y de Garantía Social, por los de Cualificación Profesional Inicial. Estos Programas, conocidos como P.C.P.I. están destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y, excepcionalmente (con el acuerdo de alumnos y padres o tutores) para los alumnos/as con quince años para aquéllos que cumplan lo previsto en el artículo 27.2. En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos a los que hace referencia el apartado 3.c, que corresponden con las enseñanzas básicas de la E.S.O, que garanticen la obtención del Título.

El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. Para ello se incluyen tres tipos de módulos: específico de competencias propias de la especialidad, de carácter general y de carácter voluntario para la obtención del Título de Graduado en E.S.O, que es obligatorio para los estudiantes de 15 años, como hemos dicho anteriormente.

Todas estas medidas no han sido suficientes, ya que en España el fracaso escolar ha sido tradicionalmente más alto que en el promedio de países europeos. Tras la implantación de la ESO, el fracaso escolar ha ido en aumento. Hay quienes atribuyen este incremento al

fracaso de la reforma, mientras que hay quienes lo atribuyen a la elevación en dos años de la edad obligatoria mínima para estar escolarizados, así como al boom del empleo poco cualificado, atractivo para los jóvenes. Los resultados de las diferentes evaluaciones, como el Informe PISA del año 2000 sitúan a España por debajo de los niveles medios de la OCDE en el desempeño de los estudiantes en las escalas de aptitud para la lectura, las ciencias y las matemáticas, siendo esta última la que más se aleja de la media. Por debajo de España se encuentran países europeos como Alemania (en lectura y ciencias), Italia, Portugal, Luxemburgo y Dinamarca (en la escala de aptitud para ciencias). Nuestro país se sitúa en la zona media de los países evaluados, ocupando en la escala combinada de aptitud para la lectura el nivel 3, es decir, nuestros estudiantes tienen capacidad para:

- Ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.
- Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea central, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o una frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando varios criterios en cuenta. Tratar con información competitiva.
- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.

En el informe PISA de 2003, centrado en la competencia Matemática, observamos que España se sitúa en el vigésimo sexto lugar en este ámbito, dentro de los 40 países que integran la muestra total. Por debajo de ella sólo se sitúan países europeos como Portugal, Italia o Grecia; Estados Unidos y Rusia le siguen de cerca, y el resto son países en vías de desarrollo. En las escalas de matemáticas y lectura no se observan diferencias significativas, por lo que seguimos por debajo de los niveles medios alcanzados por los países de la OCDE. Podríamos inferir que las medidas tomadas para mejorar la calidad de enseñanza,

son escasas o no han tenido el tiempo suficiente de aplicación para producir mejoras a corto plazo. Sin embargo si analizamos esta realidad con los datos del informe PISA 2006, los datos son aún más desesperanzadores para España, ya que:

En Matemáticas nos situamos en el puesto nº 32, de 57 países, 18 puntos por debajo de la media de los países de la OCDE, aunque se afirme que las diferencias entre 2003 y 2006 no son significativas.

En lectura, la diferencia entre 2003 y 2006 es casi de 50 puntos, siendo menor la puntuación obtenida en el último año. Las consecuencias de esta bajada son mal presagio sabiendo que el rendimiento alcanzado por los jóvenes en la prueba de lectura, es un buen predictor del éxito académico y de la continuación de estudios postobligatorios, según lo confirman las investigaciones realizadas en Canadá (Encuesta de la Juventud Canadiense en Transición, YITS, de Knighthon y Bussiere (2006), cfdo. en PISA 2006).

En Ciencias los datos aparecen desglosados en diferentes áreas, ya que en este año, el estudio se centró en esta competencia, y por tanto no podemos compararlos con los resultados de años anteriores.

En el plano nacional, según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2004, (inecse), que recoge datos sobre el índice de graduación, de promoción de etapa y de promoción de curso², a partir del curso 1999-2000, que es cuando se gradúa la primera promoción en Educación Secundaria Obligatoria (L.O.G.S.E.), observamos lo siguiente:

² La tasa bruta de graduación en secundaria obligatoria se define como la relación entre el alumnado que termina con éxito la educación secundaria obligatoria con el total de la población de la “edad teórica” de finalización de dicha enseñanza (16 años).

La tasa de promoción de etapa se define como la relación entre los alumnos graduados en educación secundaria obligatoria en el curso 2000-01 y el número de alumnos matriculados en primero de la ESO en el curso 1997-98.

La tasa de promoción de curso se define como la relación entre los alumnos graduados en educación secundaria obligatoria en el curso 2000-01 y el número de alumnos matriculados en cuarto de la ESO en ese mismo curso.

- Los datos de los cursos 1999-2000 y 2000-2001 coinciden prácticamente; en ambos cursos los alumnos que han conseguido el título de “graduado en educación secundaria” representan aproximadamente las tres cuartas partes de la población de 16 años, exactamente los porcentajes son un 75% y un 73% respectivamente. Los porcentajes restantes no deben tomarse netamente como personas que no consiguen esta graduación, ya que por ejemplo, en el curso 2000-2001 un 37% de la población que tiene la edad teórica de haber finalizado esta etapa educativa se encuentra matriculada en anteriores cursos, lo que presupone que en posteriores años obtendrán el título de graduado en educación secundaria.
- En los siguientes cursos, 2001-2002 y 2002-2003 se produce un retroceso en los porcentajes de alumnos graduados, siendo de 71,1% y 71,3%, respectivamente, lo cual implica un aumento de chicos y chicas que terminan la E.S.O. sin titulación que les permita acceder a otros estudios o al mundo laboral. El mismo porcentaje se mantiene prácticamente el curso 2003-2004, con 71,5%.
- Tras una leve subida en los cursos anteriores, en el 2004-2005, el porcentaje de graduados vuelve a caer, quedando con un 70,4%. Pero sigue cayendo hasta el 69,2% en 2005-2006.
- La recuperación se inicia a partir de este año, ya que en los tres cursos sucesivos, va aumentando la tasa de graduados en ESO, de forma progresiva (69,3%, 71,5% y 74,1%) entre los cursos 2006-2007 y 2008-2009. Los datos de los años siguientes no se encuentran recogidos en los documentos disponibles, pero los anteriores pueden verse en el siguiente gráfico:

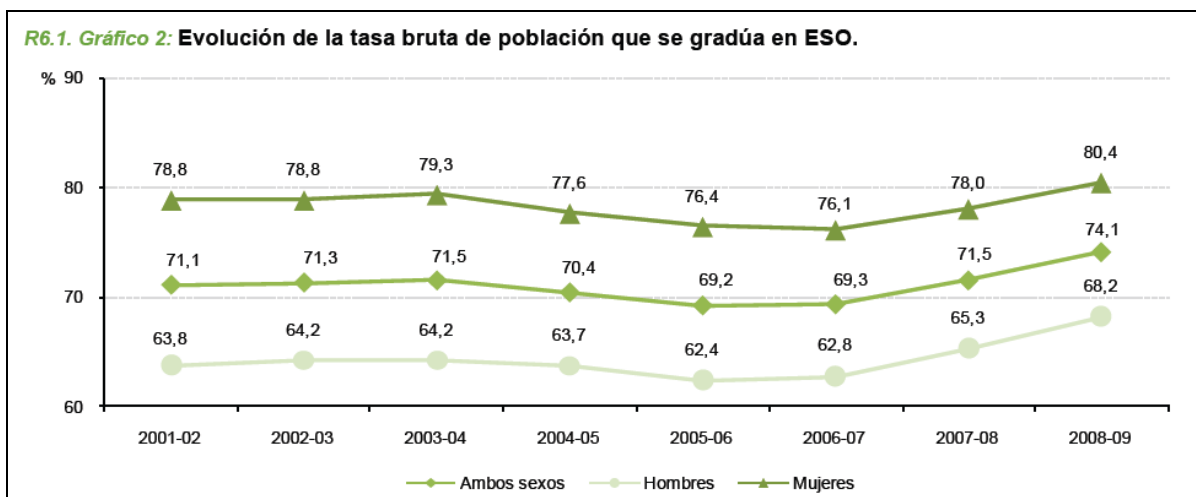


Gráfico 1.1: Evolución de la tasa bruta de graduados en ESO (recogida del incee 2012. MEC).

Como conclusión, y para incluir los datos del último Informe Pisa del que disponemos, de 2009, hacemos un cuadro donde recogemos los resultados obtenidos por España en las diferentes áreas, comparándolos con la media de la OCDE de 2009. El próximo se realizó en diciembre de 2012, aunque no disponemos aún de los resultados, éstos serán publicados en diciembre de 2013, y se referirán a los resultados de 2012. Actualmente ya se está trabajando en la próxima edición, PISA 2015. En la actualidad participan más de 70 países, tanto miembros de la OCDE como asociados, según se recoge en la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, consultada el 16 de septiembre de 2013, en la siguiente dirección <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>. La edición de 2012 se ha centrado en matemáticas y ha incluido una prueba digital de resolución de problemas y otra de competencia financiera.

	Lectura	Matemáticas	Ciencias
Media OCDE 2009	493	496	501
España 2009	481	483	488
España 2006	461	480	488
España 2003	481	485	487
España 2000	493	476	491

Tabla 1.1: Resumen datos Informe Pisa (elaboración propia).

Respecto a nuestra Comunidad Autónoma, debemos plantear una reflexión más profunda, ya que en todos los cursos estudiados, desde la implantación de la L.O.G.S.E. la tasa bruta de graduados en educación secundaria obligatoria, no supera la media española, alejándose cada curso, excepto en 2002-2003, de la misma. Si disponemos los datos de todas las comunidades autónomas en un diagrama de frecuencias, ordenados en orden decreciente, según el número de graduados, Andalucía ocuparía la posición central, la décima, seguida por la Comunidad Valenciana, Galicia, Canarias, Baleares, Murcia, Castilla la Mancha, Extremadura, Ceuta y Melilla. Estos resultados así planteados dan pie a dos visiones, la positiva que corresponderá a la clase política, mirando hacia abajo y argumentando que no estamos mal y que hay comunidades con mayor índice de fracaso escolar; y la pesimista que nos obliga a plantearnos por qué tenemos una situación de fracaso escolar tan alta, y buscar soluciones al respecto.

Por ahondar un poco más en nuestra comunidad, veremos a continuación los datos de cada uno de los cursos, manteniendo como indicador la tasa bruta de graduados en E.S.O. del año 2007, que recoge las puntuaciones de años anteriores:

- Desde los cursos 1999-2000 hasta el 2001-2002, se produce un retroceso creciente y alarmante en el número de alumnados que obtienen titulación, pasando de ser del 73,3%, al 72,9% y 66,2%, respectivamente. La distancia entre los resultados andaluces y la media española, también aumenta desde un casi imperceptible, 0.1 hasta casi 5 puntos en 2001-2002 (exactamente 4.9 puntos).
- En el curso 2002-2003 se produce una leve subida, siendo el 66,5% el porcentaje de alumnos y alumnas que obtienen el graduado en educación secundaria, pero esta subida no es progresiva, y en el curso siguiente vuelve a caer hasta el 66,4, alcanzando una diferencia, máxima hasta ahora, con la media nacional de 5.1 puntos y que se mantendrá el siguiente curso.
- El nivel mínimo de graduados con 16 años se encuentra en el curso 2004-2005, donde el porcentaje baja hasta el 65,3% de la población andaluza.

- En los años siguientes se producen subidas y bajadas, con un 66% en 2005-2006, un 65,8% en 2006-2007 y una mejora hasta el 66,9% en 2007-2008. A continuación lo recogemos en una tabla.

Tabla 3.R6.1: Evolución de la tasa bruta de población que se gradúa en ESO por comunidad autónoma.

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
España	73,4	71,1	71,3	71,5	70,4	69,2	69,3	71,5
Andalucía	72,9	66,2	66,5	66,4	65,2	66,0	65,8	66,9
Aragón	75,4	75,2	75,5	72,6	74,2	70,9	73,6	74,1
Asturias	84,1	83,3	86,0	80,2	85,2	83,5	83,5	87,1
Baleares	64,5	66,5	63,2	62,8	62,0	62,0	59,5	59,7
Canarias	67,5	64,7	66,5	66,6	64,9	64,1	64,7	69,6
Cantabria	80,9	76,7	78,9	77,2	77,0	77,6	80,8	81,6
Castilla y León	77,4	77,6	76,1	79,8	79,0	77,5	76,0	77,5
Castilla-La Mancha	66,6	64,8	67,0	67,7	69,7	66,3	66,5	69,1
Cataluña	75,4	75,5	74,6	75,0	72,2	71,6	72,8	76,3
Comunidad Valenciana	69,2	67,2	67,8	67,3	64,2	60,3	62,2	61,7
Extremadura	66,0	63,8	67,2	67,6	67,2	67,6	67,1	72,2
Galicia	75,9	75,3	76,3	76,5	76,1	74,9	73,7	75,8
Madrid	75,9	74,6	74,3	74,1	73,9	70,8	70,1	74,5
Murcia	65,1	65,3	66,2	66,0	66,7	67,5	65,7	67,0
Navarra	81,6	79,1	79,7	82,9	81,7	77,7	79,5	79,8
País Vasco	82,2	82,6	81,5	86,4	83,4	83,0	83,6	86,9
La Rioja	74,3	67,1	69,8	71,8	71,6	71,4	68,9	66,0
Ceuta	53,0	52,7	46,6	57,4	49,9	48,0	51,8	52,3
Melilla	54,9	56,6	50,6	52,8	57,7	62,5	63,5	63,3

Gráfico 1.2: Evolución de la tasa bruta de graduados en ESO por Comunidades Autónomas (recogida del incee 2012. MEC).

La preocupación principal en la enseñanza actual, y, concretamente en la etapa de la **Educación Secundaria Obligatoria**, se centra en el aumento progresivo del fracaso escolar, que está alcanzando cotas que se elevan hasta el 30% según estudios anteriores del Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Concretamente en el estudio sobre la implantación de la L.O.G.S.E. en los centros de Educación Secundaria de Sevilla, publicado en 2006, podemos observar los resultados de promoción y rendimiento académico de los alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O. que en el curso 1994-1995 adelantaron la reforma. La matrícula de los 15 centros públicos y privados de Secundaria que en Sevilla anticiparon la L.O.G.S.E. ascendía a 2246 estudiantes en 3º durante el curso 1994-1995 y a 1676 estudiantes en 4º durante el curso 1995-1996.

El primer análisis realizado identifica las calificaciones obtenidas por el alumnado de 3º de E.S.O. en cada una de la áreas, estableciendo el porcentaje de sobresaliente, notable, bien, suficiente e insuficiente. Posteriormente se establecen diferencias en función del sexo y la titularidad del centro. El segundo análisis nos parece más interesante para el tema que nos ocupa, ya que permite conocer el índice de promoción del alumnado. De los 2246 alumnos/as matriculados en 3º en el curso 1994-1995, sólo promocionan 1418, es decir, el 63,15% del total. De ellos, sólo el 26 % aprueban todas la áreas (584), el resto promocionan con una, dos, tres o más áreas suspensas. Concretamente el 10,10% (227) promocionan con un área suspensa y el mismo porcentaje con dos, pero aún son más los que promocionan con 3 o más áreas suspensas, el 16,95%, es decir, 380 alumnos y alumnas no cumplirían los objetivos básicos del curso y pasarían sin haber obtenido los conocimientos fundamentales para seguir avanzando de curso en varias asignaturas, por lo que su futuro se plantea aún más complicado si no se toman las medidas de refuerzo adecuadas en 4º de E.S.O.

El mismo tipo de análisis se repite para la muestra del alumnado matriculado en cuarto curso, aunque los resultados que se muestran son un poco más favorables al tratarse de un curso terminal y donde otros factores menos objetivos entran a formar parte del juego en la evaluación. Veamos los resultados de promoción; de los 1676 alumnos y alumnas de 4º de E.S.O. promocionan 1173, es decir, el 70%. Por tanto un 30% no alcanza la titulación de Graduado en Educación Secundaria. Del análisis más detallado recogemos que sólo el 37,25%, es decir, 624 alumnos/as aprueban todas las áreas, 284 (16,95%) promocionan con un área suspensa, 13,30% con dos asignaturas suspensas y 42 alumnos/as con tres suspensos o más.

Estos resultados obtenidos en los centros públicos y privados de Sevilla capital en cuarto de E.S.O. durante los cursos 1995-1996, fueron muy similares a los del territorio MEC del curso anterior, que se situaban en torno al 70%, así como los que promocionaban con alguna o algunas asignaturas suspensas.

Todos estos datos descritos, nos hace volver a insistir sobre la necesidad de mejorar el aprendizaje en nuestras aulas, y utilizar las aportaciones de estudios internacionales, nacionales y locales para comprender qué nos lleva a esta situación y qué tienen que decir

los estudiantes sobre sus experiencias en las aulas. Por eso partimos de los siguientes supuestos en nuestra investigación.

4. Supuestos básicos de la investigación.

Las situaciones de aprendizaje no se dan en abstracto sino en un contexto determinado, es decir, quedan definidas por los elementos y relaciones del contexto en que se producen: situación, personas implicadas, objetivos que pretende ese aprendizaje, expectativas del alumno respecto a él, etc.

La clase tiene una dinámica propia, por las relaciones que se establecen en ella, esencial para todo lo que es enseñanza; olvidarla implica renunciar a uno de los elementos fundamentales de ese proceso de aprendizaje. Hay una dinámica individual, una de los pequeños grupos y otra del gran grupo.

El contexto escolar es un escenario peculiar de construcción de conocimiento diferente de otros como puede ser la familia o el entorno social, pero con claras interacciones entre ellos.

Bauersfeld (1988) indicaba que la enseñanza es una actividad social y, por tanto, el aprender a enseñar es también una actividad social:

“... si nosotros constituimos nuestras formas de conocimiento y conducta a través de situaciones sociales, entonces podemos cambiar dichas formas a través de situaciones sociales. Aprendemos a funcionar en escenarios sociales sólo a través de la participación y acción (reflexiva) en dichos escenarios.”(38).

El autor se refería a la formación del profesorado como agente reflexivo, sin embargo podemos aplicarlo al alumnado, ya que también se encuentra inmerso en las situaciones sociales que ocurren en el aula. Por tanto el alumnado debe aprender a participar participando y reflexionando sobre los diferentes aspectos que intervienen en su participación: personales, intereses, evaluativos, de afecto o reconocimiento, de aprendizaje,

etc. Dar respuesta a los interrogantes que nos planteamos en el apartado sexto de este capítulo, nos ayudará a conocer el pensamiento del alumnado sobre su participación en el aula.

Somos conscientes que el nivel de participación vendrá condicionado por diferentes factores, entre ellos el docente será fundamental, por ello tratamos de diferenciar la participación por áreas, intentando correlacionar los resultados con el rendimiento de manera diferenciada. Además el clima de aula, que entendemos como un conglomerado de factores personales, sociales, curriculares y de centro, facilitará o entorpecerá esta participación. La percepción de este clima por parte del alumnado hará más o menos efectivas sus intervenciones en el aula, aumentarán o disminuirán su número y facilitará o dificultará su aprendizaje.

El colectivo de los alumnos es el núcleo fundamental en el estudio e intervención en el ambiente de clase. Por un lado sus percepciones son la fuente de información principal para caracterizar un ambiente de clase. Optar por esta fuente no es gratuito: los alumnos son los destinatarios de los esfuerzos instructivos y educativos. A ellos va destinado el esfuerzo con el fin de que puedan proseguir su desarrollo personal y social. Independientemente de las características objetivas que pueda tener un contexto educativo determinado, lo que importa en último extremo es cómo se percibe ese ambiente por los usuarios, destinatarios, clientes de dicho ambiente.

Si el ambiente se percibe de manera aversiva, los resultados que se esperan que obtengan se verán afectados por esta percepción. Por lo tanto fijarse en los alumnos es fijarse en la opinión del usuario del servicio. Como afirma Walberg (1985):

"Es preferible optar por preguntar a los alumnos y profesores mejor que a observadores externos. Si bien estos últimos también pueden expresar sus percepciones del ambiente y por lo tanto estar usando medidas de alta inferencia, su condición de elementos extraños, ajenos al proceso de educación, les hace tener menos elementos importantes para poder valorar la situación en la que se encuentran (752)."

Walberg (1985) afirma que los alumnos como consumidores primarios de los esfuerzos educativos están en situación de ventaja para emitir juicios sobre el ambiente de la clase, y consecuentemente sobre la participación en la misma. Comparados con un observador puntual, los alumnos pueden ponderar sus juicios, no a partir de cómo es la clase en el presente sino cómo ha sido desde el inicio del curso, pueden comparar respecto a las clases de años anteriores o con clases de amigos, etc. Además los alumnos forman un grupo que puede oscilar entre veinte a treinta jueces sensibles y bien informados y un observador externo es un sólo juez con mucha menos información, y aunque esté muy entrenado y sea muy sistemático puede ser insensible a lo que realmente es importante en una clase.

Cada vez son más los que señalan la importancia de que los niños puedan dar su voz y conozcan su derecho a ello (Jamison y Gilbert, 2000). Los últimos estudios del Defensor del Menor en colaboración con UNICEF, por ejemplo, pretenden dar a conocer la situación en la que se encuentran los derechos de los niños en determinados aspectos relevantes en su vida (violencia escolar o acceso a contenidos de internet y televisión) partiendo de sus propias opiniones (Defensor del Pueblo-UNICEF 2007, 2010). Por otro lado, la organización *Save the Children* (2005), en línea con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, elaboró unos “*estándares para la participación de la niñez*”. El objetivo era garantizar que en todos sus proyectos dirigidos a la infancia se tomaran medidas para involucrar a los niños, niñas y adolescentes, de forma que pudieran tener oportunidades reales para expresar sus puntos de vista. Los principios que rigen estos estándares son los siguientes:

- El derecho de los niños y niñas a expresar su opinión y ser escuchados en los temas que les afecten.
- La necesidad de ajustar sus posibilidades de participación atendiendo a su edad y madurez.
- La promoción del desarrollo personal de los niños y niñas, y
- La igualdad de oportunidades para participar sin discriminación.

Estos estándares resaltan algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta en los centros escolares, sobre todo porque para ejercer los derechos de autodeterminación es necesario que los adolescentes estén capacitados para ello. Por eso, hay que educar a los niños y niñas y adolescentes en el desarrollo de su autonomía y eso, en parte, se consigue a través de sus experiencias de participación en los centros. Así la participación se entiende no sólo como un “derecho legal” sino como la única manera para que las personas construyan progresivamente su autonomía personal. (Ochaíta y Espinosa, 1997).

Por esto optamos por una investigación donde la fuente de información es única y a la vez múltiple. Es única porque refleja sólo la visión del alumnado y es a la vez múltiple porque agrupa a voces tan dispares como unicidades son.

El ambiente en el que los alumnos trabajan condiciona lo que aprenden. Pero aparte de la importancia de los alumnos como fuentes de información en su condición de destinatarios últimos del proceso, interesa destacar que ellos mismos como colectivo determinan algunas variables del ambiente. Las variables personales de los alumnos son también aportaciones a su dinámica y por lo tanto al ambiente de la clase; a modo de ejemplo, podemos citar la edad, autoestima, y la motivación.

Las clases con niveles bajos de autoestima generan dinámicas de huida de la tarea por lo que pueden ser interpretadas como clases carentes de control o disciplina. Las clases de niveles superiores (edad) son susceptibles de orientar su trabajo a la competición o a la innovación; por el contrario, en niveles inferiores el trabajo debe ser más estructurado.

Las relaciones que cada grupo genera son también potentes condicionantes del ambiente. Una clase con pequeños grupos muy cohesionados genera actitudes de hostilidad de unos grupos hacia otros o de algún grupo hacia valores educativos. Las pandillas pueden generar movimientos de rechazo hacia iguales que no se ajusten a los valores de dicho grupo, empeorando notablemente el ambiente de la clase. A continuación vamos a elaborar un cuadro resumen sobre otras variables que intervienen en el nivel de participación en el aula a partir de diferentes investigaciones: (ver tabla 1.2).

FACTORES ESTRUCTURALES	AUTORES (fecha)
TAMAÑO DE LA CLASE:	Berdine (1986); Howard y Henney (1998); Hyde y Ruth (2002); Myers y cols. (2009); Neer (1987).
Menos ansiosos por participar	Smith (1992).
Menos probabilidad de ocultarse en las clases más pequeñas	Weaver y Qi (2005).
El tamaño de clase grande tiende a obstaculizar la comunicación	Gleason (1986).
Esto era cierto para los cursos con más de 35 estudiantes	Bowers (1986) y Nunn (1996).
Encontraron pequeñas diferencias basadas en el tamaño de la clase en su evaluación de los cursos con 16 a 50 estudiantes.	Crombie et al. (2003).
DISPOSICIÓN DE LOS ASIENTOS:	
En fila tradicional y asientos en columna se reduce la participación más que en una disposición U-shaped/circular/semicircular.	Brown y Pruis (1958); Bowers (1986); Berdine (1986); Fassinger (1995b); Ferguson (1986); Fritschner (2000).
PROPORCIÓN:	
Los estudiantes que se ven como las minorías tienen menos probabilidades de participar en clase (la confianza del estudiante juega un papel importante en su nivel de participación en un curso dado).	(Berdine, 1986).
EL TIEMPO:	
En niveles altos, especialmente aquellas que se encuentran sólo una vez por semana.	Howard y Henney (1998); Howard et al. (1996).

Tabla 1.2: Factores estructurales que influyen en la participación del alumnado. Elaborado a partir del artículo de Nelly A. Rocca (2010).

Los factores estructurales no dependen directamente del alumnado, hacen referencia a aspectos que tienen que ver con la organización del centro, la gestión de los recursos y las características físicas de los edificios. También se incluyen factores propios del alumnado como su origen. Todos ellos son poco o nada variables, a excepción de la disposición de los asientos, que resulta un recurso físico muy eficaz para facilitar el grado de participación, y que se encuentra en manos del profesorado fundamentalmente. Entre los factores internos:

FACTORES INTERNOS	AUTORES (fecha)
LA VALORACIÓN: (notas)	
La valoración de la participación en las notas, aumenta su frecuencia, (créditos adicionales en lugar de contar la participación como parte de la calificación).	Fassinger (1995a, 2000).
Premiar a los estudiantes con crédito extra hizo aumentar la participación.	Boniecki y Moore (2003) y Smith (1992).
PERSONALIDAD DEL ALUMNO:	
Comprueban que muchos estudiantes se sienten intimidados ante sus compañeros y profesores y optan por no participar.	Armstrong y Boud (1983), Fritschner (2000), Howard y Henney (1998), Hyde y Ruth (2002), Karp y Yoels (1976).
La confianza es el factor que más motiva a participar para muchos estudiantes.	Weaver y Qi (2005).
CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO:	
“las acciones del profesor son de hecho más fundamental en la promoción de interacción en el aula” (p. 426) Sobre la base de las formas en que los profesores se comunican con ellos.	Fritschner (2000); Karp y Yoels (1976).
Una razón primaria de los estudiantes que no participan puede ser debido al instructor.	Wade (1994).
Cuando los estudiantes perciben a sus instructores como verbalmente agresivos, tienen menos probabilidades de participar.	Rocca (2009).
Los estudiantes estaban más motivados para hablar en clase si percibían a sus instructores como incluyentes y agradecidos, así como que usen estrategias verbales.	Mottet, Martin, y Myers (2004).
También eran más propensos a participar si perciben sus instructores físicamente y socialmente atractivos.	Myers et al. (2009).
CLIMA DEL AULA:	
Son más propensos a participar si consideran que el clima es favorable. El profesorado debe trabajar para crear este tipo de ambiente (retroalimentación positiva y manejo de temas controvertidos con gracia). Éste juega un papel en alentar o desalentar a los estudiantes, dependiendo en parte de si él/ella crea un clima propicio para participar, pero es razonable considerar la complejidad de las variables que inciden.	Hyde y Ruth (2002)

Tabla 1.3: Factores internos que influyen en la participación del alumnado. Elaborado a partir del artículo de Nelly A. Rocca (2010).

Todos estos factores tendrán cabida en nuestra investigación, ya que, aunque conocer el clima de aula no es un objetivo fijado, éste sí determinará la participación en ellas.

En resumen, partimos de los siguientes supuestos:

- Una visión interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Un respeto absoluto a las opiniones del alumnado, considerado como agente activo en este proceso interactivo.
- Una creencia absoluta de que el aprendizaje sólo se produce cuando se produce participación.

5. Objetivos.

La finalidad de nuestra investigación es analizar cómo es la participación de los alumnos y alumnas de 1º de ESO en clase y en qué participan; y además nos proponemos que tenga utilidad práctica en las aulas, para ello hemos adquirido un compromiso con los centros, que han accedido de forma desinteresada y afectivamente a la aplicación del cuestionario, a devolver el análisis de los resultados para mejorar o modificar la práctica docente el próximo curso. Además nos interesa conocer cómo entienden la relación entre participación y rendimiento escolar el alumnado, de este modo haremos referencia a las explicaciones que hacen sobre las distintas estrategias participativas, a las explicaciones sobre sus resultados académicos y sobre la valoración general que hacen de su participación.

En definitiva nos interesa retratar una realidad desde el punto de vista del alumnado como protagonista en el aula. No sólo queremos hacer un listado de intereses sobre participación en relación con el rendimiento académico, además queremos conocer la interpretación que el alumnado hace de las mismas, es decir saber por qué participa o no, por qué prefieren unas técnicas a otras, cómo valoran su participación en relación a las notas, qué valoración hacen de su nivel de participación, si entienden las relaciones entre las

variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, adentrándonos por tanto en sus procesos de atribución causal.

Además queremos con esta investigación partir una lanza a favor de la investigación de la participación en el aula, pues mucho se ha escrito de la misma a niveles de centro, pero poco de la de “andar por casa”, de la que diariamente se realiza y forma, de una manera u otra a nuestros estudiantes. Sin duda es a través de las oportunidades que la escuela ofrece o niega como se conforman el autoconcepto académico o la autoestima, como se mantienen o se desmontan posibles casos de fracaso escolar, como se transmite ese currículum oculto, que a pesar de su denominación es el que mayor influencia tendrá en el futuro de nuestros alumnos y alumnas.

Es por todo ello por lo que queremos que sean los mismos estudiantes quienes opinen de su propia práctica, al estilo de la investigación del profesorado sobre su práctica docente, que hizo correr ríos de tinta hace unos años. Son ellos los que mejor saben por qué participan o no, qué les gusta o les gustaría hacer, qué repercusiones tiene,...

Otra gran finalidad sería la de facilitar el camino y animar a la realización de investigaciones posteriores sobre este tema, ya que pensamos que el alumnado debe ser un actor fundamental, al igual que los docentes de las reformas educativas que mejoren la calidad de nuestro sistema educativo y rompan las tendencias actuales sobre el fracaso escolar. De nada sirven las reformas impuestas si no se empieza a tomar en cuenta a la base.

Por último facilitar la reflexión al profesorado que en cada uno de los niveles permite, apoya, evita, propone, realiza, ... estrategias participativas en su aula, para que entiendan sus repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adopten decisiones oportunas en su metodología para facilitar el aprendizaje eficaz.

A continuación pasamos a detallar cuáles son los objetivos de la investigación que estamos planteando, en primer lugar partimos de un objetivo general y amplio, y a continuación detallaremos objetivos concretos relacionando las distintas variables estudiadas, llegando a un total de doce. Algunos de ellos contarán además con objetivos

secundarios, nuestros objetivos son tan ambiciosos, porque nuestro interés por conocer las relaciones entre participación en clase, rendimiento académico y la interpretación que de ellas hacen los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O, no es meramente descriptiva, sino que pretendemos que sirva de base para plantear mejoras respecto a la metodología docente y al fomento de la participación en clase, una vez identificadas las preferencias del alumnado. Pretendemos, en definitiva, entender las actividades diarias de clase como las entienden los alumnos y alumnas.

Los objetivos concretos que planteamos en este trabajo de investigación son los siguientes:

Objetivo 1: conocer si realmente los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital que forman parte de nuestra investigación sienten la necesidad de participar, les gusta o no hacerlo, cuáles son los motivos que impiden su participación y cuáles los que les facilitan la participación.

Objetivo 2: conocer si nuestros alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital tienen posibilidades reales de participar en las actividades de clase que les gustan, si hacen efectivo su interés por participar o se dejan de cumplir sus expectativas respecto a la participación.

Objetivo 3: conocer qué procedimientos o estrategias de resolución de problemas utiliza el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital cuando no entiende los contenidos escolares, a quién o a quiénes recurre para solucionar sus dudas.

Objetivo 4: comprender las causas que impiden al alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital resolver las dudas que se les plantean en clase de la forma más directa y haciendo uso de sus derechos y deberes como estudiante, es decir preguntando al profesor o profesora sin más, que por otra parte es la persona más indicada para resolverlas.

Objetivo 5: establecer diferencias entre la participación real en clase en las diferentes asignaturas y la participación deseada por el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital en cada una de ellas.

Objetivo 6: conocer las causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el fracaso en cada una de las asignaturas estudiadas, comprobando si existen diferencias entre chicos y chicas respecto a la atribución causal del fracaso en tareas escolares.

Objetivo 7: conocer las causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el éxito en cada una de las asignaturas estudiadas, comprobando si existen diferencias en función del sexo.

Objetivo 8: comprender el gusto de los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital por las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.

Objetivo 9: comprender cómo valoran los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.

Objetivo 10: conocer la frecuencia de participación del alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital en clase, es decir, cómo percibe el alumnado el número de veces que participa en clase, tanto de forma voluntaria como inducida por el profesorado, de manera individual y colectiva o grupal.

Objetivo 11: saber cómo el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital valora su propia participación, tanto en clase como en el recreo, si se siente satisfecho con su modo de participar, o si demanda más posibilidades de participación.

Objetivo 12: conocer cómo entienden los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital la relación que se establece entre participación en clase, aprendizaje y rendimiento académico.

A continuación haremos una descripción más pormenorizada de los mismos, relacionándolos con teorías y justificando su necesidad para nuestra investigación.

Objetivo 1.

El siguiente objetivo pretende conocer si la necesidad humana de “formar parte de”, “de tomar decisiones respecto a”, de participar, en definitiva, se hace extensiva al contexto del aula. El ser humano desde que nace tiene necesidad de protección y cuidado, mucho más, y durante más tiempo que cualquier otro mamífero menos evolucionado (necesidades fisiológicas, situadas en el primer nivel de la pirámide de Maslow, *ver fig. 1*), de seguridad y afiliación. Pero para que se produzca un verdadero desarrollo humano, es necesario que se completen las necesidades de los últimos niveles; reconocimiento y autorrealización. Es a través de la participación en clase como el alumnado desarrolla todo su potencial y consigue alcanzar estos niveles.

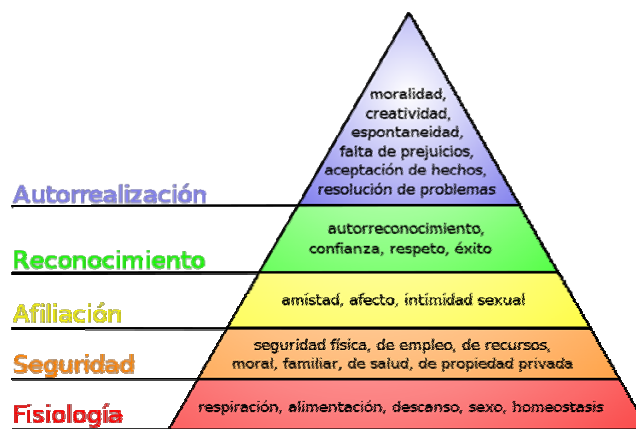


Figura 1.2: Pirámide de Maslow.

Por tanto, nuestro objetivo se concreta en *conocer si realmente los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital sienten la necesidad de participar, les gusta o no hacerlo, cuáles son los motivos que impiden su participación y cuáles los que les facilitan la participación.*

Entre los motivos que facilitan o dificultan a participación encontraremos algunos referidos al propio sujeto, otros que dependen del ambiente de clase y otros referidos al modelo didáctico empleado por el profesorado, pero la relación que se establece entre ellos es tan estrecha que en algunos casos resultará difícil dividirla. Nosotros les hemos preguntado en dos preguntas diferentes, una sobre los motivos que dificultan o impiden la participación, que se han agrupado en: falta de esfuerzo-interés, atribución causal-percepción de la tarea, autoestima-reconocimiento social y provocados por el profesorado; y otra sobre los motivos que animan a la participación, que se agrupan en: afectivos, sociales, cognitivos, de reconocimiento-valoración y evaluativos.

Objetivo 2.

Una vez conocido el interés del alumnado por participar en clase, nos planteamos si realmente tiene posibilidades de participar en aquellas actividades que le gusta. Por tanto, nuestro tercer objetivo *pretende conocer si nuestros alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital tienen posibilidades reales de participar en las actividades de clase que les gustan, si hacen efectivo su interés por participar o se dejan de cumplir sus expectativas respecto a la participación.* Como objetivo secundario comprobaremos si alumnos y alumnas aluden a los mismos motivos para no participar o no.

Para conocer este objetivo se plantean una serie de actividades que pueden desarrollarse en clase, desde unas, meramente organizativas o de reparto de tareas, denominadas “rutinarias”, hasta otras más cognitivas, afectivas o de responsabilidad grupal y compromiso democrático. Incluye también formas de participación negativa, o conductas disruptivas que rompen o interfieren el clima de aula, y por tanto dificultarán la participación en el aula, pero que son reales, y cada vez más notorias.

Objetivo 3.

Partiendo de la perspectiva sistémica de la enseñanza, entendemos la misma como un sistema de relaciones interactivas y reversibles, como un proceso no lineal, sino cíclico y concéntrico, que representa el desarrollo del aprendizaje en espiral abierta, al igual que concebía el desarrollo de la Ciencia, Piaget (1974). Es por tanto consecuencia de esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que entendamos la situación didáctica en el aula como un conjunto de variables fundamentales, tales como:

- Alumno/a.
- Educador/a, profesor/a.
- Finalidades educativas.
- Método.

Todas estas variables generales incluyen variables secundarias que modifican las relaciones que se establecen entre ellas; por ejemplo la edad y madurez del alumnado, la claridad de de los fines u objetivos que se incluyen en el método, y que deben ser claros para profesores y alumnos para alcanzar un alto grado de compromiso, las características de personalidad del profesorado, su modelo de enseñanza, el tiempo en ejercicio...

Pero a nosotros nos interesa centrarnos fundamentalmente en el tipo de interacción que se produce entre docente y discente cuando este último no es capaz de resolver por sí mismo un problema cognitivo en clase, es decir cuando tiene dudas respecto al tema, o no entiende lo que le están explicando. Para resolver esta cuestión planteamos el tercer objetivo; *conocer qué procedimientos o estrategias de resolución de problemas utiliza el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital cuando no entiende los contenidos escolares, a quién o a quiénes recurre para solucionar sus dudas*. Entre las soluciones que planteamos se encuentran alternativas individuales y colectivas, que cuentan con personas pertenecientes al aula o a otros contextos. Esta opción también nos puede arrojar alguna pincelada sobre aspectos socio-económicos y culturales del alumnado y sus familias, concibiendo también la perspectiva cultural de la enseñanza y la visión de la misma como un sistema abierto (Titone, 1986).

Objetivo 4.

Comprender las causas del éxito y el fracaso escolar son, sin lugar a dudas, las metas de cualquier investigador educativo, proponer respuestas que consigan mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje del alumnado, un objetivo al que ningún profesional de la enseñanza debiera renunciar en su actividad diaria.

En nuestro estudio partimos de las investigaciones de Anderson (1984, cfdo. en Wittrock, 1990) sobre la percepción de la tarea, ya que éste es un factor que incide de forma importante en el aprendizaje, si no, determinante. En las conclusiones de estas investigaciones se observaron diferencias entre los alumnos/as de de bajo nivel y los de alto rendimiento, constatando que los últimos se caracterizaban por preguntar más, ser más capaces de percibir una situación como problemática y de resolverla pidiendo ayuda. Los de bajo rendimiento parecían carecer de estrategias metacognitivas (habilidades y conocimientos necesarios para adecuar el trabajo a las características de la tarea, y para evaluar la propia tarea) y podían avanzar largos trechos de la tarea “con los faros apagados”, como si hubieran asumido, cognitiva y afectivamente, que “la no claridad operativa” tuviera que ser su inevitable compañera de viaje, y son, por otra parte, los alumnos/as que menos ayuda solicitan para resolver sus dudas.

Comprender las causas que impiden al alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital resolver las dudas que se les plantean en clase de la forma más directa y haciendo uso de sus derechos y deberes como estudiante, es decir preguntando al profesor o profesora sin más, que por otra parte es la persona más indicada para resolverlas, sería nuestro siguiente objetivo de investigación.

Objetivo 5.

En el segundo objetivo nos planteamos *conocer si nuestros alumnos y alumnas tienen posibilidades reales de participar en las actividades de clase que les gustan, si hacen efectivo su interés por participar o se dejan de cumplir sus expectativas respecto a la*

participación. En este caso nos referimos a actividades a nivel general durante toda la jornada escolar, pero sin especificar áreas de conocimiento o asignaturas en concreto. Así que debemos completar o ampliar el objetivo inicial incluyendo un nivel de concreción más; para ello redactamos el siguiente objetivo: ***establecer diferencias entre la participación real en clase en las diferentes asignaturas y la participación deseada por el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital en cada una de ellas.***

El desarrollo de este objetivo nos permitirá conocer en qué asignaturas se utilizan más estrategias participativas, que muchas veces vienen dadas por el propio carácter epistemológico de la ciencia que enseña, o bien por el modelo educativo que asuma cada docente. Por otro lado, comparando los resultados obtenidos con otros objetivos, seremos capaces de determinar si una participación más elevada en ciertas asignaturas consigue obtener mejores resultados académicos en el alumnado. Establecemos una relación directa entre enseñanza y aprendizaje, similar a la que establece el paradigma proceso-producto, representado por autores tan conocidos como Dunkin y Biddle (1974), Bennet (1976), Gage (1978) o Rosenshine (1983), entre otros, aunque utilicemos distintos métodos de recogida de datos, obviando la observación directa y sistemática de la interacción en el aula, y optando por una visión más propia de enfoques cognitivos; concretamente del paradigma mediacional centrado en el alumno, ya que es realmente el protagonista de nuestra investigación. Como concluye Doyle (1983, cfr. Wittrock, 1990), las investigaciones desarrolladas bajo este paradigma tratan de descubrir cómo el alumno percibe las tareas de aprendizaje, cómo se implica autónomamente en el desarrollo de tales tareas y qué tipo de procedimientos utiliza para resolverlas, haciendo referencia a las dos corrientes que confluyen en los procesos de mediación, una social (lo que el alumno entiende del contexto social del aula) y otra intelectual (referida a lo que entiende acerca de lo que se le está enseñando).

Es, por tanto la opinión del alumnado el eje central de nuestra investigación y el fin último de la misma, comprender e interpretar las relaciones entre la materia de estudio y el alumnado, así como su implicación en el proceso de enseñanza –aprendizaje (e-a).

Objetivo 6.

Una vez comprendido el nivel de participación real en cada una de las asignaturas, intentaremos desvelar cuáles son aquellas en las que nuestro alumnado obtiene peores calificaciones. Pero no sólo nos conformamos con recoger un listado de asignaturas suspensas para ordenarlas en función del número de alumnos y alumnas que no han alcanzado los objetivos mínimos, nuestro interés va más allá, queriendo comprender también los motivos que justifican estos resultados. Por tanto incluiremos aquí las teorías que desarrollan la atribución causal del alumnado.

La atribución causal es una teoría psicológica desarrollada por Heider (1958) que aporta una explicación sencilla y cabal a la interpretación de los acontecimientos que nos suceden. Tiene mucha importancia, porque dependiendo de la interpretación que hagamos de los mismos nos comportaremos como directivos de una u otra forma en el futuro. Para Heider, cuando nos sucede algo bueno o malo, podemos achacarlo a diferentes etiologías:

- Las causas pueden ser internas (persona) o externas (ambiente).
- Las causas pueden ser controlables (sujetas a control) o incontrolables (nadie las controla). *Ver figura 1.2.*

	Controlable	Incontrolable
Interna	ESFUERZO	CAPACIDAD
Externa	DIFICULTAD	SUERTE

Figura 1.3: Atribución causal de Heider.

Gran número de estudios empíricos respaldan la hipótesis de que los alumnos se sienten fuertemente motivados para seguir aprendiendo cuando atribuyen el éxito o el fracaso a su esfuerzo o a su falta de esfuerzo en lugar de atribuirlo a causas sobre las que tienen escaso control como la capacidad, la suerte u otras personas. Wang y Stiles (1976) comprobaron que los estudiantes que creen que el esfuerzo influye en su rendimiento tienen mayor probabilidad de aprender que los que creen que el aprendizaje depende de los

docentes o de otras personas. También, en una investigación realizada por Navarro en 1994, se les preguntó al alumnado del ciclo superior de Educación General Básica, cuál creían que era la causa principal de los suspensos, dándoles a elegir entre cuatro causas externas y tres internas. El 73% del total (2397 alumnos/as) eligieron, como causa principal de los suspensos, la falta de esfuerzo, siendo el 74,2% de chicas y el 72,1% de chicos. Las edades de la muestra de esta investigación corresponden con las de la nuestra, con lo cual serán contrastables los resultados.

El objetivo de investigación será *conocer las causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el fracaso en cada una de las asignaturas estudiadas*, teniendo en cuenta que ésto determinará de forma directa el esfuerzo que dedique a estudiar y aprender, según sean atribuidos a factores internos y controlables o a factores externos e incontrolables.

Objetivo 7.

Al igual y con el mismo propósito que el anterior objetivo, nos planteamos conocer la causas a las que el alumnado atribuye el éxito, ya que, como comprueba Wittrock (1990: 559, cfr. en Navarro y otros, 2007), es a partir de los once años cuando el alumnado es capaz de identificar las diferencias entre capacidad, esfuerzo y rendimiento. El concepto que tienen los alumnos de la causa de sus éxitos y fracasos evoluciona desde un estado relativamente indiferenciado hasta una concepción más analítica de las relaciones entre capacidad, esfuerzo y rendimiento.

Entre los nueve y los once años llegan a ver en la capacidad una causa de rendimiento y hasta los once años no comprenden que el esfuerzo y la capacidad son relativamente independientes y que tienen una relación causal con el rendimiento.

Nuestra muestra supera pues la edad propuesta por Wittrock, como clave para ser capaz de identificar claramente las causas del éxito y el fracaso escolar. Como recoge Wittrock (1990:562) del estudio de Dweck y otros (1988), las niñas atribuyen el fracaso a la

falta de capacidad, mientras que los niños tienden con más frecuencia a atribuirlo a la falta de esfuerzo, pues en la escuela primaria, sigue diciendo el autor, los maestros suelen criticar a los niños por actos no intelectuales y también por falta de esfuerzo; en cambio, las críticas dirigidas a las niñas se refieren casi exclusivamente a actividades intelectuales. Así pues, a causa de esta diferencia en las críticas, es probable que los niños atribuyan más fácilmente el fracaso a la falta de esfuerzo y las niñas a la falta de capacidad. Sin embargo, en una investigación realizada por Navarro, (1994), sobre los intereses escolares, citada anteriormente, se comprueba que casi todos coincidían en que la principal causa del fracaso escolar radicaba en ellos mismos, existiendo una diferencia de tan sólo 2,1 puntos entre alumnos y alumnas.

Nuestro objetivo por tanto será el opuesto o el complementario al anterior; *conocer las causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el éxito en cada una de las asignaturas estudiadas*, teniendo en cuenta que ésto determinará de forma directa el esfuerzo que dedique a estudiar y aprender, según sean atribuidos a factores internos y controlables o a factores externos e incontrolables.

Objetivo 8.

Las estrategias didáctico-organizativas en el ámbito educativo se refieren, según la definición de Uría (1998:13), a “una serie organizada y secuenciada de acciones, que tienen como meta la solución de un problema o conjunto de ellos”. Por otro lado, Rodríguez Dieguez (1994, cfr. Medina y Salvador, 2002:160), concibe la estrategia como “una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula”. La reflexión sobre estas dos definiciones, que a simple vista resultan simples, y fáciles de comprender, encierran distintos modos de entender la enseñanza, si bien la primera hace referencia a un modelo más tecnológico, basado en conseguir una serie de objetivos, que serán los que, a priori guíen el proceso de toma de decisiones sobre las acciones educativas que se desarrollan en clase, donde tiene cabida, la intervención del alumnado, la segunda determina quién es el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor.

Nosotros no queremos entrar en la polémica sobre quién o quiénes son los encargados de organizar las propuestas didácticas en el aula, aunque consideramos que la perspectiva educativa al respecto en la legislación nacional y europea, tiende hacia un modelo donde el alumnado participe en las decisiones del aula como único modo de facilitar su interés y autoresponsabilidad, así como para desarrollar las competencias de aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida, propuestas en Andalucía por la Ley de 2008 (L.E.A. 2008, art .38, g).

Nuestro objetivo no es otro que *comprender el gusto de los alumnos y alumnas de primero de E.S.O. de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital por las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.*

Como resultado de este análisis nos permitiremos un subobjetivo que será *diferenciar entre estrategias que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital valora de forma positiva y negativa, así como establecer propuestas de cambio al profesorado, con objeto de mejorar su valoración docente.*

Objetivo 9.

La percepción de la tarea es un factor que incide de forma importante en el aprendizaje de los alumnos. En muchos casos, por no decir en la mayoría, los alumnos están realizando los ejercicios en la escuela sin saber lo que están haciendo, ni para qué les puede servir. Esa es, según nuestro criterio, una de las principales causas de la apatía y de la falta de interés de los alumnos por el trabajo escolar. En efecto, un famoso trabajo de Anderson (1984, cfr. Wittrock, 1990) en el que observó y entrevistó a alumnos de escuela primaria mientras trabajaban en sus pupitres, aporta como datos interesantes que los alumnos conceden más importancia a terminar su tarea que a comprenderla. Una de las expresiones de los alumnos recogida en su trabajo es: "no sé cómo se hace ésto, pero tengo que acabar". Esta visión en muchas ocasiones provoca lagunas en el aprendizaje del alumnado, que se va acumulando curso tras curso, produciéndose una verdadera brecha conceptual. En muchos

casos estos alumnos y alumnas no llegan a preguntar dudas porque tienen tantas que no saben por dónde empezar, no son conscientes de la importancia de comprender y de la estructuración del conocimiento de forma progresiva. Otros, en cambio, han recibido más preguntas que respuestas cuando han expuestos sus dudas en clase, o han sentido vergüenza ante sus compañeros cuando han explicado o expuesto algo en público, y han ido evitando participar como se extingue una conducta ante una respuesta adversa.

La experiencia negativa en algunos tipos de participación o el miedo o vergüenza a expresarse en público hacen reducir en muchos estudiantes su participación. Por eso se hace necesario conocer cómo valoran su participación a través de diferentes estrategias para conocer cuáles son las más adecuadas según ellos.

Planteamos nuestro objetivo del siguiente modo: *comprender cómo valoran los alumnos y alumnas de primero de E.S.O. de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.*

Objetivo 10.

La participación en clase es consecuencia, como ya referimos antes, de la confluencia de muchos factores, tales como las características del alumno/a, la metodología y el modelo didáctico que utilice el profesorado, entre otras. Unas veces la participación será provocada en mayor medida por el profesorado, pero también es cierto que hay clases más o menos participativas, que responden fácilmente a las preguntas del profesorado, que dan su opinión de forma espontánea, que se expresan con más facilidad que otras. El clima del aula será, sin duda un factor multidimensional que facilite o dificulte esta participación.

Nuestro objetivo ahora es *conocer la frecuencia de participación del alumnado en clase, es decir, cómo percibe el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital el número de veces que participa en clase, tanto de forma voluntaria como inducida por el profesorado, de manera individual y colectiva o grupal.*

Tendremos, por tanto un doble objetivo; primero determinar si el profesorado invita a participar a todos los alumnos/as por igual, o bien se cumple el efecto pigmalión, dando más oportunidades a aquellos/as sobre los que tiene altas expectativas. Y segundo, valorar la frecuencia de participación voluntaria por parte del alumnado, es decir si el alumno/a aprovecha las oportunidades que la escuela le ofrece para aprender o bien opta por evitar participar y permanecer en un segundo plano.

Entre las preguntas del cuestionario que se realizan para conseguir estos objetivos, se encuentran dos que tienen una doble función, la 28 y 29, además de permitirnos conocer la frecuencia participativa, nos permitirá comparar los resultados obtenidos con los de las respuestas de la pregunta 6, (que se reflejó en el objetivo 3). Serán dos preguntas con función de control del cuestionario o como la escala de sinceridad que es típica de los cuestionarios de personalidad.

Objetivo 11.

Siguiendo el planteamiento de la investigación mediacional centrada en el alumno, nos interesa conocer no sólo cómo y en qué participa, los motivos que le hacen participar o no, las actividades preferidas o la valoración de éstas, sino también la autopercepción que tienen sobre su participación, cómo la valora, cómo se autoevalúa. La capacidad para autoevaluarse es necesaria para desarrollar un aprendizaje autónomo, así como para conocer los errores y poder solucionarlos. Es el alumnado el responsable de su aprendizaje, si y sólo si, es capaz de valorar su actuación. En el caso de la participación ocurre lo mismo, por eso nuestro último objetivo pretende *saber cómo el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital valora su propia participación, tanto en clase como en el recreo, si se siente satisfecho con su modo de participar, o si demanda más posibilidades de participación*. Conocer las explicaciones que justifican su autoevaluación permitirán comprender a quiénes atribuyen esa valoración, si a ellos mismos, al profesorado, al clima de clase,.... y completar objetivos planteados anteriormente sobre la atribución causal.

Objetivo 12.

El objetivo prioritario y general de nuestra investigación es *conocer cómo entienden los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital la relación que se establece entre participación en clase, aprendizaje y rendimiento académico*, pues partiendo de una visión globalizada del aprendizaje y de una perspectiva que busca un aprendizaje educativo, es decir que forme al alumno en todas sus dimensiones, la participación en el aula es un vehículo fundamental. Consideramos que aprender implica participación, pero una participación consciente, que comparta objetivos de aprendizaje, facilitada por el docente, tanto de manera dirigida (a través de preguntas de clase, resolución de problemas, exposiciones grupales,...) como de forma autónoma (invitando al alumno a preguntar, salir de forma voluntaria, aclarar dudas,...fomentando un clima de aula positivo, de respeto a las diferencias y que evite la exclusión tanto por su parte como por parte de los alumnos).

5. Problemas.

Los objetivos planteados en el apartado anterior son sin duda muy numerosos y plantean diferentes problemas o preguntas a nuestra investigación como consecuencia de la cuestión final derivada del último objetivo del estudio- *conocer la relación que se establece entre participación en clase y rendimiento académico*- . Los problemas o interrogantes que enunciaremos a continuación tratarán de delimitar en la medida de lo posible la amplitud de dicho objetivo, acercándonos a un planteamiento lo más exacto posible de la realidad en las aulas.

El diseño de la investigación planteada responde a las siguientes cuestiones:

Problema 1: ¿En qué grado le gusta o no participar en clase al alumnado?, ¿Por qué participan nuestros alumnos en clase o por qué lo evitan?, ¿Tienen posibilidades de participación reales a nivel general?, ¿En qué actividades existen más diferencias entre participación real e ideal?

Las respuestas a estos interrogantes vienen establecidas en los objetivos primero y segundo:

- Conocer si a los alumnos y alumnas de nuestra investigación sienten la necesidad de participar, es decir, les gusta o no hacerlo.
- Comprender cuáles son los motivos que facilitan o dificultan su participación.
- Establecer diferencias entre la participación real en el aula y la que ellos consideran ideal a nivel general.

Problema 2: ¿Cómo resuelven sus dudas cuando no entienden algo?, ¿En qué grado el alumnado de nuestro estudio hace uso de su derecho a preguntar las dudas?, ¿Por qué hay reticencias a la hora de preguntar las dudas al Profesor o Profesora de la materia concreta?

Realizar un balance completo de las respuestas a estas preguntas nos indicará estrategias de resolución de problemas, que son una base fundamental para el aprendizaje, ya que quedarse con las dudas es un paso seguro hacia el fracaso escolar. Los resultados obtenidos nos permitirán cumplir los objetivos tercero y cuarto planteados previamente, tales como:

- Conocer qué procedimientos o estrategias de resolución de problemas utiliza el alumnado cuando no entiende los contenidos escolares.
- Identificar quién o quiénes son las personas a las que dirigen sus dudas y en qué proporción.
- Numerar los motivos que impiden a los estudiantes plantearle las dudas a los docentes, atendiendo a su frecuencia de elección.

Problema 3: ¿Cómo es el nivel de participación del alumnado en las diferentes áreas? ¿Participan en todas las áreas por igual? ¿Están satisfechos con su participación por áreas? ¿En cuáles les gustaría participar más?

Evidentemente, según la estructura organizativa y docente de la Etapa de Secundaria, se establecen diferentes profesores por áreas, lo que amplía la visión del alumnado en cuanto a patrones motivacionales, estrategias de enseñanza, clima de aula, mecanismos de evaluación,... que vienen derivadas de la idea de enseñanza de cada docente, propiciando así formas diferentes de participación. Por ello se hace necesario establecer diferencias por áreas, ya que éstas nos permitirán cumplir con el objetivo quinto de nuestro estudio:

- Conocer en qué asignaturas participan más, estableciendo diferencias por sexos.
- Identificar si el nivel de participación por áreas es el deseable por el alumnado.
- Mostrar el índice real de interés en participar en función de las áreas.

Problema 4: ¿Cuál es el nivel de éxito o fracaso en las diferentes asignaturas de la primera evaluación? ¿Cuáles son las causas a las que el alumnado atribuye el éxito o el fracaso por áreas en esta evaluación? ¿Existen diferencias entre chicos y chicas respecto a la evaluación en las diferentes áreas?

Estos problemas vienen a descubrir un aspecto fundamental para mejorar el rendimiento académico, conocer los procesos de atribución causal para orientarlos hacia un patrón adecuado- interno y controlable- sería el primer paso hacia el éxito escolar tan escaso en nuestros días. Comprender estas relaciones son los propósitos planteados en los objetivos 6 y 7, que a su vez se desglosan de este modo:

- Conocer el nivel de éxito o fracaso en las diferentes asignaturas de la primera evaluación.

- Indagar sobre las causas a las que el alumnado atribuye el éxito y el fracaso escolar en las distintas áreas, estableciendo si hay diferencias en función del sexo.

Problema 5: ¿Cuál es la valoración del alumnado de las diferentes tareas participativas que se les proponen en clase y por qué? ¿Cómo las entienden o qué valores les asocian?, ¿Hay diferencias significativas en su valoración en función del sexo?

Conocer si los alumnos y alumnas son conscientes de los entresijos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los objetivos de los docentes y su valoración de las diferentes estrategias participativas que se ponen en juego dentro del aula, nos permitirá responder a los objetivos octavo y noveno planteados, que concretamente serán:

- Conocer la valoración que hace el alumnado sobre las diferentes tareas participativas que se les proponen en clase.
- Comprender qué justificaciones hacen sobre estas valoraciones.
- Realizar propuestas al profesorado para que ayuden al alumnado a comprender los objetivos de estas actividades y su importancia para el aprendizaje.

Problema 6: ¿Tienen todos los alumnos y alumnas las mismas oportunidades para participar en clase?, ¿En qué actividades salen los alumnos/as más veces voluntarios?, ¿Cómo interpretan las intervenciones voluntarias e inducidas por el profesorado?

En muchos casos el Efecto Pigmalión puede hacer que los alumnos o alumnas con mayor rendimiento sean reforzados de forma positiva con más intervenciones en clase, con lo cual se refuerza el esfuerzo y la participación aumenta, pero cuando el efecto es el contrario se produce una repercusión negativa en el estudiante, comprender esta relación está recogido en el objetivo10, que podemos desgranar en:

- Determinar de manera indirecta si el profesorado en general invita a participar a todos los alumnos/as por igual, o bien cumple el Efecto Pigmalión.
- Establecer diferencias entre las intervenciones voluntarias y las provocadas por el profesorado.
- Relacionar los diferentes niveles de participación con el rendimiento académico.
- Comprender los motivos que justifican los niveles de participación del alumnado.

Problema 7: ¿Cómo valora el alumnado su participación en clase a nivel global?, ¿Y en el recreo?, ¿Cómo justifica esta valoración?, ¿Están satisfechos con su nivel de participación?, ¿Hay diferencias en función del sexo?

La autoevaluación es un mecanismo poco utilizado en el aula, pero que, sin lugar a dudas, puede permitir al alumnado desarrollar un grado mayor de autonomía moral y responsabilidad, en cuanto que le hace responsable de manera directa de su aprendizaje y le muestra propuestas de mejora en caso necesario, por ello incluimos este mecanismo evaluador entre nuestros objetivos. Concretamente el objetivo 11 quedaría concretado del siguiente modo:

- Conocer qué valor atribuyen los alumnos y alumnas a su participación en clase a nivel general.
- Conocer qué valor atribuyen los alumnos y alumnas a su participación en el recreo.
- Comprender qué argumentos dan a estas atribuciones u autoevaluaciones de su participación en los dos contextos fundamentales del centro educativo.

Problema 8: ¿Cómo entienden los estudiantes las relaciones entre el nivel de participación general y su rendimiento académico?, ¿Existen diferencias significativas en función del sexo?

Este sería el problema más general y que encierra a los anteriores, por ello lo situamos al final, siguiendo la lógica inductiva. Respondería al último de los objetivos propuestos *-conocer la relación que se establece entre participación en clase y rendimiento académico-*, que a su vez se dividirá en dos:

- Averiguar si existen relaciones entre el nivel de participación general del alumnado y su rendimiento académico.
- Identificar si son concientes de las relaciones entre las tareas participativas y el rendimiento académico.

Una vez hemos relacionados los objetivos planteados con las preguntas a las que trataremos de responder durante el desarrollo de nuestra investigación, debemos plantearnos una serie de hipótesis que se detallarán en el siguiente apartado.

La relación entre problemas y objetivos se detalla en el cuadro que recogemos a continuación:

PROBLEMA PLANTEADO	OBJETIVO/S QUE CUMPLE/N
1	1 y 2
2	3 y 4
3	5
4	6 y 7
5	8 y 9
6	10
7	11
8	12

Tabla 1.4: Relación entre preguntas y objetivos de la investigación.

6. Hipótesis.

En la investigación que llevamos a cabo partimos de una serie de objetivos que guiarán todo el proceso, pero además debemos plantearnos una serie de premisas sobre las posibilidades que nos ofrecerá el análisis de los resultados, es decir, tenemos que proponer una serie de hipótesis de trabajo basadas en investigaciones previas o en conocimientos adquiridos, que nos facilitarán el proceso de investigación y nos permitirán llegar a conclusiones concretas.

El Cuestionario de Participación en Clase (CPEC) que hemos utilizado y que aparece recogido en la redacción de las hipótesis como instrumento de recogida de datos ha sido elaborado para esta investigación como se detallará en el capítulo sobre metodología.

A raíz de los problemas que nos hemos planteado anteriormente se generan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1:

El alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del cuestionario de participación en clase (CPEC), muestra interés por participar y es consciente de su importancia para el aprendizaje.

Hipótesis 2:

El profesorado facilita la participación de sus alumnos de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, en clase como medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, según el cuestionario de participación en clase (CPEC).

Hipótesis 3:

Existen diferencias significativas entre sexos en cuanto a su participación en clase del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Hipótesis 4:

No existen diferencias significativas entre sexo y rendimiento académico del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Hipótesis 5:

No existen diferencias significativas entre la participación real y la participación ideal a nivel general del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Hipótesis 6:

La mayoría de los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC recurren al profesorado para resolver sus dudas en clase.

Hipótesis 7:

Los motivos que impiden preguntar al alumnado del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, en clase hacen referencia fundamentalmente a evitar el control por parte del profesorado, según el CPEC.

Hipótesis 8:

No existen diferencias significativas entre la participación real e ideal por áreas del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Hipótesis 9:

La causa fundamental a la que atribuyen el fracaso los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, es la falta de esfuerzo.

Hipótesis 10:

Las atribuciones que el alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, hace sobre su nivel de participación en clase corresponden en su mayoría a motivos internos.

Hipótesis 11:

Las valoraciones del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, de las actividades participativas colaborativas o grupales son más positivas que las estrategias individuales.

Hipótesis 12:

El alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, valora mejor las actividades voluntarias que las incitadas por el profesorado.

Hipótesis 13:

El alumnado del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, valora mejor su participación en el recreo que en clase.

Hipótesis 14:

El alumnado del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, considera que su participación en clase facilita su aprendizaje y mejora sus notas.

A continuación, empezamos la fundamentación teórica de nuestra investigación, que incluye un capítulo sobre la participación recogida en los documentos legislativos, que establece el marco legal y curricular, otro, dedicado a la enseñanza y el aprendizaje, que fija las bases didácticas y un tercer capítulo sobre la atribución causal y la motivación, que incluyen los aspectos más psicológicos de la participación en el aula.

CAPÍTULO II

LA PARTICIPACIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA: UN RECORRIDO HISTÓRICO

INDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Un primer paso hacia la democratización de la enseñanza
3. Desde 1.975 hasta 1.985, una época de grandes cambios
4. Un nuevo modelo educativo: la L.O.G.S.E. y la L.O.E.
5. La L.O.C.E., una ley sólo en papel
6. Los cambios propuestos por la L.O.M.C.E.
7. La Educación Secundaria Obligatoria

1. Introducción.

La Constitución Española, en su artículo 27, reconoce, afirma y defiende que todos tienen derecho a la educación. Apostar por la universalización del derecho a la educación o, lo que es lo mismo, porque la educación sea concebida como un derecho es posicionarse a favor de la igualdad de oportunidades.

Sabemos que históricamente la educación ha sido el privilegio de unos pocos. La escuela como institución es un instrumento social relativamente reciente. En la antigua Grecia, en Roma, en la Edad Media, en el resurgir humanista del Renacimiento, etc. la educación era el privilegio de unas pocas familias que disponían del poder político y económico suficiente para encargar a alguna persona competente la formación y preparación de sus hijos, en tanto que el resto de la población era analfabeta.

No debe causarnos sorpresa, por tanto, que el propio término pedagogo aluda al esclavo que determinadas familias poderosas utilizaban para la formación de sus hijos e hijas. Pensar en la Educación como un derecho, ha sido durante muchos siglos una utopía.

El derecho a la educación es hijo, como tantos otros avances de la humanidad, del proyecto emancipador de la Ilustración. Los ilustrados, rompiendo la imagen de siglos, se atrevieron a pensar que la educación y la preparación eran instrumentos preciosos para la autonomía de los hombres y para vencer la intolerancia, las supersticiones y los prejuicios.

Defender el derecho a la educación o concebir la educación como un derecho para todos, supone apostar por un modelo de persona y asumir los principios contenidos en las declaraciones de los derechos del hombre y del ciudadano.

Quienes defienden el derecho de todos a la educación, lo hacen en primer lugar porque consideran que la dignidad del ser humano es inalienable y que toda persona debe disponer de posibilidades para desarrollar sus capacidades, entender el mundo en que vive y adquirir la preparación necesaria para prestar unos servicios útiles a la sociedad.

El derecho a la educación fue una idea que progresivamente se abrió camino pero no logró su objetivo hasta que no consiguió la escolarización obligatoria y gratuita de todos los niños y niñas.

La participación en el ámbito educativo es un tema que inicialmente no preocupaba en la instauración de la enseñanza en España, particularmente porque los padres de los educandos no tenían la formación necesaria como para tomar decisiones ni parte en la educación formal de sus hijos e hijas. A medida que la educación avanza y se universaliza, las generaciones adquieren un mayor grado de formación e interés hacia el ámbito educativo, apareciendo los primeros intentos por democratizar la enseñanza.

A continuación analizaremos las leyes españolas de las últimas décadas centrándonos en aquellos aspectos que hacen referencia a la participación en cualquiera de sus acepciones, comprobaremos que fundamentalmente éstas se refieren a la participación de padres.

2. Un primer paso hacia la democratización de la enseñanza.

Comenzamos nuestro análisis desde la Ley General de Educación de 1970, ya que, aunque se trate de una ley pre-constitucional, supone un cambio cuantitativo en sus pretensiones de universalizar la educación, estableciendo la escolaridad obligatoria hasta los 14 años.

Además tiene un espíritu participativo desde su creación, como podemos recoger textualmente de su preámbulo:

“Una reforma, aunque la inspiren muy nobles deseos, no siempre sirve para mejorar la situación existente. Y cuando se trata de reformar algo tan trascendente y delicado como la educación, todo estudio y reflexión de las nuevas medidas y orientaciones es poco. Se ha querido, por tanto, contar con el asesoramiento de los sectores profesionales más capacitados y de las Entidades más representativas de la sociedad española antes de redactar esta Ley...”

“... las líneas generales de la política educativa que el Gobierno se proponía seguir ha constituido un esquema para encauzar la consulta a la sociedad española, que ha respondido con una comprensión y amplitud sin precedentes, aportando una riqueza de críticas y sugerencias, que han sido tenidas muy en cuenta al elaborar esta Ley”.

“Esta previa participación en la tarea preparatoria de la reforma de nuestro sistema educativo era ineludible por razones de eficacia, pues es evidente que en materia de educación los preceptos legales carecen en muchos aspectos de suficiente potencia conformadora si no van acompañados de un consenso social. Por ello, la historia legislativa de la educación en cualquier país, y también en España, ha sido con frecuencia ejemplo de Leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar”.

Para conseguir partir de la realidad sentida por el país se elaboró un Libro Blanco en febrero de 1969, titulado “La educación en España. Bases para una política educativa” que recogía las aportaciones de todos los sectores, demostrando así a los políticos actuales que es posible llegar a consensos.

“...esta Ley está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora, y que quienes tienen la responsabilidad de estas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde viniere”.

Anima a ejercer el control en la aplicación de la ley a toda la sociedad en general, implicando a la misma como responsable en el cumplimiento de sus objetivos.

“...la aplicación efectiva de la misma sólo será posible si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española como garantía al gran esfuerzo que ha de exigírsela para llevar adelante la conquista de tan altas cimas como las que esta Ley promete”.

Centrándonos en las estrategias participativas que esta ley ofrece a los padres de alumnos, encontramos alguna formativa y otra asociativa, concretamente quedan recogidas de este modo en el artículo 5:

4. Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes.

5. Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.

Este artículo 5.5 invita a los padres a crear asociaciones con el fin de complementar y apoyar las tareas escolares, pero limitándoles el derecho a intervenir en la gestión de la escuela. Su participación se ha visto concretada en reuniones de la Asociación de Padres de Alumnos A.P.A.s (que ahora incluye en su designación a las madres, llamándose A.M.P.A.s), colaboración en actividades extraescolares y acompañamiento en salidas o excursiones. Para nada han decidido en aspectos organizativos ni didácticos del centro.

En el artículo 11.3 también se pide la colaboración de los padres para aportar datos socio-familiares del alumnado que pasarán a formar parte de su expediente académico.

“De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres”.

Las relaciones con las familias y con la comunidad serán un criterio de calificación en la valoración del rendimiento de los centros, lo que actualmente conocemos como evaluaciones externas, con lo cual se observa un interés por fomentar las mismas.

“La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-Profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de

orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado”.

Respecto a los métodos de enseñanza, se ofrece una visión muy atractiva, al menos sobre el papel, así en la Educación General Básica se proponen aquellos que permitan *“fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales”* (art.18.1.). También en el Bachillerato se opta por desarrollar un ambiente de clase adecuado en los siguientes términos; *“En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodomínio y a la educación física y deportiva. Todo ello, en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales”.* (art. 22.1)

Si analizamos las funciones docentes, que aparecen recogidas en el artículo 109, el mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo, se encuentra entre ellas.

Los derechos asociativos para los estudiantes se limitan a los cursos superiores y universitarios, que se definen en estos términos en el artículo 125:

“A construir círculos culturales y deportivos en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y Asociaciones en el de Educación Universitaria, respectivamente, dentro del marco de las finalidades propias de su específica misión estudiantil”.

Aunque también pueden extenderse a niveles inferiores como desarrolla el art. 131.

“El derecho a la constitución de Círculos culturales en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y de Asociaciones en la Educación universitaria, dentro del marco de las finalidades propias de la misión específica estudiantil, supondrá:

1. La representación corporativa de los mismos en los órganos de gobierno de los Centros docentes que se regulará reglamentariamente.

2. La realización de actividades formativas para los propios estudiantes.

3. La participación de tales Círculos o Asociaciones en tareas de extensión cultural a otros sectores del país de menor nivel educativo, a fin de contribuir a una mejor integración social de la comunidad nacional”.

Nos llama la atención la llamada a la cooperación del alumnado en la “obra educativa”, que en el artículo 128 se concreta en:

“La cooperación de los estudiantes en la obra educativa, a través de su participación en la forma que reglamentariamente se establezca, en la orientación y organización de actividades de los Centros docentes implica:

1. “Seguir la ampliación o intensificación de la enseñanza en aquellas materias que les susciten mayor interés, así como participar en la determinación de los horarios y fechas de las actividades docentes.

2. Formular reclamaciones fundadas, ante las autoridades docentes respectivas, en los casos de abandono o defectuoso cumplimiento de las funciones educativas.

3. Emitir por escrito al finalizar sus estudios de Bachillerato, de cada grado de Formación Profesional y de cada ciclo de la Educación universitaria, antes de la expedición del título correspondiente, su juicio personal, reservado y debidamente razonado, sobre las actividades educativas del Centro respectivo y del profesorado, así como sobre la valoración de los medios instrumentales que se hayan empleado en su formación, todo ello a fin de contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza que hayan de recibir las promociones posteriores de alumnos”.

Se convierten, a través de este artículo, a los alumnos en gestores, inspectores y evaluadores del sistema educativo, pero en la realidad no se pusieron en marcha los cauces necesarios para su realización. Queda en un intento, nada anticuado, de ampliar la participación del alumnado como agente activo de la educación, aunque pasarán décadas hasta que se lleve a la práctica.

Como podemos apreciar la participación e implicación de todos los sectores en la educación impregna a la Ley General de Educación, desde su elaboración, es sin duda una

apuesta decidida a formar comunidad educativa, aunque la falta de experiencias participativas o de desarrollo de propuestas concretas, hizo que la participación se fuera haciendo efectiva de manera tímida y limitada a aspectos muy concretos.

3. Desde 1975 hasta 1985, una década de grandes cambios.

Amén de los cambios políticos, económicos y culturales experimentados en nuestro país en esta década, es la Constitución de 1978, la que recoge el nuevo modelo social que se pretende construir. En lo que respecta a la educación, reconoce el derecho de padres, profesores y alumnos a participar en la gestión y control de la escuela pública, y la L.O.D.E. (1985), Ley Orgánica del Derecho a la Educación, ratifica estos derechos. Concretamente, en los artículos 5.1 y 5.2, se garantizan la libertad de asociación de los padres, y le da como funciones las siguientes:

- *Asistir a padres y tutores en lo relativo a la educación de los hijos.*
- *Colaborar en las actividades educativas de los centros.*
- *Promover la participación de los padres en la gestión del centro.*

A pesar de ello, sólo posibilitó la participación en los Consejos Escolares, a través de sus representantes. El hecho de formar parte de los mismos inició el camino en la toma de decisiones, pero no en lo que a cuestiones didácticas se refiere, donde el Claustro de Profesores se reserva cualquier responsabilidad.

La L.O.D.E. considera que, el desarrollo que del artículo 27 de la Constitución hizo la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, ha sido un desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional, al soslayar, por un lado, aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza como son los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y a la programación general de la enseñanza y, por otro, al privilegiar desequilibradamente los derechos del titular del centro privado sobre los de la comunidad escolar, supeditando la libertad de cátedra al ideario e interpretando restrictivamente el

derecho de padres, profesores y alumnos a la intervención en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos. Por ello considera necesario establecer nuevos derechos y deberes para cada uno de los sectores de la comunidad educativa, con objeto de democratizar el poder.

Así la citada ley, partiendo del artículo 27.7 de la Constitución, adquiere una concepción participativa de la actividad escolar, que se vehiculará a través del Consejo Escolar del centro; considerará la participación como un mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.

Por último, a la participación se le considera también como un mecanismo de control que garantice la transparencia de la administración y la calidad de la educación, apostando por la preferencia de la intervención social frente a la intervención estatal.

En el artículo segundo, apartado "f", se establece que la actividad educativa tendrá, entre otros fines, la preparación para participar activamente en la vida social y cultural, meta que sólo se alcanzará haciendo de las aulas en particular y de los centros educativos en general, espacios de participación y toma de decisiones y acuerdos por parte del alumnado.

A continuación veremos los derechos y deberes que esta ley reconoce a los padres o tutores y a los alumnos, para ello nos centraremos en los que hacen referencia a la participación, como venimos haciendo hasta ahora. Pues bien, los padres, tiene reconocidos en el artículo cuarto, los derechos a:

- *“participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos”.*
- *“participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes”.*

Y además la obligación de:

- *“Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos”.*
- *“Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros”.* Esta participación se concreta en el artículo quinto mediante la organización de asociaciones de padres de alumnos, que contarán con el apoyo logístico de los centros, federaciones y confederaciones.

Los alumnos tienen reconocidos sus derechos en el artículo sexto, concretamente en el apartado “g”, se define, entre otros, el derecho básico a *“participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes”.* Pero esto no constituye sólo un derecho, sino también un deber básico, que queda redactado del siguiente modo -son deberes básicos de los alumnos:

- *“Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias”.*
- *“Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado”.*

Como podemos apreciar, las bases legales para facilitar la participación en los centros de los diferentes sectores, está garantizada con la creación de los Consejos Escolares, éstos tienen las siguientes funciones descritas en el art. 57:

- a. Intervenir en la designación y cese del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59.*

- b. Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro, conforme con el artículo 60.*
- c. Participar en el proceso de admisión de alumnos, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo.*
- d. Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.*
- e. Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la Administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas.*
- f. Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo.*
- g. Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.*
- h. Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares, así como intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas.*
- i. Aprobar, en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.*
- j. Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.*
- k. Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos.*
- l. Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro.*

ll. Supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

m. Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Todos estos avances participativos generan una nueva forma de entender la educación, aunque en su aplicación práctica tardaría algún tiempo en hacerse realidad, ya que supone cambios en el modo de entender la enseñanza tradicional. Poco a poco las asociaciones se configuran y empiezan a tomar parte en las actividades de los centros, pero fundamentalmente en aquellas que se realizan fuera de las aulas, mediante actividades complementarias y extraescolares, porque las aulas siguen siendo un “territorio cerrado”, donde sólo el docente tiene potestad.

Tanto la Constitución a nivel general, como la L.O.D.E. a nivel educativo, sientan las bases para hacer efectiva la participación de todos los sectores en los ámbitos educativos. A pesar de las polémicas que suscitó esta ley educativa entre los sectores privados y eclesiásticos fundamentalmente, su planteamiento sigue vivo, se mantiene vigente a pesar de haber cumplido ya 26 años, teniendo la virtud de ser la ley educativa con más recorrido en los últimos tiempos, mientras otras pasan al olvido con una frecuencia demasiado corta.

4. Un nuevo modelo educativo: la L.O.G.S.E. y la L.O.E.

La experiencia democrática se va acumulando en nuestro país, se abren nuevas perspectivas y visiones del mundo, la sociedad demanda una nueva forma de educación, o al menos eso es lo que se plantea desde el gobierno, el modelo de los años 70 no puede cumplir los objetivos educativos de la sociedad que está a las puertas del siglo XXI y cada vez más cercana a la vieja Europa que se va consolidando como una gran comunidad económica. Por ello se plantea en España un cambio radical de modelo educativo vigente que revolucionará las programaciones, las funciones docentes, el papel del alumnado y su edad de escolarización hasta los 16 años, la gestión de los centros y la libertad de los

mismos para concretar el currículum, entre otras, pero nuestra misión ahora no es analizar los cambios producidos, sino centrar la atención en aquellos aspectos que se refieren a la participación.

La L.O.G.S.E., Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1.990 ya desde el preámbulo justifica que uno de los fines de la educación es *“preparar para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales”*, y se apoya en la Constitución como fuente que reconoce la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

En la misma forma de elaborar la Ley se llevó a cabo una consulta, al igual que en la del 70, pero mucho más amplia para facilitar la participación e inclusión de aportaciones de muchos sectores, como aparece explicado en su preámbulo:

“Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate», en 1987, completándolo en 1988 con un documento específico acerca de la formación profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre las cuestiones distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos años las Administraciones públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado a comprender mejor la complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que ésta debía emprenderse de manera insoslayable. A partir de una amplísima coincidencia en los objetivos esenciales, constatando un apoyo muy general a los cambios más significativos que debían introducirse incorporando no pocas aportaciones expresadas con fundamento que hicieron variar o modular las proposiciones originales, el Gobierno presentó en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

El Libro Blanco no sólo contiene la propuesta de reforma, perfilada ya de manera definitiva, sino que incorpora un arduo trabajo de planificación y programación llevado a cabo sincrónicamente con el debate y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo realizado ofrece un

conocimiento muy detallado de la realidad educativa de la que partimos y habrá de permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para su aplicación y refleja en términos económicos el coste previsto para su implantación”.

A pesar de ello, su puesta en marcha no fue fácil, los cambios que supuso para el profesorado en particular y para los centros en general suscitó fuertes polémicas, dificultades en su aplicación, falta de recursos económicos, ediciones de libros para sobrevivir a la reforma, etc., etc., pero poco a poco se fue aplicando.

La L.O.G.S.E., Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1.990, también regula los cauces de participación de los miembros de la Comunidad Educativa, estableciendo distintos Órganos de Gobierno con funciones concretas, entre las que se encuentran la facilitación de medios de participación, sobre todo en los cargos unipersonales, que ya no estarán como jefes aislados sino como parte de un engranaje general y completo que incluya a todos y cada uno de los sectores implicados en los aspectos educativos, organizativos y económicos. Se define al Consejo Escolar como Órgano de participación de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa y se establecen las distintas comisiones que lo forman: económica, de coordinación docente, de coordinación pedagógica, entre otras, y cuya existencia comprueba una vez más la necesidad de repartir funciones y facilitar la participación.

Esta Ley mantiene la llama de la participación encendida y trata de darle más fuerza, apoyándose en los logros obtenidos, pero acentúa la importancia de otro factor necesario para la mejora del sistema educativo; asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su

cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyudan a mejorar esa calidad.

Para conseguir la calidad educativa, se considera elemento necesario, de nuevo, la participación de todos los sujetos de la comunidad, un esfuerzo conjunto, unido a la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

“Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, con sagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad” (Preámbulo de la L.O.G.S.E).

Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea.

En los primeros artículos se recogen de nuevo los derechos y libertades reconocidos en la Constitución y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, insistiendo en la preparación para participar activamente en la vida social y cultural. Concretamente en el artículo 1 que recoge los fines educativos, encontramos entre ellos *“La preparación para participar activamente en la vida social y cultural”* (art. 1, f). También en el artículo segundo sobre los principios de la actividad educativa, se vuelve a hacer referencia a la participación de varios sectores:

b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (art.3.3).

La L.O.G.S.E. es la primera ley que reconoce el estado de las autonomías con peculiaridades específicas y les otorga un margen en el desarrollo del currículum, por ello también la evaluación de la enseñanza se hará con la participación de las Comunidades Autónomas, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Este paso sin duda nos dirige hacia la autonomía pedagógica a través de la aplicación de un modelo curricular básico, que necesariamente requiere la participación de todos y abandona la idea centralista del estado vigente hasta entonces.

Si profundizamos en las distintas etapas que configura la legislación de 1990, observamos nuevos planteamientos sobre la participación, concretamente un objetivo del Bachillerato queda definido del siguiente modo en el artículo 26, f *“Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social”*. También en la modificación que se realiza sobre la antigua Formación Profesional, ahora Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, también se cuenta con la participación de los agentes sociales, concretamente con las empresas, ya que éstas colaborarán con la fase de prácticas del alumnado- *“en el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales” (capítulo IV)*, configurándose así una nueva relación entre la formación y el mundo del trabajo.

Las Leyes que se desarrollan a la luz de la L.O.G.S.E. insisten en la importancia de la participación, concretamente en 1995 se publica la L.O.P.E.G.C.E. Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, que dedica el capítulo primero a la participación. En él se explica que la participación se hará a través del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores. Los padres podrán hacerlo a través de las Asociaciones, eligiendo a sus representantes en el Consejo Escolar, donde también habrá representaciones de alumnos. Las Administraciones públicas deben fomentar y garantizar el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Además en el Decreto 200/1997 por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en su artículo 9 sobre el Reglamento de Organización y Funcionamiento, y ya derogado, expresa como objetivo principal del mismo, *“facilitar los cauces de participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa”*. Establece el funcionamiento de la Comisión de Convivencia (Decreto 486/1.996, art. 30), que dictará, en acuerdo con todos, *“las normas y el estilo de convivencia a impulsar, de manera que se favorezcan las relaciones entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa”*. Se insiste, entre los aspectos que debe incluir el Reglamento de Organización y Funcionamiento, fomentar los cauces de participación con el fin de que se hagan realidad:

- *Los cauces de colaboración entre los distintos órganos de gobierno y los de coordinación docente del Instituto.*
- *La organización y distribución del tiempo escolar, que incluirá, en todo caso, el destinado a impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, así como con los padres y madres de alumnos y alumnas.*

En el artículo 20, entre las funciones del Director, encontramos la de fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa y proporcionar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias, garantizando el derecho de reunión del profesorado, de los padres y madres, del alumnado y del personal de administración y servicios.

El artículo 24, sobre las competencias del Jefe de Estudios, también atribuye a éste la función de fomentar la participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa, especialmente en lo que se refiere al alumnado, facilitando y orientando su organización.

La continuación del apartado, permitiéndonos un salto en el tiempo, será analizar la Ley Orgánica de Educación de 2006, pero este salto no es caprichoso, sino por cuestiones obvias: es la continuación real de la L.O.G.S.E. incluyendo sólo algún aspecto muy concreto de la ley intermedia (Ley Orgánica de Calidad de 2002), continúa el espíritu iniciado por la misma y su único objetivo era derogar la citada ley de 2002, para seguir con los intereses

políticos que en nuestro país dan al traste con cualquier pacto educativo a favor de la sociedad en su conjunto.

La L.O.E. insiste en considerar la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos como queda expresado en su preámbulo en los siguientes términos:

“La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento. La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva.” (preámbulo de la L.O.E, 2006).

Asimismo dedica el Título V completo a desarrollar la participación, autonomía y el gobierno de los centros, donde se amplían las libertades de los mismos en la autogestión, la elección de los directores y la toma de decisiones. Nos parece ilustrativo adjuntar aquí el texto completo de los artículos 118 y 119 donde se expresan los principios generales y las normas básicas de participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros, respectivamente, por sus continuas referencias a la participación de todos los sectores:

Artículo 118. Principios generales.

1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

2. La participación, autonomía y gobierno de los centros que ofrezcan enseñanzas reguladas en esta Ley se ajustarán a lo dispuesto en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que se dicten en desarrollo de las mismas.

3. Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

5. En relación con los centros integrados y de referencia nacional de formación profesional se estará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en las normas que la desarrollen.

6. Corresponde a las Administraciones educativas regular la participación en los centros que impartan enseñanzas artísticas superiores de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno.

7. Corresponde a las Administraciones educativas adaptar lo establecido en este Título a las características de los centros que imparten únicamente el primer ciclo de educación infantil. Esta adaptación deberá respetar, en todo caso, los principios de autonomía y participación de la comunidad educativa, recogidos en el mismo.

Artículo 119. *Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados.*

1. Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

2. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar.

3. Los profesores participarán también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso.

4. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.

5. Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

6. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados de gobierno: Consejo Escolar y Claustro de profesores.

A lo largo de la L.O.E. seguimos encontrando alusiones a la participación, insistiendo por tanto en la importancia que la ley concede a este hecho de participar. Como ejemplo podemos concretarlo en:

- *El artículo 33 que desarrolla los objetivos del Bachillerato (Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social).*
- *El artículo 39 sobre la Formación Profesional (La formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica).*
- *El artículo 91 que expone las funciones del profesorado, prima su papel como agente que participe e invite a participar (La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática, la participación en la actividad general del centro, la participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros).*

La Ley que actualmente regula nuestro sistema educativo, es por tanto una apuesta decidida a animar la participación de todos los sectores educativos y en sus continuos desarrollos mantiene este espíritu participativo.

5. La L.O.C.E., una ley sólo en el papel.

La Ley de Calidad (LOCE, 2002), vigente sólo hasta el 24 de mayo de 2006, tuvo poco alcance para realizar cambios educativos, no obstante nos parece adecuado incluir aquí un breve análisis de los aspectos sobre participación que mantiene, por el hecho de concluir todos los apartados del capítulo con cierta coherencia.

La L.O.C.E. desde las primeras líneas habla de participación, como las anteriores leyes analizadas, sin embargo introduce ciertos cambios o aclaraciones que veremos a continuación. Partiendo de los principios que propone en el artículo primero, dos hacen referencia expresa al fomento de la participación, quedando definidos del siguiente modo:

Artículo 1. Principios.

Son principios de calidad del sistema educativo:

a. La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.

b. La eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres.

c. La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

e. La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.

En el apartado “c” se insiste en que uno de los principios de calidad del sistema educativo es impulsar a los alumnos a realizar actividades de voluntariado, como medio de fomentar la participación cívica. Nos parece una novedad con respecto a leyes anteriores en las que no se especifica en ningún momento la participación cívica en estos términos. Por el

contrario el apartado “e” sí tiene referencias anteriores que hablan de la necesidad de participación de todos los sectores, pero en este caso se postulan dos aspectos concretos:

- Se especifica que cada sector participará según su ámbito de competencias, lo cual es lógico.
- Y se determina un objetivo conjunto a lograr mediante esta participación: promover el necesario clima de convivencia y estudio.

En las etapas de Secundaria y de Educación de personas adultas, se recogen nuevamente alusiones a la participación, concretamente en el art. 27. 6 sobre los Programas de Iniciación Profesional se escribe que “*Las Administraciones públicas promoverán la participación de otras instituciones y entidades para el desarrollo de estos programas*”, ya que se sitúan a caballo entre la enseñanza básica y la formación profesional y necesitan de colaboración externa para su desarrollo, al igual que los Ciclos de la Formación Profesional. En el artículo 52 se propone como objetivo de la enseñanza de personas adultas “*Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica*”.

También constituye la participación un núcleo básico dentro de las funciones que se definen para el profesorado, concretamente en el artículo 56 se detallan las siguientes:

(b) Promover y participar en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los profesores y departamentos didácticos e incluidas en la programación general anual.

(c) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.

(d) La tutoría del alumnado para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades y resolver pacíficamente sus conflictos.

(e) La colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos.

(g) La participación en la actividad general del centro.

Los profesores se consideran agentes participativos y que deben fomentar la participación en actividades educativas, complementarias, tutoriales y organizativas. También desde las administraciones educativas se fomentará la participación del profesorado de centros públicos en planes de formación y en programas de investigación e innovación (art. 59.4). Por tanto, y repasando las funciones docentes que aparecen en los manuales de Didáctica General, todas las funciones docentes están impregnadas de participación y colaboración con los demás agentes educativos: alumnado, padres, profesorado y agentes especializados. Se atribuye por tanto desde esta ley un valor elevado a la participación como medio para alcanzar la calidad en la enseñanza.

En el Capítulo V dedicado a los Órganos de Gobierno, los Órganos de Participación en el Control y Gestión y los Órganos de Coordinación de los Centros Docentes Públicos, se hace responsables a éstos órganos de favorecer la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación. (art. 77.3). La evaluación del Sistema Educativo se realizará a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, donde se contará con la participación de las Comunidades Autónomas para su estructuración y la determinación de sus funciones (art. 96.2).

Por último se establece una colaboración más estrecha entre Directores y Administración Educativa, como vemos planteada en la Disposición Adicional Decimosexta en los siguientes términos:

“Las Administraciones educativas podrán favorecer la participación de los Directores de centros sostenidos con fondos públicos en órganos de carácter consultivo y participativo”.

6. Los cambios propuestos por la L.O.M.C.E.

Recientemente se ha elaborado una nueva ley de educación en nuestro país, denominada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, cuyo anteproyecto se presentó en septiembre de 2012 y que ha entrará en vigor el próximo curso, a raíz de su reciente aprobación el 11 de octubre de 2013 en el Congreso de los Diputados a pesar de que su Proyecto de Ley del B.O.E. del 17 de mayo de 2013, haya recibido grandes críticas, tanto dentro, como fuera del ámbito educativo. Por tanto nos parece adecuada su inclusión en este trabajo porque puede significar otro cambio de rumbo en las políticas educativas, y por tanto vamos a analizarla como hemos hecho con las leyes anteriores.

En esta ley se incluye un artículo que modifica a la LOE de 2006, añadiendo, entre otros cambios, el artículo 2.bis sobre el Sistema Educativo. En su redacción se especifica que el mismo contará con los siguientes instrumentos:

1. *El Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento del Gobierno.*
2. *La Conferencia Sectorial de Educación, como órgano de cooperación de las Comunidades Autónomas.*
3. *La Mesa de Diálogo Social por la educación, como órgano de participación de empresarios y trabajadores del sector educativo.*
4. *El Sistema de Información Educativa.*

Como podemos ver se cuenta con la participación del Consejo General del Estado y con los empresarios y trabajadores del sector educativo, esperemos que en la realidad, esta participación sea tenida en cuenta, en pro de la educación.

En el artículo 142, referido a los organismos responsables de la evaluación del sistema educativo, concretamente al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, apartado 2, se especifica que el *Gobierno determinará la estructura y funciones del mismo, garantizando*

la participación de las Administraciones educativas. Además en el art.143.2 se explica que este instituto coordinará la participación del Estado en las evaluaciones internacionales.

Una vez destacadas las alusiones que las diferentes leyes dedican a la participación, vamos a centrarnos en la Etapa de Secundaria, que es de la que se ocupa nuestra investigación.

7. La Educación Secundaria Obligatoria.

El nombre de Educación Secundaria Obligatoria no aparece en nuestro país hasta la elaboración y puesta en marcha de la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo en 1990, que hace una reorganización de las etapas educativas fijando en dos aquellas obligatorias, la Primaria, de los seis a los doce años y la Secundaria, de los doce a los dieciséis. La anterior legislación, la Ley General de Educación de 1970 incluía en estos años la educación General Básica (E.G.B.), de los seis a los catorce años, obligatoria para todos los chicos y chicas comprendidos entre estas edades y posteriormente se optaba al Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.), que daba acceso a la Selectividad y a los estudios Universitarios, o a la Formación Profesional (F.P.), que con diferentes ramas y dos niveles conferían formación en profesiones de diversos ámbitos.

En 1990 se afronta un cambio profundo y general del Sistema Educativo, por cuanto afecta tanto a la reordenación de la estructura del sistema, como a la reforma de los diferentes elementos curriculares, contando con una mejor organización, con mejores instrumentos y recursos y con una concepción más participativa y adaptada al medio.

La estructura y finalidad del nuevo Sistema Educativo pretende adecuar éste a las necesidades y demandas de una sociedad democrática, plural y moderna. Salvaguarda el derecho de todos a una educación básica de manera obligatoria y gratuita, permitiendo que el derecho a la educación sea ejercido en condiciones de libertad e igualdad.

La educación es considerada como un derecho social y, por tanto, se dirige a todos los ciudadanos en un plano de igualdad con ausencia de cualquier discriminación. Se concibe una formación básica común para todos, organizada de forma comprensiva, si bien la necesidad de adaptarse a las diferencias existentes en los intereses de los alumnos, sus capacidades y necesidades, aconsejan la implantación de una progresiva diversificación en los contenidos.

El ampliar hasta los dieciséis años la educación obligatoria y gratuita permite la configuración de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con identidad propia para los alumnos con edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años y organizada en dos ciclos de dos años cada uno, según lo contemplado en los artículos 17 y 20 de la LOGSE, al tiempo que se hace coincidir la finalización de la Educación Obligatoria con la edad en que pueden, legalmente, incorporarse al mundo laboral, como ya quedó dicho.

Dentro de la educación obligatoria, esta etapa implica la consideración de la comprensividad como uno de sus elementos definidores básicos y, desde la perspectiva curricular, ello supone ofrecer las mismas oportunidades de formación a todo el alumnado, con independencia de su origen social o de sus características individuales, con el objeto de que el currículo actúe como elemento compensador de desigualdades económicas y sociales. Todo ello sin desatender sus diferentes intereses, motivaciones y capacidades.

Finalmente, con la nueva etapa educativa se pretende contribuir a crear una sociedad más desarrollada y justa desde el respeto al pluralismo, la solidaridad y la cooperación. Queremos señalar aquí que los antecedentes inmediatos de nuestra actual escuela comprensiva están en las reformas que introdujo en Gran Bretaña el Informe Plowden de 1967. La implantación de las Comprehensive Schools frente a las Grammar Schools, se inspiró en el lema de la igualdad. Los métodos tradicionales de enseñanza fueron sustituidos por otros más lúdicos, y se consideraba más importante cómo se impartían las clases a alumnos con diversas capacidades, que al hecho de que adquirieran las destrezas básicas y los conocimientos adecuados. La ex-ministra de Educación, Pilar del Castillo comentó en prensa un estudio relativamente reciente ha revelado que el 19 % de los adultos británicos que superan ligeramente los 30 años, tiene problemas para comprender lo que leen: son los

primeros afectados por el sistema comprensivo. También debemos manifestar que en España el primer paso para la introducción de la escuela comprensiva se dio mediante la implantación de la E.G.B. hasta los catorce años, desapareciendo así el bachillerato elemental y con ello que unos muchachos de diez a catorce años continuasen en la enseñanza primaria y otros cursasen el bachillerato.

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa obligatoria y gratuita que comprende cuatro cursos, que se corresponde con los dos últimos años de la EGB (7º y 8º) y los dos primeros de las Enseñanzas Medias (1º y 2º de BUP o FP). Por lo tanto se extiende a lo largo de cuatro años después de la etapa de Educación Primaria.

Está dividida en dos ciclos de dos años cada uno (según la L.O.G.S.E.)

PRIMER CICLO: de 12 a 14 años.

SEGUNDO CICLO: de 14 a 16 años.

El objeto del diseño de este nivel educativo radica básicamente en ampliar la educación obligatoria hasta los dieciséis años a fin de adecuarla a la edad laboral inicial de cualquier ciudadano español y equiparar el Sistema Educativo español con los de los países de la Unión Europea.

Las condiciones de acceso a los diferentes ciclos de la etapa son:

- Al primer ciclo: todos los alumnos que finalicen la Educación Primaria tendrán acceso directo a la Educación Secundaria Obligatoria. Aquellos alumnos que, después de los apoyos, refuerzos o adaptaciones curriculares no superen la etapa de la Educación Primaria permanecerán un año más en esta etapa accediendo posteriormente a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Al segundo ciclo: Los alumnos que finalicen el primer ciclo tendrán acceso al segundo. Aquellos alumnos que, después de los apoyos, refuerzos o adaptaciones curriculares no superen el primer ciclo de esta etapa, permanecerán en el mismo un año (excepcionalmente, dos), accediendo posteriormente al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Conforme a lo contemplado en la LOGSE, el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria se estructura en las áreas de conocimiento siguientes:

- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia
- Educación Física
- Educación Plástica y Visual
- Lengua Castellana y Literatura
- Lenguas Extranjeras
- Matemáticas
- Música
- Tecnología
- Religión (se incluye como materia que ha de ser ofertada obligatoriamente por todos los centros y voluntaria para los alumnos/as).

Las áreas mencionadas serán cursadas por los alumnos/as a lo largo de los dos ciclos de la etapa. No obstante, en el cuarto año los alumnos/as deberán elegir dos de las cuatro áreas siguientes, quedando las otras dos como materias optativas:

- Ciencias de la Naturaleza (Biología y Geología y/o Física y Química)
- Educación Plástica y Visual
- Tecnología
- Música

En este mismo cuarto curso, el área de Matemáticas se organizará en dos Modalidades, una más enfocada al alumnado que prosiga sus estudios en Ciencias y otra para los de Letras, y todos los alumnos/as cursarán obligatoriamente una de ellas.

Por otra parte, los centros educativos podrán organizar las enseñanzas del área de Ciencias de la Naturaleza en cada uno de los cursos del segundo ciclo de la etapa en dos

materias diferentes: “Biología y Geología” y “Física y Química”. Los contenidos incluidos bajo el epígrafe “La Vida Moral y la Reflexión Ética” dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se organizarán como materia en el último curso de la etapa y serán impartidos por profesores de Filosofía.

Además de las áreas mencionadas líneas más arriba, el currículo comprenderá, como ya hemos mencionado, materias optativas, cuya presencia permita responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación, facilitar su transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales referidas a los objetivos de la etapa.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.), viene a restaurar los principios de la L.O.G.S.E., apartados durante un breve periodo de tiempo por la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), que apenas llegó a aplicarse. Las enseñanzas, así como su distribución y currículum permanecen igual, a excepción de la inclusión del segundo ciclo de Educación Infantil, con carácter voluntario y gratuito para los niños y niñas de 3 a 6 años. La etapa de la Secundaria Obligatoria, que nos ocupa, queda dividida en dos ciclos, cuyas materias describimos a continuación:

	Materias
De 1º a 3º	Ciencias de la Naturaleza Educación Física Ciencias Sociales, Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas Educación Plástica y Visual, Música, Tecnologías
	Además en uno de los tres primeros cursos se cursará la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos En 3º, Ciencias de la Naturaleza, puede dividirse en Biología y Geología, por un lado y Física y Química por otro Las optativas, que cursarán en todos los cursos, deben incluir Segunda Lengua Extranjera y Cultura Clásica.

Tabla 2.1: Materias de 1º a 3º de E.S.O. según la L.O.E.

No se observan grandes cambios respecto a la ley anterior, aunque la L.O.E., introduce una materia nueva, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, con contenidos diversos, pero que no se cursará durante todos los cursos. En 4º se aumenta la optatividad, con objeto de facilitar diferentes itinerarios: (ver tabla 2.2).

OBLIGATORIAS EN 4º E.S.O:	A ELEGIR 3 DE LAS SIGUIENTES:
Educación Física.	Biología y Geología.
Educación Ético-cívica.	Educación Plástica y Visual.
Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	Física y Química.
Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere,	Informática.
Lengua cooficial y literatura.	Latín.
Matemáticas.	Música.
Primera lengua extranjera.	Segunda lengua extranjera.
	Tecnología.
	Y una o más optativas

Tabla 2.2: Materias de 4º de E.S.O. según la L.O.E.

En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este cuarto curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Los centros deberán ofrecer la totalidad de las materias y opciones citadas en las tablas anteriores, sólo se podrá limitar la elección de materias y opciones de los alumnos cuando haya un número insuficiente de los mismos para alguna de ellas a partir de criterios objetivos establecidos previamente por las Administraciones educativas.

La asignatura de Religión, que se incluía como materia que ha de ser ofertada obligatoriamente por todos los centros y voluntaria para los alumnos/as, deja de ser tenida en cuenta para hacer las notas medias finales.

La Educación Secundaria en la LOMCE, cuya aplicación se propone para el curso 2014-2015, se organizará en dos ciclos, pero con diferente duración, el primero abarca los

tres primeros cursos y el segundo corresponde al cuarto curso, que tendrá un carácter propedéutico. Las materias de los dos primeros cursos quedan organizadas de la siguiente manera:

Curso	Materias
1º	Ciencias de la Naturaleza: Biología y Geología Educación Física Ciencias Sociales, Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura Primera Lengua Extranjera Matemáticas Educación Plástica y Visual Tecnologías
2º	Ciencias de la Naturaleza: Física y Química Educación Física Ciencias Sociales, Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura Primera Lengua Extranjera Matemáticas Música Educación Cívica y Constitucional

Tabla 2.3: Materias de 1º y 2º de la E.S.O. (LOMCE).

Asimismo, cursarán al menos una materia optativa, entre las que se debe de incluir una segunda Lengua Extranjera.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el Emprendimiento y la Educación Cívica y Constitucional se trabajarán en todas las áreas, al igual que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y la comunicación audiovisual, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas materias de la etapa.

Estas propuestas también son válidas para los siguientes cursos, aunque en 3º entre las optativas debe incluirse además una materia relacionada con la Educación Plástica y en 4º, las relacionadas en la tabla 2. 5.

En tercer curso, la estructura sería:

3º	Biología y Geología Física y Química Educación Física Ciencias Sociales, Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura Primera Lengua Extranjera Matemáticas: con dos modalidades para optar, una de iniciación a las enseñanzas académicas y otra de iniciación a las enseñanzas aplicadas. Música Materia de la modalidad: Diseño y Tecnología o Utilización de la Tecnologías de la Información y la Comunicación
-----------	--

Tabla 2.4: Materias de 3º de la E.S.O. (LOMCE).

El cuarto curso tendrá un carácter orientador, y se podrá cursar para la iniciación al Bachillerato en la opción de enseñanzas académicas, o para la iniciación a la Formación Profesional en la opción de enseñanzas aplicadas. Las materias se clasifican así:

	Materias de 4º
Obligatorias	Educación Física Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura Primera Lengua Extranjera Matemáticas: con dos modalidades para optar, una de iniciación a las enseñanzas académicas y otra de iniciación a las enseñanzas aplicadas.
Los que opten por las enseñanzas académicas	Física y Química; o Geografía e Historia Biología y Geología; o Latín Una materia optativa, entre las que se debe de incluir una segunda Lengua Extranjera y una materia relacionada con la Educación Plástica
Los que opten por las enseñanzas aplicadas	Ciencias aplicadas a la actividad profesional Tecnologías de la Información y la Comunicación Una materia optativa: entre las que se debe incluir una se Iniciación a la vida laboral y la actividad emprendedora, así como una relacionada con la Educación Plástica

Tabla 2.5: Materias de 4º de la E.S.O. (LOMCE).

En definitiva podemos decir que han sido muchos los cambios experimentados en el ámbito educativo a lo largo de algo más de dos décadas, se han modificado materias, incluido optativas y áreas, se han propuesto diferentes medidas de atención a la diversidad, aunque no las hallamos contemplado, por exceder nuestro interés en este trabajo, cambios metodológicos etc., aunque los resultados obtenidos no convencen a nadie, pues aumenta cada año la tasa de abandono y fracaso escolar.

Por otro lado, los intentos por facilitar la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa han sido numerosos desde las Administraciones Públicas, pero que su aplicación en la práctica sigue siendo pobre. Exponen una serie de funciones y deseos, pero adolecen en la forma de llevarlo a la práctica. Las causas y circunstancias que dificultan la participación son diferentes en cada contexto y centro porque cada uno tiene su particularidad, falta de intereses por cada una de las partes, miedo al control externo, desgana por asumir responsabilidades, falta de tiempo,... Todavía queda mucho por andar en este sentido, y es difícil enseñar a participar a los alumnos cuando es complicado mostrar modelos de referencia próximos. Por desgracia, la plena participación sigue siendo una meta lejana y hacia la que algunos no desearían llegar nunca.

Respecto a la participación en las aulas, todavía no se ha elaborado una ley que concrete sobre este aspecto, sí nos hablan a nivel general de unos principios educativos, metodológicos y didácticos entre los que se encuentra el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo, el uso de los conocimientos previos, el rol del profesor como mediador... Hay que valorar la importancia de la participación del alumnado en su aprendizaje, no sólo como “pieza” que hay que instruir, sino que también puede enseñar y que tiene mucho que decir, sin olvidar que, sin auténtica participación, o lo que es lo mismo, sin implicación, no puede producirse un auténtico aprendizaje.

La participación a la que nos referimos no se limita al hecho de permanecer o asistir a clase, sino a ser capaz de intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un sujeto activo y partícipe en la construcción de conocimientos.

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO MEDIO Y FIN PARA LA PARTICIPACIÓN

INDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Concepto y perspectivas de enseñanza
 - 2.1. Perspectiva filosófica
 - 2.2. Perspectiva conductual
 - 2.3. Perspectiva cognitiva
 - 2.4. Perspectiva lógico-científica
 - 2.5. Perspectiva sistémica, comunicativa y semiótica
 - 2.6. Perspectiva cultural, multicultural e intercultural
3. Teorías de la enseñanza
 - 3.1. Clasificación de Carr y Kemmis
 - 3.2. Clasificación de Medina
4. Métodos, modalidades y modelos de enseñanza
5. El concepto de participación
6. Participación en el aula: implicaciones para profesores y estudiantes
7. La idiosincrasia del contexto de aula
8. Fundamentos teóricos que apoyan la participación
9. Factores del alumno que influyen en su aprendizaje
10. Aprendizaje cooperativo
11. Aportaciones de investigaciones realizadas sobre aprendizaje cooperativo
12. Aportaciones de investigaciones realizadas sobre otras experiencias participativas en las aulas

1. Introducción.

Una vez analizadas las leyes educativas y sus referencias a la participación, observamos que éstas son numerosas, aunque centradas más en la participación a nivel institucional, pero nuestro trabajo se centra en un foco más pequeño de esa institución, a nivel de aula. Por ello debemos ajustar el zoom de nuestra mirada hacia este contexto, adentrándonos en las mismas bases de la Didáctica como ciencia, que podemos definir con Gervilla (2000) como *“ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente, clima, para conseguir un aprendizaje excepcional y el desarrollo completo del alumno”* o siguiendo a M. L. Sevillano (2004), según la cual sería *“ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante”*.

Como podemos observar se integran en éstas, que hemos propuesto como ejemplo o en cualquier otra definición de la Didáctica, dos componentes esenciales: la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen sus objetos fundamentales de análisis.

Sin pretender elaborar teorías amplias, el objetivo de este capítulo es mostrar diferentes propuestas metodológicas que a lo largo del tiempo han aumentado el protagonismo del alumnado, destacando su papel activo en el proceso de aprendizaje. Partiremos del concepto de enseñanza y de las distintas teorías que la definen, las perspectivas y las teorías de enseñanza que se han desarrollado en los últimos lustros.

Posteriormente debemos profundizar en el concepto de aprendizaje, pero haciendo mayor hincapié en aquellas teorías que apoyan nuestra tesis de que el aprendizaje más eficaz es aquel que se aprende de forma participativa, como el enfoque sociocultural, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo.

2. Concepto y perspectivas de enseñanza.

La enseñanza constituye una de las actividades fundamentales de las funciones del profesorado, de la mano siempre de su función orientadora, pero seguida más de lejos por funciones organizativas, burocráticas o de otro tipo. Podemos decir que la enseñanza es la función del docente por excelencia, y ésta debe realizarse desde una triple vertiente temporal: preactiva- documentándose, elaborando materiales, instrumentos, actividades,..., interactiva- a lo largo de la clase deberá tomar decisiones, reflexionar, buscar soluciones,... y postactiva- que le permitirá una reflexión sobre la práctica para una mejora continua.

Etimológicamente viene de in-signare, que significa mostrar a través de signos, comunicar. Bajo este sentido desborda el campo de la Didáctica y ha tenido mucha importancia en su historia, al concebirse fundamentalmente con la finalidad de transmitir información, por lo que se centra en el papel del profesor y reduce el acto didáctico a la transmisión de conocimientos. Aceptar esta concepción simple sería reducir el campo a una visión del profesor transmisor aséptico que no ejercería ninguna influencia en función de su personalidad, intereses, visión de la enseñanza, sentimientos sobre los alumnos... sería como un reproductor de información, y todos sabemos que no es posible, por ello, para adentrarnos más en la riqueza del término, nos hacemos eco de las etapas que establece Melho de Carvalho (cfr. Zabalza, 2004:559) en lo que él denomina enriquecimiento semántico del concepto de enseñanza:

- *Se identifica enseñar con transmitir información, coincidiendo con el concepto etimológico.*
- *Enseñar es creación de nuevas conductas y hábitos, como consecuencia de la influencia de los modelos conductistas.*

- *La enseñanza es considerada como dirección del aprendizaje, como consecuencia de la influencia de los modelos tecnológicos (Kauffman, 1973; Briggs, 1977; Gagné, 1979, cfr. Zabalza, 2004), que lo son, a su vez, de los conductuales. La especificación de objetivos, la configuración de estrategias de acción, la incorporación de recursos técnicos y la evaluación, son los aspectos fundamentales de esta concepción de la enseñanza y a los que ya nos referimos al hablar, dentro de la estructura sintáctica de la Didáctica, del saber tecnológico.*
- *La enseñanza es concebida como orientación del aprendizaje y va a tener por finalidad la creación de situaciones experienciales ricas que estimulen el desarrollo integral de los alumnos. Los modelos humanistas (Roger, 1976; Stenhouse, 1984, y Eisner, 1985, entre otros, cfdo. Ibidem.), entienden la enseñanza dentro de esta concepción orientadora.*
- *La enseñanza como articulación de la experiencia extra e intraescolar. Es un enfoque de la enseñanza que desborda el aula y que actualmente se puede considerar clásico, pues hace ya muchos años que Olsen nos hablaba de los puentes de comunicación entre la escuela y la comunidad. Edgar Faure nos decía en su obra Aprender a ser cómo la comunidad se debía convertir en educativa, y García Hoz, en su Educación Personalizada (1988), consideraba que era más acertado hablar de Comunidad Educativa como concepto más amplio, que englobaba a la Escuela, a la familia y a la comunidad, que de Comunidad Escolar que sólo se refería a la Escuela.*

En esta concepción de la enseñanza, el medio ambiente no sólo aporta contenidos de instrucción, medios y recursos didácticos, sino que se convierte en marco permanente de referencia para conocer a nuestros alumnos y elegir la educación que queremos para ellos en función de sus características y las del entorno donde han de integrarse.

Bajo este último enfoque, que asumimos como complementario a los demás, definía Robertson (1985) que la enseñanza debe tener por finalidad conseguir la formación educativa de los alumnos. Y esto se producirá si el que enseña y el que aprende tienen esa intencionalidad.

Una concepción más actual de la enseñanza que completa la anterior es la que nos aporta Medina (2002:44) que la define como *el modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre docente y estudiantes, cuya razón de ser es la práctica reflexiva e indagadora, adaptando la cultura y el saber académico a los estudiantes en función de los valores educativos*. Es de destacar en esta definición las dimensiones reflexiva e investigadora de la enseñanza, que se constituyen en bases fundamentales para su adecuada planificación, implementación y evaluación.

Como observamos el concepto de enseñanza se va enriqueciendo a lo largo del tiempo, otorgando nuevos retos y responsabilidades a docentes y alumnado, si la misión primaria era transmitir y recibir, respectivamente, en la actualidad son encargados de crear ambientes ricos que fomenten el aprendizaje reflexivo, la investigación y la adquisición de valores, y ésto se consigue fundamentalmente fomentando en el aula estrategias participativas.

El concepto de enseñanza, dada su complejidad, ha sido estudiado desde distintas perspectivas: filosófica, fenomenológica, teoría de la acción, lógico-científica, sistémica-comunicativa-semiótica y cultural, multicultural e intercultural, contribuyendo, entre todas, a su comprensión y análisis. Veamos lo que nos aportan cada una de ellas.

2.1. Perspectiva filosófica.

Fenstermacher, en su trabajo *Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza* (Wittrock, 1989, v. I, pp.149 y S.S.), analiza la enseñanza bajo tres aspectos diferentes de la investigación filosófica: el análisis del concepto, la Filosofía de la Ciencia Social y la teoría moral. Nosotros nos ocuparemos aquí del primer aspecto.

El autor inicia el estudio de este concepto respondiendo a la cuestión sobre qué debe haber en una actividad, para que se denomine enseñanza, en los siguientes términos: "*debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee, y el poseedor intenta transmitir el*

contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos con este propósito" (p.155). Nos advierte el autor que, por simple que parezca el análisis, encierra problemas como los siguientes:

- *¿debe el profesor estar realmente en posesión del contenido en el sentido de saberlo o es suficiente con que tenga acceso a cierta información sobre él?*
- *¿debe el alumno querer adquirir el contenido antes de que el profesor se ponga a enseñar?*
- *¿puede hablarse de autoenseñanza?*
- *¿es lo mismo explicar que enseñar?*

Para Fenstermacher, lo que se ha de aprender puede estar en la cabeza de los profesores, o en un libro, en una película o en un programa de ordenador. "*La tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión de él donde quiera que se encuentre*" (p.157), pero reconoce que los profesores tienen mayores posibilidades de tener éxito si previamente han tomado posesión del contenido. A la segunda cuestión responde que no es necesario que el alumno quiera adquirir el contenido antes de que el profesor se ponga a enseñar; sin embargo, la buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a las disposiciones de los alumnos para aprender y que despierte y aliente su interés por el material.

En cuanto a la autoenseñanza, el significado genérico de la misma requerirá siempre dos o más personas, si bien puede ser aplicable cuando se refiere a las acciones de las personas que se preparan para aprender algo por sí mismas. En este caso se habla de autodidactas más que de autoenseñantes. Referente a la cuestión sobre si es lo mismo explicar que enseñar, responde comparando ambos conceptos al relato de un locutor de radio o televisión y a la enseñanza impartida por un profesor en la televisión. Para Fenstermacher, una de las tareas centrales de la enseñanza es conseguir el perfeccionamiento de la actividad de estudiar y de todas las que le lleven al alumnado al aprendizaje, entre ellas, la tarea de explicar, que se convierte en tarea básica de la enseñanza, pues a través de ella se orienta y facilita al alumno la realización de sus tareas de aprendizaje.

2.2. Perspectiva conductual.

Abordar la enseñanza desde una perspectiva conductual o fenomenológica significa identificar las acciones que componen la actividad de enseñar, bien desde un punto de vista formal (identificar cuál es la estructura de la secuencia de acciones) o bien desde un punto de vista descriptivo (identificar las actuaciones observables en el proceso de enseñar). Ejemplos del primero serían los pasos o grados formales de Herbart, que siguen siendo de total actualidad: presentación clara de la materia, asociación con lo que ya se sabía, generalización a otros contenidos y aplicación o práctica:

Presentación: clara.

Asociación: significativa.

Generalización: sistemática.

Aplicación: útil y actual.

Para construir los modelos descriptivos se han estudiado situaciones concretas de enseñanza y se han identificado aquellos patrones que demostraron ser más eficaces. Un ejemplo de modelo descriptivo lo encontramos en Gagné (1979), que identifica nueve componentes en una enseñanza eficaz:

- Lograr la atención.
- Informar al alumno de los objetivos.
- Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos.
- Presentar el nuevo material.
- Proporcionar guías de aprendizaje.
- Facilitar el resultado.
- Proporcionar feed-back sobre la corrección o incorrección.
- Valorar el rendimiento.
- Intensificar la retención y la transferencia.

Posteriormente, Rosenshine y Stevens (1986), tomando como base el modelo de Gagné, señalan que las acciones de enseñanza que mejoran su calidad son:

- Revisión y control previo del trabajo de los días anteriores.
- Presentación de los nuevos contenidos.
- Guía de la práctica del estudiante y comprobar que lo entiende.
- Feed-back.
- Práctica independiente.
- Revisiones semanales y mensuales.

Como puede comprobarse, de las seis acciones que mejoran la calidad de la enseñanza, cinco hacen referencia directa o indirectamente a la evaluación, de ahí su importancia, bien utilizada, en los procesos educativos.

2.3. Perspectiva cognitiva.

A esas acciones observables a las que se refiere la perspectiva anterior, complejas en sí mismas, hay que añadir otras no observables, puesto que la enseñanza es un conjunto de acciones, como estamos viendo, intencionales y contextualizadas, y la intencionalidad la aporta cada profesor en base a sus propios pensamientos, creencias y actitudes. De ahí que se esté dando importancia al papel mediador del profesorado y a considerar sus propios pensamientos y actitudes como soporte de las acciones que planifican y desarrollan en la práctica. Por tanto, dos componentes dinámicos: la actividad (directamente observable) y el pensamiento (indirectamente observable) del profesor, que interactúan entre sí, aparecen como constitutivos de la enseñanza como acto didáctico.

Shulman (1986) se identifica con esta perspectiva de la enseñanza describiéndola como:

- *Los procesos perceptivos y cognitivos del profesor, que dan lugar a las acciones por parte del profesor.*
- *Los procesos perceptivos y cognitivos de los alumnos que dan lugar a las acciones por parte de los alumnos.*

Otro aspecto a destacar, al estudiar la enseñanza desde este enfoque, denominado también Teoría de la Acción, es la determinación social de la acción de enseñar. La enseñanza viene determinada por el medio social y cultural y por el microclima social en el que se produce. Ambos constituyen la dimensión sociocultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva se proyecta sobre las teorías de la enseñanza denominadas interpretativa en la clasificación de Carr y Kemmis (1988) y comprensiva y sociocomunicativa, en la clasificación de Medina (2002), a las que nos referiremos posteriormente.

2.4. Perspectiva lógico-científica.

Bajo esta perspectiva, que se relaciona íntegramente con la estructura sintáctica de la Didáctica, se encuentran los autores que tratan de responder a la cuestión: ¿qué tiene de arte y qué tiene de ciencia la enseñanza?

Ha sido Highet, (1954) y, sobre todo, Gage, (1978, cfr. Zabalza, 2004) quienes han introducido en el debate la disyuntiva epistemológica arte-ciencia, que ha generado diversas líneas de pensamiento en uno y otro sentido. Von Cube (1981, cfr. ibidem), en la defensa de la científicidad, y Eisner (1985) y Stenhouse, (1984) en la línea artística, y, aunque sabemos que son necesariamente complementarios, creemos que es de interés conocer los argumentos en los que se apoyan.

Schwab (1983, cfr. Zabalza, 2004)) es el que demuestra con toda claridad la necesidad de ambas, pues sabiendo que la Didáctica es ciencia y arte, la enseñanza, que es parte fundamental de su contenido semántico, necesariamente tiene que serlo y lo es porque así lo exige su objetivo próximo y último: enseñar para aprender y aprender para educarse.

Von Cube denomina a la Didáctica ciencia constructiva de la educación, aclarando que llama ciencias constructivas a las que usando el mismo método científico se ocupan del "cómo" y tienen los requisitos de científicidad: comprobabilidad, generalidad, neutralidad y pronosticabilidad, según el concepto lógico-empírico de la Ciencia.

Highet, por el contrario, defiende la naturaleza artística de la enseñanza. Su idea es que en la medida en que la enseñanza implica a seres humanos, en cuyo desarrollo juegan un papel importante las emociones, los sentimientos, los intereses, los valores, queda fuera el establecimiento de reglas generales. En esta misma línea de resaltar la importancia de lo artístico, están los modelos teóricos de la enseñanza de Dunkin y Biddle, Bronfenbrenner, 1979 y Tikunoff 1979, (cfr. Zabalza, 2004) al considerar las habilidades del profesor como variables presagio, y entender siempre la enseñanza como algo vinculado al contexto en que se produce, respectivamente.

Gage (1978) da cabida en su concepto de enseñanza a una y otra dimensión, pues considera que, aunque la enseñanza sea en sí misma un arte, pertenece a un tipo de actividades artísticas que poseen una estructura interna, que hace posible el establecimiento de leyes y, por tanto, susceptible de análisis científico.

Schwab (1983, cfr. Zabalza, 2004: 551-552) es, a nuestro juicio, quien resuelve el dilema de la forma más acertada, pues señala que cualquier arte tiene sus reglas (ciencia), pero el conocimiento de las reglas no hace a uno artista. El arte surge en la medida en que el que ya conoce las reglas aprende a aplicarlas apropiadamente a cada caso particular:

"Cualquier arte, tanto si se trata de la enseñanza, del esculpir en piedra o del control judicial de un tribunal, tiene sus reglas, pero el conocimiento de las reglas no hace al artista. El arte surge en la medida en que el que ya conoce las reglas aprende a aplicarlas apropiadamente a cada caso particular. Tal aplicación, por su parte, requiere una aguda consciencia de las particularidades de cada caso y de la forma en que la regla podría ser modificada para adaptarse al caso sin que se produzca la completa abrogación de la regla. En el arte, la forma ha de ser adaptada a la materia. De ahí que la forma haya de ser comunicada de una manera tal que se clarifiquen sus posibilidades de modificación". (cfdo. en Navarro, 2011, 46).

2.5. Perspectiva sistémica, comunicativa y semiótica.

Para Titone (1986: 17 y ss.) en la enseñanza convergen la Teoría General de Sistemas (T.G.S.), la Teoría de la Comunicación y la Semiótica, siendo la más amplia la T.G.S., que actúa de telón de fondo o metateoría. La central es la Teoría de la Comunicación que engloba a la Semiótica.

La T.G.S. fue creada por Bertalanffy (1968) y es considerada como una metateoría aplicable a todas las ciencias, por estar formadas por sistemas. Un sistema se define como un conjunto de elementos que interrelacionan entre sí con una clara finalidad y donde ninguno de ellos tiene sentido en sí mismo, sino en la medida que contribuye a la consecución de la finalidad. Los sistemas de las Ciencias de la Educación son abiertos por su interacción con el ambiente y con otros sistemas.

La enseñanza vista en su compleja realidad parece un proceso organizado en el que intervienen distintos elementos en interacción dinámica para alcanzar fines educativos. Por tanto, un concepto sistémico de enseñanza representa la negación más radical tanto del reduccionismo que ve en la enseñanza una operación simple, unidireccional, descontextualizada y despersonalizada, como del no direccionismo que la considera como un conjunto de actividades no finalizadas.

Un modelo sistémico sirve para representar la enseñanza y el aprendizaje como una red de relaciones interactivas reversibles y como proceso no lineal sino cíclico y concéntrico, que representa el desarrollo del aprendizaje en espiral abierta, al igual que Piaget concebía el desarrollo de la ciencia. Como puede observarse en el esquema siguiente, se representa la situación didáctica en interrelación con la situación social o contextual. Dentro de la situación didáctica se encuentran unas variables fundamentales (escritas con mayúsculas): el alumno (A), el educador (E), las finalidades educativas (F) y el método (M), que son los medios (entre los cuales el contenido, en su triple dimensión, conceptual, procedimental y actitudinal, es lo fundamental), procedimientos y técnicas que relacionan al alumno, al profesor y a los fines. Los fines han de ser claros para profesores y alumnos y en su consecución han de estar ambos seriamente comprometidos. Además, hay otras variables

referidas a la madurez del alumno (m), los objetivos en los que se desglosan los fines (o), el estímulo (e) y la respuesta del alumno (r). Todo ello puede verse en el Gráfico 3.1.

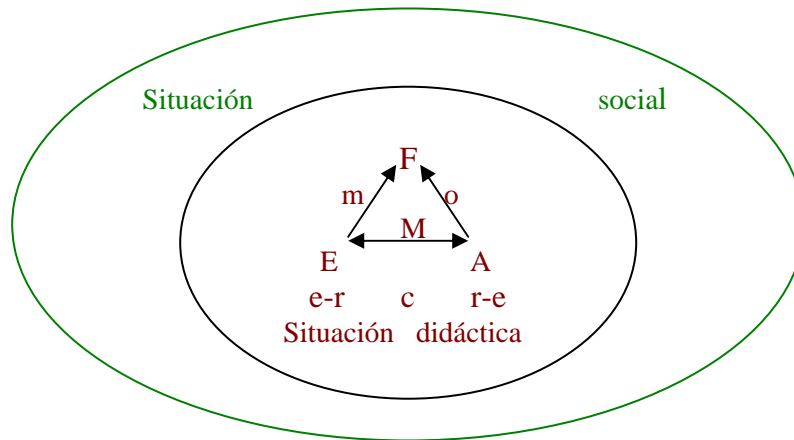


Figura 3.1: Modelo Sistémico de Enseñanza.

Es de destacar que tanto el profesor como el alumno son agentes de estímulos y respuestas de forma reversible, siendo, por tanto, la comunicación (c) el eje portador del proceso didáctico. Por eso hay que explicar la enseñanza también desde la Teoría de la Comunicación.

Para Titone (1986), la enseñanza es un proceso de comunicación que comprende: información, estimulación al descubrimiento, despertar el interés, feed-back, formación de capacidades, modelación de actitudes y climatización afectiva, más..."n" ciclos sucesivos de profundización y maduración. Ahora bien, como la comunicación se sirve de signos con los que se construye su mensaje, también es necesario analizar la enseñanza sobre la base de una teoría de los signos, es decir, sobre la base de la Semiótica o Semiología. La Semiótica se ocupa del valor de los signos y de los procesos de significación. Morris (1972) analiza la producción de los signos como un proceso en cinco fases:

V: es el signo o la explicación del profesor.

W: es el alumno que interpreta la explicación.

X: es la reacción del alumno.

Y: es el significado o el objeto de la explicación.

Z: es el contexto o la situación concreta donde se desarrolla la enseñanza.

El anterior esquema nos recuerda la perspectiva filosófica de Fenstermacher, si bien este autor no hacía referencia al contexto, variable fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.6. Perspectiva cultural, multicultural e intercultural.

La inclusión dentro de esta perspectiva de los aspectos de multiculturalidad e interculturalidad es debido a la situación actual de los centros educativos de todos los niveles, cuyas aulas se encuentran integradas por alumnos procedentes de diferentes culturas a los que la Didáctica y la Organización Escolar han de ayudar a su integración escolar y social.

El concepto de cultura engloba, según la UNESCO, conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguajes, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, actitudes, pautas de conducta y tipos de organización (familiar, laboral y económica). Por tanto, concebida en su amplio sentido, constituye el contenido de cualquier currículum, cuya asimilación por parte de los individuos posibilita la comunicación y la interrelación entre los pueblos.

Siguiendo, en líneas generales, a Arroyo y McWilliam, (2002), el concepto de multiculturalismo trata de comprender y valorar las diferencias culturales de una sociedad para dar respuestas educativas a los problemas y conflictos derivados de esas diferencias. Junto al desarrollo del multiculturalismo surge el de interculturalismo aceptado por el Consejo de Europa para referirse a un proceso que pretende la interconexión e interdependencia entre las diferentes culturas. En el contexto educativo se utiliza el término currículum intercultural en un marco teórico-práctico, que desde el modelo ecológico trata de dar respuesta a los conflictos detectados en contextos educativos multiculturales, erradicando toda práctica discriminatoria y aplicando métodos didácticos creativos. Tanto la multiculturalidad como la interculturalidad tienen como fin el desarrollo educativo de los alumnos procedentes de diferentes culturas mediante una enseñanza creativa, que las armonice con el currículum general.

La enseñanza se define también como una acción sociocultural que implica a docentes y discentes con la finalidad de educar a través de la integración y la transformación de la cultura. Por ello, adquiere especial relevancia en la actividad educativa que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran.

Es obvio que la enseñanza no puede hacerse en el vacío, sino en función de la cultura de una sociedad y del individuo que ha de recibirla y transformarla. En este enfoque se concede más importancia a lo sociológico-cultural que a lo psicológico-individual, teniendo siempre claro que ambos aspectos han de armonizarse, pues, al fin y al cabo, lo fundamental es la formación de los individuos para conseguir una sociedad mejor para todos.

La cultura del alumno es el reflejo incipiente de la cultura local sin elaborar críticamente, mientras que la cultura disciplinar es una cultura depurada por la experimentación, reflexión, y evaluación crítica a lo largo de la historia; es una cultura conceptual y abstracta distanciada del contexto inmediato.

La cultura que se viva y trabaje en la escuela debe configurarse como una concreción de la cultura social de la comunidad donde se experimenten abierta y conscientemente los problemas, conflictos e intereses de la misma comunidad. Así reconoce Hargreaves (1998: 234) que *"los profesores necesitarán utilizar el ambiente social en el que vive la gente joven para propiciar una mejor comprensión"*. Se trata, pues, de armonizar dentro del aula la cultura experiencial que traen los alumnos con la cultura académica que se imparte dentro de la misma, para así contribuir mejor a su formación total y realista.

Como conclusión podemos decir que en la enseñanza entran a formar parte un conjunto amplio de aspectos a tener en cuenta, tales como:

- Un contenido que debe transmitirse a partir del establecimiento de una relación entre los sujetos implicados con un objetivo común (perspectiva filosófica).
- Una estructuración metodológica del proceso de enseñanza para facilitar un aprendizaje eficaz (perspectiva conductual o fenomenológica).

- La inclusión de variables no observables de profesores y alumnos que, mediante procesos perceptivos de la realidad, el contenido, los métodos,... provocarán acciones en los mismos, determinando así una dimensión sociocultural del proceso de enseñanza-aprendizaje (perspectiva cognitiva).
- La combinación de saber científico y componente artístico para realizar una enseñanza adecuada a cada necesidad que surja en la realidad cambiante del aula (perspectiva lógico-científica).
- Una concepción de la enseñanza como sistema donde todos los elementos están interrelacionados a través de una relación comunicativa y semiótica, con lo cual debemos evitar cualquier reduccionismo simplista de la misma (perspectiva sistémica, comunicativa y semiótica).
- Una visión real del contexto educativo donde confluyen personas con diferentes culturas, lenguajes, religiones, intereses,... creando un ambiente rico que debe asumirse bajo concepciones multiculturales e interculturales para favorecer la integración de todos en el mismo (perspectiva cultural, multicultural e intercultural).

Comprender todos estos factores serán sin dudas retos para cualquier profesional interesado en mejorar día a día su práctica educativa, y obviar alguno de ellos puede desentrañar la finalidad última de la enseñanza.

3. Teorías de la enseñanza.

Dice el epistemólogo Karl Popper (cfr. Gimeno, 1988) que "las teorías son los hilos tendidos para capturar eso que llamamos mundo, para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo". La teoría se configura, por tanto, como un modelo mediador para:

-Captar la realidad – Analizarla – Comprenderla – Discutirla-

Históricamente, el desarrollo de toda ciencia va ligada al desarrollo de su teoría. Así, una parcela del conocimiento es ciencia en la medida que posee desarrollo teórico. La teoría de la enseñanza se encuentra dispersa debido a la complejidad de su contenido y a la multiplicidad, como acabamos de ver, de perspectivas, paradigmas y desarrollos científicos sectoriales. Aunque comprendemos estas dificultades, sería necesario y bueno para la práctica de la enseñanza, llevar a cabo un planteamiento sintético que ofrezca la integración del conjunto teórico, descubriendo la estructura de la misma para facilitar así su proyección sobre la práctica, haciéndola más científica. Como afirma Bunge (1969), el progreso de la Ciencia no consiste en amontonar datos sueltos o generalizaciones aisladas, el progreso de la Ciencia supone aumento de sistematización y coordinación.

Los paradigmas o modelos científicos: positivista, interpretativo y crítico, aplicados a la educación han dado lugar a distintas perspectivas e interpretaciones de la teoría, la práctica y la investigación educativa generando, según Carr y Kemmis (1988), las teorías ya clásicas de la enseñanza, denominadas técnica, práctica y crítica que se ven parcialmente proyectadas, al igual que las perspectivas anteriores, en otras denominadas por Medina (2002) cognitivista, artística, sociocomunicativa y comprensiva. A continuación haremos una breve referencia a ellas.

3.1. Clasificación de Carr y Kemmis.

Estos autores clasifican las teorías de la enseñanza en tres tipos según el paradigma en el que se fundamentan. Veamos cada una de ellas.

La teoría técnica de la enseñanza se fundamenta en el paradigma positivista. El positivismo, al que ya nos hemos referido, es considerado como la corriente intelectual más poderosa en el pensamiento occidental del XIX y se define como teoría o conjunto de teorías que no admiten otra realidad que la de los hechos, ni otro tipo de investigación que no sean las relaciones existentes entre ellos. El principal formulador del positivismo, Comte (1798-1857), entiende por positivo, lo directamente observable, lo que se opone a lo metafísico y se adquiere a través de la experiencia. Resalta el carácter pragmático de la ciencia y la

objetividad inherente a los hechos, siendo sus principales supuestos: la objetividad, la racionalidad y la operatividad.

Bajo este paradigma, la teoría de la enseñanza es elaborada por los científicos (teóricos) para explicar, controlar y predecir la práctica y esta se concibe como una tecnología precisa que los maestros van a implantar preocupándose por la eficiencia. Para conseguirla van a planificar la práctica en función de unos objetivos, van a desarrollar lo planificado para tratar de que los alumnos alcancen los objetivos propuestos y van a evaluar para comprobar si los objetivos han sido superados. Es una teoría a la que le interesa más el objeto que el sujeto del aprendizaje, siendo su aportación más relevante, la necesidad de programar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más eficientes y eficaces.

Los profesores y los alumnos son reproductores de valores y la realidad básica es la colectividad más que el individuo, considerándose la sociedad y la cultura como externas a la escuela. En cuanto a la investigación, que tan importante es para el desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica, hay que señalar que es fundamentalmente cuantitativa y su carácter más nomotético -de aplicación general-, que ideográfico o de aplicación particular.

La teoría interpretativa de la enseñanza se fundamenta en el paradigma interpretativo, que se proyecta en el ámbito de la Psicología en el paradigma cognitivo, y surge como reacción al positivismo y a sus principales supuestos de objetividad, racionalidad y operatividad. Las fuentes en las que se inspira son la fenomenología social de Schutz que, a su vez, se basa en la Sociología moderna de M. Weber y Simmel. Esta teoría es definida como humanista, racional y abierta: humanista, porque busca la ilustración de los alumnos a través de la educación y de la cultura; racional, porque se preocupa de los fines y los medios, y abierta, porque las personas (profesores y alumnos) comprenden, interpretan y deciden acerca del curso adecuado de la acción.

La teoría de la enseñanza es elaborada bajo este paradigma interpretativo, conjuntamente, por teóricos y prácticos y, por tanto, no tiene un carácter prescriptivo respecto a la práctica, como sucedía en la teoría técnica, sino orientador de la misma. Los maestros resuelven los problemas de la práctica a través de la deliberación que incluye las

siguientes fases:

- Diagnóstico de los alumnos.
- Juicios sobre datos de la realidad.
- Generación de alternativas.
- Propuestas de actuación.

La metodología de investigación es cualitativa, teniendo, pues, un carácter más ideográfico que nomotético. Es decir, interesa más lo particular que lo general. Es una teoría que se centra en los aspectos más subjetivos del proceso didáctico, sin olvidar, claro está, lo objetivable.

La teoría crítica de la enseñanza se basa en el paradigma crítico, emancipatorio o político. Este movimiento fue calificado por Abbagnano como de utopía negativa porque se centra en la crítica disolvente de la sociedad real. Bajo esta teoría, la enseñanza tiene como objetivo prioritario la transformación para mejorar la práctica educativa, lo cual nos parece positivo siempre que dicha transformación esté científicamente justificada y suponga una mejora de lo que había.

La relación entre la teoría y la práctica no es prescriptiva ni directa, pues se considera la práctica como un foco generador de teoría, donde ésta se elabora conjuntamente entre teóricos y prácticos a través de la reflexión conjunta, mediante la actividad del discurso. De ahí surge la idea de escuela como comunidad de discurso.

En opinión de Strike (1993), el discurso convierte a la escuela en una comunidad local deliberativa en la cual las relaciones sociales entre sus miembros se caracterizan por la igualdad, autonomía, la reciprocidad y un alto nivel de respeto por la construcción de un consenso racional. En consecuencia, las relaciones entre profesores y alumnos son de igualdad y la metodología tiene como base fundamental el desarrollo de la reflexión.

Con esta teoría adquiere una especial relevancia la dimensión contextual, y la investigación que más interesa es la referida a la propia práctica denominada como "investigación-acción".

A modo de resumen podemos incluir un cuadro que recoge las características fundamentales de cada una de las teorías clásicas:

Tª DE ENSEÑANZA	PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS	Tª DE ENSEÑANZA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA
TEORÍA TÉCNICA	Positivista	Objetividad Racionalidad Operatividad	Elaborada por teóricos/ científicos	Explicar Controlar Predecir	Cuantitativa Nomotética
TEORÍA INTERPRETATIVA	Interpretativo	Humanista Racional Abierta	Elaborada por teóricos y prácticos	Comprender	Cualitativa Ideográfica
TEORÍA CRÍTICA	Crítico Emancipatorio Político	Igualdad Autonomía Reciprocidad	Elaborada por teóricos y prácticos en reflexión conjunta	Mejorar la práctica educativa	Cualitativa Ideográfica

Cuadro 3.1: Teorías de enseñanza según Carr y Kemmis (1988).

Consideramos que las tres teorías interpretadas flexiblemente suponen importantes aportaciones a la teoría general de la enseñanza, resaltando una la importancia de los contenidos a aprender; otra, la de tener en cuenta al sujeto que aprende, y la tercera se centra, principalmente, en la transformación o el cambio y en la importancia de la dimensión ambiental, cuya consideración, junto con los aspectos anteriores y la actual relevancia del discurso, son imprescindibles en los procesos formativos. Por tanto, tendríamos una teoría ecléctica abierta a todas las aportaciones que supongan una mejora cuantitativa y cualitativa del hacer didáctico, teoría que bajo nuestro punto de vista coincidiría, en líneas generales, con la denominada teoría comprensiva en la clasificación de Medina que veremos a continuación.

3.2. Clasificación de Medina.

Una clasificación más actual es la que realiza Medina (2002), quien clasifica las teorías de la enseñanza en cognitivista, artística, sociocomunicativa y comprensiva, las cuales vamos a analizar y a relacionar con las perspectivas y teorías anteriormente presentadas.

La Teoría Cognitivista surge como consecuencia de las aportaciones del paradigma cognitivo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ampliando su significado al desvelar, en lo que se refiere a la enseñanza, los procesos cognitivos que aportan los docentes en las fases preactiva, interactiva y postactiva, momentos esenciales de la continuidad de la acción formativa y de la explicitación de la toma de decisiones más representativas (Medina, 2002: 45). Shavelson, Ausubel, Clark, Peterson, Bruner y Yinger son autores representativos de esta teoría y conciben la enseñanza como *la más compleja y cambiante modalidad de toma de decisiones en contextos inciertos* (ibidem). Esta teoría aplica fundamentalmente la metodología de investigación cualitativa, al igual que la teoría interpretativa de Carr y Kemmis, basada en la técnica de la observación a través de la entrevista, el autoanálisis, los grupos de discusión y el análisis de contenido. Bajo nuestro punto de vista, esta teoría se identifica con la perspectiva cognitiva y con la teoría interpretativa que hemos visto anteriormente.

La Teoría Artística considera que la enseñanza debe ser pensada desde la originalidad que sitúa a cada docente como un artista, desde la irrepetibilidad en la acción, al ser cada alumno distinto a otro, la potencialidad intuitiva que se relaciona con la percepción rigurosa, para entender y dar respuesta a cada problema, la perseverancia, que requiere un esfuerzo continuado para observar y captar los procesos de aprendizaje de los alumnos y la sensibilidad y estética, a fin de crear en el aula un ambiente de relaciones empáticas, de disponibilidad y de belleza generadora de saber. En definitiva, la singularidad de las personas y la de sus contextos, pasados, presentes y futuros exige la originalidad y creatividad de la enseñanza.

La enseñanza como indagación artística es tratada desde una visión etnográfica por Woods (cfr. Medina, 2002) que, aplicando el interaccionismo simbólico y el análisis del discurso, nos proporciona una visión de la enseñanza como actividad reflexivo-creadora que sitúa al profesorado como constructor de saber y valores que profundizan en los auténticos significados y enfoques interculturales de los que parten. Los paradigmas interpretativo y crítico influyen en esta teoría, así como correlaciona con ella lo expuesto en la perspectiva denominada lógico-científica y la teoría crítica de Carr y Kemmis.

La Teoría Sociocomunicativa, al igual que la perspectiva sistémico-comunicativa de Titone, nos dice que la enseñanza es un proceso interactivo-comunicativo que, orientado por las finalidades educativas, pretende la formación intelectual y humana de los participantes. Dentro de esta teoría, los trabajos de Tittone, Rodríguez Diéguez y Medina (cfr. Medina, 2002) aportan datos para entender su importancia en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación se basa en la reflexión y acción común entre profesores y alumnos que comparten puntos de vista, concepciones del mundo y de sí mismo, partiendo de la aceptación mutua y el avance en el saber personal y colaborativo. La interactividad que supone la comunicación exige aptitudes de apertura y comprensión, así como la toma de conciencia de los diferentes modos de percibir el mundo y de sentirse a sí mismo en esta fecunda pluriculturalidad.

Pero como señala Medina, la enseñanza no es sólo un acto comunicativo, sino intencional y transformador, comprometido por la creación de los ecosistemas humanos e interculturales más valiosos, que adapta el saber académico y afianza los valores más representativos en el aula y en el centro a través de un óptimo desarrollo intelectual y actitudinal de los estudiantes y el más amplio compromiso profesional de los docentes.

Esta teoría aporta a la enseñanza una visión de la práctica docente basada en la calidad del discurso, en el sistema de relaciones sociales y en las acciones más adecuadas para configurar un clima de aula más empático y colaborativo, que propicie un intercambio interactivo formativo entre los estudiantes y el profesorado.

La Teoría Comprensiva, situada en último lugar por su capacidad para integrar las perspectivas anteriores, representa una perspectiva estructurada y global de los procesos de enseñanza-aprendizaje, supone una síntesis superadora de otras teorías que pretende conseguir la formación de los alumnos.

Dice Medina que la enseñanza se torna comprensiva cuando la práctica es flexible y reconoce el impacto de la incertidumbre, característica de la sociedad actual, junto al necesario avance en la interpretación y valoración de las actitudes y concepciones implícitas del profesorado en torno a las acciones formativas que son la finalidad de la docencia.

Para Lorenzo y Pla (cfr. Medina, 2002), los valores en los que se sustenta la teoría de la enseñanza comprensiva son:

- *La capacidad para desplegar los conocimientos de manera comprensiva.*
- *El aprendizaje de temas básicos en la disciplina o bloque de estudio.*
- *La motivación, autocompromiso y plena implicación.*
- *El uso activo, transferencia y asimilación del conocimiento.*
- *Los enfoques organizados y sistemáticos para una enseñanza constructivista.*
- *Una gran gama de estilos pedagógicos, incluyendo la enseñanza directa.*
- *El compartir respuestas entre los estudiantes y apoyo mutuo.*

Según Medina (2002: 51), aprender profesionalmente es desarrollar una enseñanza comprensiva, cuestionar permanentemente la realidad personal y contextual y adaptar el pensamiento y la acción formativa a las necesidades y expectativas de cada estudiante y aula pluricultural, valorando las diferencias y desarrollando los ambientes más propicios para encontrar propuestas imaginativas (...) en el ecosistema formativo de la complejidad.

Como conclusión de las teorías propuestas por Medina podemos recoger aquellas características de la enseñanza que nos van a facilitar la participación en el aula, así, la Teoría Cognitivista nos recuerda la importancia de las interpretaciones de los agentes implicados y su repercusión en la toma de decisiones. Si conocemos cómo un alumno entiende los objetivos de las preguntas de clase, de las tareas, lo que el profesor pretende,

será más fácil que participe que cuando no se hagan explícitos éstos. También si el alumno expresa sus intereses y pretensiones se pueden llegar a acuerdos sobre metodologías que faciliten la implicación y participación en el aula.

La Teoría Artística pone el énfasis en la creación de un clima de clase que tenga en cuenta la estética y sensibilidad para establecer relaciones empáticas que permitirán el desarrollo de la creatividad, la originalidad y la reflexión. Cuando cualquier persona se siente a gusto donde está, su actitud se hace más comprometida y se facilita el diálogo y la participación, el aula se puede transformar en lugar de encuentro participativo.

Del mismo modo, la Teoría Sociocomunicativa entiende la enseñanza como un proceso comunicativo, que fomenta la reflexión conjunta y la acción común entre profesores y alumnos que comparten puntos de vista, concepciones del mundo y de sí mismo, partiendo de la aceptación mutua y el avance en el saber personal y colaborativo. Sin participación, por tanto esta teoría no concibe la enseñanza, ni por tanto el aprendizaje, punto angular de nuestra investigación.

Por último, la Teoría Comprensiva propone estrategias para hacer realidad una enseñanza de calidad que promueva el desarrollo de todos los ámbitos de la persona, y para ello concreta una concepción constructivista y comprensiva, una selección de contenidos por su nivel de importancia, el fomento de la motivación, el autocompromiso y la implicación, no sólo de estudiantes, sino también del profesorado y una metodología cooperativa como el apoyo mutuo y compartida por profesores y alumnos.

4. Métodos, modalidades y modelos de enseñanza.

Los métodos, modalidades o modelos de enseñanza constituyen la evolución más clásica de métodos de enseñanza. Todas se refieren al camino que han de seguir profesores y alumnos para conseguir que éstos alcancen finalidades educativas. Todo lo que se lleva a cabo en todas las situaciones de enseñanza forma parte del método.

Siguiendo a Titone en su obra *Metodología Didáctica*, el método, que para él significa orden, es la vía idealmente perfecta que conduce al fin de la didaxis o de la docencia, que es, la consecución de los fines educativos. El método de enseñanza o didáctico tiene una doble justificación psicológica y lógica además de educativa porque se apoya en las características psicológicas de los alumnos, en la estructura lógica de la materia que se va a explicar y crea hábitos de ordenación y de organización del trabajo mental. Por tanto, el método es siempre *un modo particular de facilitar el encuentro entre la estructura psíquica del discente y la estructura lógica de un determinado contenido del programa* (Titone, 1986: 466). Por ello el método está en función de la autoactividad del alumno que debe estimular inteligentemente, el profesor, adaptando la materia a las leyes psicológicas del aprendizaje. Y son, partiendo de los métodos que ya propuso Aristóteles (s. IV a.C.) basados en la lógica, los siguientes:

MÉTODOS DE ENSEÑANZA	INDUCTIVO Procede de lo concreto para alcanzar lo abstracto, va de lo particular a lo general	DEDUCTIVO Va de lo abstracto a lo concreto, de lo universal a lo particular, parte de la teoría o definición para aclarar un hecho concreto	ANALÍTICO Procede al dominio de una realidad a través del estudio de las partes que la componen	SINTÉTICO Procede al dominio de una realidad partiendo e la misma hasta llegar a las partes que la componen
FORMAS DE ENS.	Intuitiva	Verbal	Intuitiva	Verbal
PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	Observación Experimentación Comparación Abstracción Generalización	Aplicación Comprobación Demostración	División Clasificación	Conclusión Definición Resumen Recapitulación

Cuadro 3.2: Clasificación de los métodos, formas y procedimientos, elaborada a partir de Titone (1986).

Alberto del Pozo (cfr. De Pablos, 2004) propone otra clasificación de los métodos de enseñanza que denomina psicocéntricos, logocéntricos y ergocéntricos en función de que atiendan principalmente a las características de los alumnos, a los contenidos o al tipo de trabajo que realicen. Los métodos que incluye dentro de cada uno de ellos pueden verse en el cuadro 3.3.

Psicocéntricos	Individualizados (Plan Dalton, Método de Fichas Programadas) Socializados (Gary, Detroit, Freinet) Colectivos (Trabajos en grupo)
Logocéntricos	Métodos Expositivos, Globalizadores (Decroly, M. de Proyectos) Concentrados (Unidades de Morrison).
Ergocéntricos	Intuitivos (Montessori, Agazzi) Activos (Dewey, Ferrière, Escuela del trabajo) Integrales

Cuadro 3.3: Clasificación de los métodos de enseñanza, elaborada a partir de A. del Pozo (en Navarro, 2007)

Todos estos métodos han servido de base para el desarrollo de diferentes metodologías o enfoques en función de los principios didácticos en los que se basarán. Estos principios han sido de individualización, socialización, actividad e intuición, siendo los dos primeros los que más propuestas metodológicas han generado. El principio de individualización surge de la realidad de que todos los alumnos son diferentes entre sí y la preocupación de la escuela por ajustarse a esa realidad. La educación bajo este principio debe realizarse teniendo en cuenta las necesidades de cada niño en particular y ha sido llevado a la práctica por el Plan Dalton, el sistema Winnetka, la enseñanza programada y, a través de la enseñanza individualizada, que combina el principio de individualización con el de socialización, la educación personalizada.

Actualmente, se lleva a cabo el principio de individualización a través de las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular. El principio de socialización completa el de individualización porque define a la persona como un compuesto bio-psico-social, y vivimos y nos educamos en sociedad. La finalidad de este principio es la inserción eficaz del individuo en la sociedad. Experiencias como la enseñanza en grupo, la escuela de trabajo, la enseñanza cooperativa o las comunidades de aprendizaje son algunos ejemplos de la aplicación de este principio.

Hacemos referencia ahora a las modalidades de enseñanza, que al igual que los modelos se definen como esquemas mediadores entre la teoría y la práctica con la finalidad de unirlas y mejorarlas. La finalidad del método, de las modalidades y de los modelos es la misma: mejorar la práctica didáctica para la consecución de las finalidades educativas.

Un modelo de enseñanza se puede definir también como un plan estructurado para orientar la enseñanza en las aulas y se basa en las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, y pueden existir tantos modelos de enseñanza como teorías o grupos de teorías.

Zabalza (2004:557-558) clasifica las modalidades de enseñanza en función de las teorías en la que se fundamenta: constructivismo, interacción entre iguales, ecológica, relación comunicativa y competencias.

La modalidad de enseñanza denominada *constructivismo* parte de los principios del aprendizaje significativo, que consideran que el conocimiento se construye por el propio aprendiz a partir de un proceso de integración de las nuevas informaciones y experiencias en otras anteriores que ya se poseían, logrando así estructuras de conocimiento y actuación cada vez más potentes. En este marco la enseñanza se ha de preocupar por enriquecer las experiencias de los sujetos y por dotarles de los recursos instrumentales precisos para que puedan adueñarse de ellas, dándoles significados e incorporándolas a su propio bagaje personal de conocimientos y destrezas. Importa propiciar la implicación efectiva de los sujetos en las actividades y orientar la acción didáctica dirigida a reforzar sus autonomías (aprender a aprender).

La modalidad de enseñanza de *interacción entre iguales*, concede un gran potencial de impacto en el desarrollo de los sujetos a la interacción entre lenguaje y conocimiento en las relaciones sociales, en las que se produce lo que Vygotsky denomina “aprendizaje coral”, que significa que vamos construyendo nuestros conocimientos a partir de las aportaciones de los demás, que matizan, refuerzan o contradicen nuestras propias ideas y experiencias. Este enfoque ha supuesto la exigencia de reforzar las modalidades de aprendizaje en grupo o pareja, los sistemas de apoyo mutuo, los debates, la enseñanza cooperativa, etc.

Una tercera modalidad es la denominada *ecológica* en la que aprender es ser capaz de dar significado a la propia experiencia y por eso la escuela debe abrirse a su entorno y a las necesidades y circunstancias que caracterizan la vida de los aprendices. Así pues, el propio entorno y sus recursos y dinámicas sociales, culturales, productivas, etc. se convierten

en la gran despensa didáctica de la enseñanza (Frabboni, 1987; cfr. Zabalza, 2004:558).

En la modalidad basada en la *relación comunicativa entre profesores y alumnos*, el proceso didáctico se concibe como un intercambio bidireccional de informaciones, con sus consiguientes procesos de codificación y decodificación. La enseñanza ha debido cuidar tanto los aspectos vinculados a los procesos de codificación de los mensajes instructivos como los aspectos más estrictamente relacionales del encuentro didáctico y el clima de trabajo que se crea en clase.

Últimamente se va abriendo paso una nueva visión de la enseñanza, que centra su punto de interés en las competencias que los sujetos van adquiriendo en su itinerario escolar. Su objetivo fundamental es romper con una idea polarizada de la enseñanza, que bien la vincule al mero saber reproductivo o la reduzca al mero saber hacer o a habilidades muy específicas. La competencia integra ambas dimensiones, la cognitiva y la operativa además de un conjunto de aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos. Es decir, que la enseñanza se centre en el desarrollo de competencias equivale a una formación integral que aúne el desarrollo personal con el académico, con el profesional y el social. En esta modalidad de enseñanza orientada hacia el **desarrollo de competencias** se basan una de las innovaciones docentes propuestas en el Espacio Europeo de Educación Superior y la Ley Orgánica de Educación del 90.

No podemos desde aquí rechazar ni sobrevalorar ningún modelo, ya que todos realizan aportaciones importantes al estilo de enseñanza que pretendemos, desde los más clásicos a los más recientes apuestan por una riqueza de experiencias en el aula, conjugarlos será sin duda la clave para conseguir la implicación del alumnado, el abandono de su desinterés y la participación real. Pero no olvidemos que ésto no es sólo cuestión del alumnado, sino en buena proporción del profesorado, que queramos o no será quién ofrezca oportunidades, reparta las opciones y facilite la mejora del clima para sentar las bases de esta participación. Con nuestra investigación podemos ofrecerles la visión del alumnado sobre sus métodos, permitiéndoles la reflexión sobre los mismos y dándoles la posibilidad de adecuarlos a sus intereses, de explicarles bien los objetivos que pretende o de mejorar el clima para facilitarlos.

5. El concepto de participación.

Desde el punto de vista etimológico participación procede del latín *participare*, alude a comunicar, informar, pero también a “tomar parte”, intervenir, recibir una parte de algo, compartir, tener en común una particular cualidad, carácter, opinión, formar parte. El significado de cada término, como nos explica Ridaó, I. (en Gervilla, 2003), lleva consigo la consideración de distintos grados de compromiso de la persona que participa en la institución. Informar, intervenir e incluso tomar parte, puede entenderse como una visión más superficial, mostrando una idea de dar sin compromiso, sin reciprocidad:

- *El comunicar implica poner en común algo dos o más intervinientes, aunque el grado sea distinto. Es una relación de ida y vuelta.*
- *En el “tomar parte” se indica la intervención en un asunto de un modo no duradero, y se refuerza la libertad del participante que ha usado su libertad para intervenir.*
- *Compartir alude a dos o más sujetos en cercanía física o psicológica.*

Participar es ser una parte, pertenecer a un conjunto como un elemento del mismo, etimológicamente. Ese conjunto requiere organización pero son las mismas partes o elementos las que han de decidir su propia organización. Participar desde unas condiciones de desigualdad y en una estructura jerárquica en la que la participación es encauzada, dirigida, delegada o permitida, resulta efectivamente contradictorio. La demanda de participación desde una situación desigual con la progresiva conciencia de exigir el reconocimiento de la propia parte en una comunidad resulta de una mayor congruencia individual y colectiva.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) define la participación como acción de participar, tomar parte en algo.

La Real Academia Española de la Lengua (2009) define participar como tomar parte en algo, recibir una parte de algo, compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona; dar parte, noticia, comunicar. Mientras que participación es acción y efecto de participar.

Según Davis (cfr. Medina, 1988) la participación se define como *"la implicación mental y emocional de una persona en una situación de grupo que le anima a contribuir a los objetivos del grupo y a compartir la responsabilidad de ellos"*.

Nosotros estamos de acuerdo con Sarramona (1993), para quien participar no es asistir, sino intervenir en el proceso de toma de decisiones. *"El principio social de la participación supone el hábito personal de la colaboración, superador del individualismo como principio rector del quehacer humano. El desarrollo del hábito de la participación se logrará a través de un proceso educativo igualmente participativo, de un proceso donde el educando no es simple receptor de las acciones externas, sino que se erige en agente activo de su propio proceso de formación. La educación participativa implica un proyecto de acción compartido entre los agentes involucrados, donde cada uno encuentra un papel que cumplir, una responsabilidad que afrontar, unas decisiones en que intervenir"* (p. 30).

El silencio, los gritos, el alboroto y las peleas no están consideradas por el profesorado como formas de participación. Hay un antiguo concepto de participación que debe ser revisado en la línea siguiente: se puede participar de manera no observable implicándose cognitivamente, se puede participar en sentido contrario a la intencionalidad del profesor, se participa cuando se resisten a las actividades, se participa cuando se boicotea, se participa por y para diferentes tipos de finalidades. En nuestra investigación consideramos también este tipo de participación, al considerar que son significativas estas actuaciones para comprender la globalidad del aula.

Participar es en suma un sistema de acciones interrelacionadas que permite mediante la actividad y la comunicación conocer, comprender y transformar es decir hacer, crítica y creativamente, y en sucesivas aproximaciones, algo que permita resolver un problema, plantear alternativas y proyectos, etc. Hacia este tipo de participación debemos caminar desde todos los sectores educativos, y no sólo en etapas concretas, sino en todos los niveles.

6. Participación en el aula: implicaciones para profesores y estudiantes.

Dentro del sistema educativo la participación implica la colaboración activa en el planeamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso y en los distintos niveles de concreción curricular. Paralelo al sistema educativo se halla la organización de la comunidad social, existiendo unas formas estructuradas de su participación en las instituciones educativas inmersas dentro de ella. Dentro de esa comunidad social, los padres de alumnos están especialmente implicados en la gestión de los centros educativos a través de los órganos colegiados de gobierno y de las AMPAS (asociaciones de madres y padres de alumnos).

Desde el punto de vista didáctico se sitúa la participación activa del alumno, como medio y como fin, en su propio proceso de aprendizaje cuya finalidad es conseguir su autoformación educativa.

Sánchez (1995) nos dice que en la base de cualquier proceso de participación hay que considerar como elementos las capacidades y posibilidades de los demás, y por lo tanto considerar que sus aportaciones son valiosas a la hora de desarrollar proyectos colectivos y de tomar decisiones. Por eso no considera la participación como un medio de control que crea un clima de desconfianza y malestar del que sólo se derivan conflictos, sino que defiende la participación en educación como un proceso colaborativo que lleva a la comunidad educativa a compartir unas metas comunes, a implicarse en la toma de decisiones y en las tareas que se derivan de dichas metas. En este sentido nos dice que *"participar supone ejercitar una serie de actitudes ligadas a los procesos de colaboración, como son la apertura, la flexibilidad, el respeto a la diversidad, la generosidad, así como fomentar hábitos que faciliten las actividades comunes."* (p. 45).

En palabras de Ferreiro (2001) se puede decir que: *"sin embargo participar es acción, más aún acción recíproca con alguien (interacción) o con algo (interactividad), es confrontación directa o indirecta, sincrónica o asincrónica, individual y en equipo, continua y en una situación docente dirigida"*.

La participación ha ocupado y ocupa siempre, un lugar central en la educación, pues es medio y fin de la misma. Medio porque nos educamos participando y fin porque nos educamos para la participación responsable.

En la Pedagogía tradicional la participación del alumno era escasa. En el naturalismo pedagógico inaugurado por Rousseau, la participación era total para el alumno y escasa para el profesor y en la Pedagogía actual la solución está en definir el protagonismo que corresponde al alumno, al profesor y a todas las personas intervinientes en los procesos educativos, recogiendo los aspectos más positivos de las posturas precedentes en función de los nuevos contextos.

La participación en un aula tradicional privilegia la participación del maestro en clase. Es él quien expone, escribe en la pizarra, se pregunta y se responde. La participación de los alumnos se reduce en la mayoría de los casos a escuchar y tomar apuntes. Sin embargo participar es acción, más aún, acción recíproca.

¿Cuál y cómo debe ser la participación del profesor, la de los alumnos y la de los padres para conseguir educarse y educar? Considero que dar respuesta a esta cuestión es uno de los grandes retos de la política educativa y de organización de los centros.

En cuanto a la participación: Los nuevos ambientes de aprendizaje exigen del maestro:

- Planificación previa.
- Guía, orientación a los alumnos hacia el "logro" de una competencia.
- Información, la necesaria y suficiente, ni más ni menos y en el momento oportuno.
- Contextualización de lo que se aprende.
- Aplicación de un sistema de ayuda al alumno que aprende.
- Mediación pedagógica.
- Y creación de un ambiente de comunicación horizontal, asertiva y de cooperación.

En cuanto al alumno, los nuevos ambientes de aprendizaje exigen:

- Una actitud favorable.
- Precisión de las reglas de participación.
- Que se les enseñen a participar: qué se puede, qué no se debe, por qué y para qué participar, cómo proceder.
- Claridad en la meta/objetivo/propósito.
- Información previa y/o modelación inicial.
- Ayuda, la necesaria y oportuna.
- Retroalimentación.

Si algo garantizan los nuevos ambientes de aprendizaje, es realmente y de manera significativa, la participación de los estudiantes. En tal sentido, la tecnología se pone en función de lograr la participación para hacer posible la comprensión y apropiación del contenido de enseñanza.

Debemos pensar sobre el tema de la participación en el aula donde la mayoría de las veces ésta se reduce a escuchar y tomar apuntes. Sin embargo participar es acción, más aún, acción recíproca, por tanto sugerimos observar en nuestras clases, en todas las materias o áreas, quiénes toman las decisiones formales o informales respecto a la dinámica de trabajo y, de una manera explícita, que nos permita tomar conciencia del tipo de participación que estamos llevando a cabo.

En este sentido, podemos aceptar:

1) La necesidad de construir teorías propias del aprendizaje desde una concepción de reconocimiento del alumnado como agente implicado de manera colegiada en la relación enseñanza-aprendizaje. Esto requiere tener tiempo para reflexionar, revisar, debatir y adoptar decisiones compartidas. La interpretación de los procesos de aprendizaje del alumnado no ha de ser exclusiva, como hasta ahora lo ha sido, del psicólogo, pedagogo o profesor. La razón es contundente, quien puede hacer llegar las condiciones más íntimas del aprendizaje es el propio alumno. Pero, es más, ha de compartir las decisiones por cuanto afectan a la construcción de su propia personalidad autónoma. El aprendizaje se convierte así en un

proceso auténticamente educativo, pues sobre él se reflexiona conjunta y colaborativamente. Esta situación de igualdad es completada con la necesidad de reconocer que el profesorado puede ir aprendiendo su propio oficio a partir de un aprendizaje permanente que permitirá su constante formación, ayudado por las pistas, informaciones y contradicciones que el propio alumnado aportará.

Estas teorías del aprendizaje compartido deben promoverse en las destrezas básicas o habilidades axiales que son la condición ineludible para prácticas muy variadas (observar fenómenos, descubrir problemas, deliberar sobre acuerdos, tomar decisiones...). A ellas se les añade la corresponsabilización de las acciones. Es el propio alumnado el que aprende, por propia decisión, es autoaprendizaje. Una construcción adecuada de un proceso de negociación parte desde la decisión de lo que hoy necesitamos aprender, pasando por cómo merece la pena hacerlo y finalizando en la valoración conjunta de los efectos de las decisiones. Comprender cómo se desarrolla el aprendizaje es lo realmente eficaz.

2) La naturaleza procesual de los procesos de participación y negociación requieren lentitud en su desarrollo. Resulta imposible partir originalmente de situaciones participativas o procesos de negociación. Necesitamos ir construyendo y aprendiendo repertorios de estrategias que nos permitan tomar decisiones conjuntamente, sin ocultar los problemas o intereses personales. La experimentación constante de este proceso permitirá avanzar más en otro tipo de aprendizajes.

3) Resistirse constantemente a la posibilidad de recaer en la desigualdad. Los procesos de negociación llevan a un aumento colectivo del poder lo que supone no admitir las metáforas clásicas de reparto del poder, delegación del mismo o concesión de poderes. La adquisición del poder se puede ver favorecida por ciertas condiciones pero quien asume el poder es el propio individuo quien, colectiva y/o personalmente, puede acrecentarlo a través de estrategias educativas de toma de decisiones o de desarrollo de la conciencia propia y colectiva. Negociaciones permanentemente impuestas a la fuerza reproducen constantemente diferencias sociales. Tomar acuerdos negociados supone elevar el reconocimiento de minorías con menor capacidad de decisión.

4) Reconocer las diferentes expectativas que los alumnos tienen al acceder a la escolarización y sus diferencias respecto a las de los profesores y padres. El conocimiento de que esto es así, debería completarse con la explicitación constante de dichas intencionalidades o

pretensiones en el ámbito de la vida del aula y con el debate sobre ellas. No vamos a insistir que tales expectativas pueden estar fomentadas justamente en espacios externos a la misma escuela y en niveles de decisión más intermedios, ni queremos abundar en asumir que pueden existir desviaciones en la identificación de las necesidades propias, sectoriales o colectivas. La necesidad de consumir ciertos productos, competir para acceder a otras condiciones individuales no colectivas, ser superior respecto a los demás, promover el escapismo solitario de las dificultades comunes etc., son aspiraciones distorsionadas cuya reflexión colectiva permite desenmascararlas. (Ferreiro, 2006).

El mismo autor sugiere estrategias de trabajo que facilitan la participación, que serían las siguientes:

a) Es necesario poner en la mesa de negociación los diferentes elementos curriculares: decisión sobre los materiales curriculares, formas de agrupamiento, horarios de estudio, ritmos de trabajo, compañeros de estudio, organización espacial y funcional de las aulas, uso de equipamientos escolares, tipos de objetivos a conseguir, contenidos obligatorios u optativos, tipos de actividades y principios de procedimiento etc. Las fórmulas de deliberación de estas cuestiones habrán de adecuarse a la edad, diferencias de género, clase social. Las técnicas de desarrollo habrán de acudir a diálogos compartidos, secuenciación sostenida para ir -progresivamente- negociando diferentes aspectos, dedicación de tiempo a la reflexión sobre la organización escolar personal y grupal, reflexiones sobre los nuevos derechos del niño/a y la estructura profesional del profesorado, análisis sobre las decisiones tomadas en la familia, escuela, comunidad local y nacional.

b) Es necesario pasar a entrenarnos en los procedimientos de obtención del poder, crítica del autoritarismo y recuperación de la propia voz individual o colectiva en el "laboratorio" del aula a través de diferentes técnicas y experimentaciones reflexionadas. Temas como la autoridad, el poder, la pérdida de la autonomía, toma de decisiones, democracia, libertad, construcción y asunción de valores propios y colectivos, deben tratarse utilizando como referente la realidad inmediata de la comunidad en una reflexión y análisis de la misma junto a las ejemplificaciones y datos de la comunidad nacional o internacional. Es decir, estos procesos son contenido y referente básico en todas las áreas y materias.

c) Es necesario cambiar las fuentes de conocimiento y nuestras concepciones sobre el mismo, de manera que sea posible en el aula problematizarlo, recrearlo y adecuarlo a las necesidades de autonomía e independencia personales y colectivas. La edificación del conocimiento puede tener a

sus principales enemigos en los alumnos y las alumnas, quienes perciben problemas, dificultades, aspiraciones, emociones.... sobre las que están especialmente interesados en hablar, caracterizar o pensar. Por tanto, la comunidad, sus problemas y la manera de organizarse junto a los problemas y la organización escolar, son un auténtico filón de desarrollo del conocimiento.

d) Se necesita investigar en el aula y fuera de ella las estrategias de corrección de las desigualdades sociales y personales en el marco del reconocimiento de la diversidad. La capacidad de solidaridad del alumnado ha sido, a veces, utilizada bajo una concepción paternalista de resolución de problemas y en la creencia de que la desigualdad es una realidad social "natural" e incorregible. Dos fórmulas procedentes de dos concepciones, esencialismo y constructivismo, podemos utilizar. Primero, el análisis de las desigualdades como una ruptura de los derechos inalienables de la persona, es decir, por principio el estudiante es igual al adulto. En segundo lugar, el estudio de los mecanismos de construcción de las desigualdades sociales, económicas y culturales, que no es un tema para especialistas en sociología, es un contenido básico para todos aquellos que se han de desenvolver en una comunidad en la que existen relaciones de fuerza, presiones y diferencias de intereses.

En "*La participación de los alumnos en el proceso de enseñanza*" por Ramón Ferreiro Gravié (2006) cada vez más se extiende el criterio de la necesidad de crear "Nuevos ambientes de aprendizaje" es decir de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el empleo de tecnología punta que faciliten diseñar situaciones educativas cuyo centro sean los alumnos, presentes y/o a distancia para el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo.

Lo anterior exige la participación activa de los estudiantes en el proceso como condición necesaria para lograr interacción e interactividad. De hecho tanto una, la interacción como la otra, la interactividad son las formas básicas de participar.

Una persona heterónoma será siempre dependiente e, incluso, fácilmente manipulable, por tanto, el desarrollo integral de la personalidad debe potenciar la autonomía de niños y niñas, convirtiéndolos en protagonistas de su proceso de aprendizaje, propiciando que desarrollen su capacidad de tomar decisiones y, paralelamente, responsabilizándoles de las consecuencias y de las opciones que, eventualmente hayan tomado.

Un valor ligado a la autonomía es la asertividad, que consiste en exponer y defender nuestras propias convicciones, criticando las ideas de otros. Lo respetable, lo inalienable son las personas, las ideas pueden debatirse y criticarse. Si no desarrollamos la asertividad no estaremos en condiciones de vencer las presiones del grupo o iguales y las ideas establecidas y se verá dificultado su proceso de maduración.

Evidentemente, las metodologías activas y, sobre todo, participativas favorecen, extraordinariamente, la autonomía personal, en tanto que las metodologías tradicionales, donde el profesor es el dueño del saber, de los ritmos y de los tiempos, favorecen las conductas heterónomas, la sumisión a la jerarquía, la pasividad y el sometimiento a los poderes establecidos.

El pleno desarrollo de la personalidad no finaliza en el propio individuo sino que abarca su relación con los demás. En el desarrollo armónico de la persona ha de incluirse la tolerancia.

Las sociedades cerradas y los integrismos y fundamentalismos odian lo que vienen de fuera y demonizan al disidente, por el contrario, un espíritu tolerante sabe apreciar el enriquecimiento que supone la diferencia y las ventajas que se derivan de entablar relaciones con personas de distinta cultura, creencias, etc. Por extraño que pudiera parecer a simple vista, en la tolerancia está la base de la solidaridad, pues, sólo quien acepta el enriquecimiento de la diferencia puede ponerse en el lugar del otro o de la otra. Este principio de tolerancia y respeto a las diferencias, así como de fuente de enriquecimiento facilitará la integración de todos los chicos y chicas que vienen de otros países y que cada vez ocupan más plazas en nuestros centros.

7. El contexto del aula.

La Escuela ha de preocuparse por dotar a los alumnos de un sentido vital de la existencia y por prepararlos para la vida. De ahí el que se deba practicar la apertura de los centros al entorno y cultivar y potenciar todo lo que favorezca la capacidad de niños y niñas para establecer relaciones sociales, cooperativas y para aprender a buscar aficiones que ayuden a un desarrollo equilibrado.

Obviamente, educar para la vida jamás podrá ser objeto de una materia o materia reglada pero, aprender a respetar la Naturaleza, darnos cuenta de que los problemas son cada vez más globales y que debemos estar implicados en el desarrollo del Tercer Mundo, aprender a valorar nuestro Arte, nuestra Cultura, nuestra Lengua, etc., sin afán exclusivista y en un proceso abierto al enriquecimiento que supone el contacto con otras personas y otras ideas y, sobre todo, el tomar conciencia de que la vida tiene facetas duras y que un espíritu fuerte, capaz de superar adversidades, flexible y tenaz es la mejor garantía para no venirse abajo en los momentos difíciles y superar las adversidades. Por eso, el trabajo en equipo, el fomento de la comunicación horizontal y el desarrollo de hábitos y valores cooperativos son tan importantes como la adquisición de conocimientos científicos y humanísticos.

Estos aprendizajes deben producirse dentro de un ámbito concreto, fundamentalmente dentro del grupo-clase, pero, ¿cómo podemos definirlo?, ¿qué implica este concepto?, ¿qué peculiaridades entraña?

La clase es un grupo peculiar y en principio no podríamos considerarla un grupo propiamente dicho; sería necesario, para ello, que dispusiera de una finalidad y de un dinamismo propio, fruto de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Un grupo es algo muy diferente a una mera suma de individuos que fortuitamente se sientan juntos para compartir una actividad de aprendizaje.

Martínez Rodríguez (1993), nos recuerda que la participación en la vida del aula es diferente a la doméstica, a otras formas de actividad en la vida laboral, al desenvolvimiento en espacios de ocio. Tiene un significado propio, diferente. En ella entran cierto tipo de personas y hacen actividades “propias” de esa aula, a esa hora. Existen normas propias,

roles diferenciados, un lenguaje específico asignado por la comunidad (estado, ciudadanos, padres). Una dependencia de la administración educativa vía inspección, circulares, normativas, y una presión constante de la comunidad inmediata que presiona con una concepción de cómo ha de ser la propia vida escolar y una exigencia de las funciones que han de cumplir las escuelas. El trabajo del aula se realiza siguiendo ciertos patrones, compartiendo diversas tareas propuestas con condiciones y justificaciones de realización. Pero, esta vida y trabajo escolares contienen algunas contradicciones entre intereses diferentes, mantienen reglas y supuestos ocultos diferenciadores, organizan los valores y las aspiraciones de las personas, provocan a veces actitudes de insolidaridad, recortan la capacidad autónoma de los implicados y jerarquizan el conocimiento y el saber académico y extraacadémico. Y es este tipo de condiciones vitales y laborales las que necesitan transformación.

Comprender la vida y el trabajo del aula supone reconocer que todos los días entran en interacción diferentes culturas en cada una de las clases, que todo lo que entra al centro contiene códigos pedagógicos, organizativos y sociales, que el propio centro contiene en su distribución de espacios y equipamientos una forma de entender el conocimiento, que el centro recibe de sus entornos mediatos e inmediatos por una infinidad de vías, directas o diferidas, la influencia, los condicionantes y la presión de la comunidad y sociedad en la que se ubica.

No se trata de pensar la escuela sólo desde la misma escuela, el aula desde la propia aula sino tomarla como referente importante, como eje axial de la comprensión del trabajo escolar cotidiano con sus hábitos, rutinas, costumbres y esquemas de pensamiento de profesores y alumnos.

Cuando un grupo de profesionales de la Medicina se ponen a realizar una sesión clínica acerca de la enfermedad que padece un ciudadano está ocurriendo algo más que utilizar el caso práctico como referencia. Se trata de mejorar el estado de salud del enfermo a través de contrastar diferentes datos, explicaciones y saberes, que son debatidos hasta tomar la decisión terapéutica que convenga. Esta reflexión interdisciplinar colectiva o similar, por desgracia, no tiene un correlato en la Educación. Cuando un grupo de profesores/as se

propone analizar una determinada práctica que resulta problemática se hace partiendo de dos supuestos que nos pueden distorsionar mucho la comprensión de los hechos educativos:

- no todo el profesorado conoce el caso del que se habla en un contexto común, pues cada clase supone una realidad distinta y, por tanto, el profesor, la asignatura o el espacio diferente suponen ingredientes diferenciadores importantes que los compañeros no siempre conocen;
- no se producen deliberaciones, contrastes interdisciplinarios o internivelares desde teorías o explicaciones diferentes, más o menos externas al caso.

Creemos necesario investigar la participación en el campo con el profesorado y el alumnado y diferentes fórmulas de acercamiento y distanciamiento.

El utilizar la vida del aula como centro de nuestro trabajo tiene la ventaja de ser el espacio definitivo y último sobre el que se produce la construcción de la realidad didáctica. Pero, el utilizar el aula o el centro escolar como ejes básicos de nuestra actividad investigadora o formadora no puede hacernos olvidar las determinaciones contextuales procedentes de nuestra estructura social y económica, el significado que la sociedad, el estado o la pequeña comunidad proponen a la función docente. Los procesos de democratización que se producen en los ámbitos no escolares de nuestra experiencia están condicionando nuestra relación en el aula al mismo tiempo que, desde la escuela, impregnamos al profesorado o al alumnado con unos roles o atribuciones que son reconocidos por la pequeña o gran comunidad. Así, pues, el aula es un espacio abierto de confluencias y emergencias educativas, lo que nos impone el realizar análisis localizados en ella aunque los significados y elementos se produzcan, en parte, fuera de ella. Este supuesto acerca de la relación de las cuestiones del aula con los contextos más amplios nos facilita el análisis de las intervenciones y participación escolares desde una teoría menos cerrada diferente a la convicción de que lo que ocurre en el aula está sólo determinado por los condicionantes de la misma. Las metáforas que se utilizan para el análisis del grado de democracia de los comportamientos pueden ser útiles para los análisis de la democracia en

el aula. La despolitización de las relaciones del aula se ha mantenido desgraciadamente a partir de entender la misma como una realidad diferente aislada.

Veamos algunas características específicas del grupo-clase:

- a) el grupo-clase se hace a lo largo del curso.
- b) los intereses y conductas del grupo, el tutor y el profesorado, están estrechamente interrelacionados.
- c) el alumnado no está en el grupo-clase por elección; los objetivos, la estructura y los contenidos de trabajo son impuestos en buena parte.

En la literatura psicopedagógica, se señala que el buen funcionamiento de un grupo depende de la presencia de una serie de aspectos básicos, que son en definitiva los que definen un grupo:

- **Afecto, estima y seguridad:** El grupo debe proporcionar a cada alumno y alumna sentimientos de seguridad, apoyo y reconocimiento de su valía.
- **Metas grupales conocidas y compartidas:** Son los objetivos y la finalidad del grupo: ¿Para qué se ha constituido?, ¿Cuál es la finalidad de conformar el grupo-clase? «Un grupo con éxito tiene objetivos claros, específicos, verificables y breves, y sus participantes tienen objetivos personales similares o compatibles con los del grupo.» (Fernández Enguita, 1993).
- **Roles asumidos y deseados:** A cada miembro de un grupo se le asigna un papel, una conducta que es esperada, determinada, aceptada o tolerada por el grupo en relación con la posición que ocupa. «*Muchos de los conflictos personales que aparecen en los grupos tienen su origen en que las personas se ven obligadas a desempeñar un papel con el que no están de acuerdo.*» (Fernández Enguita, 1993).

- **Normas y cohesión grupal:** Lo que le da cohesión a un grupo, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto, es la existencia de una serie de normas conocidas, pactadas y aceptadas.
- **Comunicación e interacción:** La comunicación e interacción dentro del grupo es un componente básico para el desarrollo de un sentido de vinculación a un grupo. A veces éste no se produce por falta de un procedimiento de comunicación adecuado en el grupo.
- **Pertenencia:** Sentimiento de formar parte de un grupo.

Respecto a su importancia podemos señalar que todo profesor es consciente de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la «suerte» la buena o mala marcha de los grupos de clase; sería útil disponer de actividades grupales diseñadas por nosotros que permitieran un mejor funcionamiento de la clase.

Esta cuestión nos permite entender y contextualizar conductas que responden a estereotipos habituales en el aula: alumno agresivo, boicoteador, juguetón, pelota, tímido, bueno, etc. Casi siempre se trata de expresiones de una necesidad básica de afirmación personal.

Si sabemos que determinadas actividades grupales (trabajo cooperativo, asambleas de deliberación, etc.) contribuyen a la integración y cohesión de los grupos, dejaremos de entenderlas como «meros juegos grupales» y sabremos para qué utilizarlas, a saber que mejoran el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la inserción social.

Si conseguimos que el grupo-clase comparta unos objetivos educativos, es más fácil que se alcancen.

La comunicación y el conocimiento entre los alumnos pueden ser utilizados como factor que alivia tensiones y permite un mejor clima para el aprendizaje. Sería muy útil llevar a cabo en el grupo procedimientos de trabajo grupal que fomentaran la cooperación y el

apoyo entre iguales, el respeto y la colaboración con los adultos, previniendo lo que luego pueden constituir problemas de relación y disciplina.

El buen funcionamiento de un grupo se manifiesta en una serie de conductas grupales que nos avisan de su grado de consolidación y de productividad. La constitución de la clase como un grupo es un proceso que pasa por una serie de momentos o etapas que, según Fernández (1.991), son:

*1. De **orientación**: Situación inicial de agrupamiento. Cada alumno y alumna trata de saber a qué atenerse dentro del grupo. Comienzan a aparecer expectativas positivas respecto a lo que puede conseguirse dentro del grupo a la vez que cierta ansiedad respecto al propio comportamiento, al del líder y al del resto de los compañeros.*

*2. De **asentamiento y clarificación**: Surge un primer momento de insatisfacción, por la comparación entre las expectativas y lo que realmente sucede en el grupo, en general, inferior a lo esperado; y un segundo momento de resolución, en el que existe un descenso de la insatisfacción y un aumento de sentimientos positivos tanto entre los participantes como ante el trabajo.*

*3. De **productividad**: Deseo de participar en la experiencia grupal y un alto nivel de trabajo.*

*4. De **clausura**: necesidad de balance final para que sea consciente el grupo de lo conseguido, evitando sentimientos de frustración por la sensación de pérdida.*

En relación con el grupo-clase nos puede interesar conocer el momento en que se encuentra y la situación de sus elementos fundamentales.

Están en la **etapa de orientación** cuando:

- Los alumnos empiezan a conocerse entre sí, conocen algunas aficiones de los compañeros/as y conocen al profesorado.
- Los alumnos empiezan a conocer sus tareas y responsabilidades en el grupo.
- Los alumnos empiezan a conocer los modos de funcionar en la clase: normas, representantes, modo de funcionar en cada una de las asignaturas, etc.

- Están en la **etapa de asentamiento y clarificación** si observamos que:
- Predomina la insatisfacción originada por la comparación entre las expectativas ideales depositadas en el grupo y las que realmente puede cumplir.
- Tiene lugar posteriormente un momento de resolución, es decir, de descenso de la insatisfacción y aumento de sentimientos positivos, siempre que se hayan puesto en juego procedimientos de trabajo grupal que hayan permitido superar los posibles conflictos e insatisfacciones.

El grupo se encuentra en el **periodo de productividad** si hay deseo de participación de los alumnos en la experiencia grupal; ésta se lleva a cabo con un alto nivel de eficacia gracias a la existencia de metas claras y compartidas, roles asumidos y deseados (tareas definidas y repartidas), normas compartidas, coordinación efectiva y clima general de colaboración.

Finalmente, el grupo clase se encuentra en el **periodo de clausura** si utiliza determinados momentos durante el año para analizar y evaluar el funcionamiento interno de los grupos de trabajo y de la clase en general.

Consideramos que lo mejor para evitar que surjan problemas individuales o grupales, es intentar «construir grupo». Para ello es conveniente desde el comienzo:

- Tener en cuenta la estructura informal de la clase (observar los alumnos líderes, aislados y rechazados, las agresiones personales, etc.).
- Negociar con los alumnos/as ciertos aspectos de su aprendizaje: la metodología, los contenidos, la evaluación. Es muy importante que el grupo-clase asuma sus propias metas de aprendizaje, así como las normas internas para el funcionamiento del aula.
- Favorecer la interacción en las actividades escolares, atendiendo a la satisfacción de las necesidades, intereses personales, etc.

- Estimular la colaboración frente a la competición.
- Fomentar cauces de participación en el centro y en el aula.

Sin embargo, un grupo no se construye mediante medidas aisladas. De hecho, la estrategia fundamental consiste en favorecer de modo sistemático el trabajo cooperativo en las distintas áreas, a través de:

1. Distribución de tareas dentro del equipo.
2. Trabajo individual.
3. Puesta en común y elaboración en grupo del trabajo realizado.

Pero las condiciones que deben cumplirse dentro del grupo para que se produzca la auténtica participación y conseguir una cultura participativa de entre las señaladas por Gento Palacios (1997) destacamos las siguientes:

- el grupo ha de estar formado por individuos con intereses comunes.
- han de estar dispuestos a conseguir conjuntamente determinados objetivos que han de integrarse en un proyecto común.
- la actitud de los individuos comprometidos en el proyecto común ha de asumir los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas.
- debe producirse un reparto de tareas para lograr los objetivos comunes.
- las decisiones han de llevarse a cabo colaborativamente.

Disponemos además de una serie de actividades y técnicas de grupo que puede realizar el tutor/a con su alumnado y que facilitan la construcción de grupos-clase: actividades de acogida, pacto de normas del grupo, elección de delegado/a, asambleas de aula, participación en juntas de evaluación, validación del programa de acción tutorial, etc.

Cuando observamos que es un alumno/a concreto el que ve mermado su aprendizaje por problemas respecto al grupo, lo primero es conocer su situación en el grupo y si éste

confirma el problema, utilizar actividades grupales. A partir de aquí trataremos de analizar cuál de los factores que definen la realidad de un grupo está más desajustado (comunicación, normas, roles, interacción, pertenencia). En función de este conocimiento el tutor debería articular una respuesta adecuada.

Por ejemplo: si un alumno presenta dificultades y manifiesta una escasa relación con sus compañeros, podemos adoptar la decisión de cambiarle de subgrupo, realizar más actividades grupales y localizar la atención del tutor hacia el alumno cuando trabaje en grupo.

La función de las técnicas y actividades grupales es diferente dependiendo del momento por el que pasan los grupos (orientación, asentamiento, productividad, clausura). El conocimiento de la dinámica de grupos nos lleva a afirmar que algunas actividades exigen un nivel mínimo de funcionamiento del grupo.

Estamos de acuerdo con Enguita (1993) cuando dice que *“la participación del alumnado en el marco de las aulas viene siendo un tópico sobre el que poco se ha indagado hasta el momento, ya que la mayor parte de los estudios realizados se han centrado en el funcionamiento de los órganos de dirección reglados en los centros”*. Incluso en estos trabajos tampoco se ha abordado con suficiente profundidad el papel del alumnado, quizás porque nos adentramos en el terreno movedizo de la infancia, donde la visión dominante suele ser la de considerar a los niños y niñas como “proyectos de persona” y, por tanto, sin capacidad de opinión o decisión.

Sobre el conocimiento de esta realidad y por las sucesivas aproximaciones y búsquedas poco fructíferas realizadas en bibliotecas, hemerotecas e internet, sobre el tema de la participación de los alumnos y alumnas en clase, consideramos necesaria una investigación en este ámbito de la educación.

Hito importante en el reconocimiento de la importancia de la participación fue el Symposium del Consejo de Europa, celebrado en Bruselas en 1973 sobre Participación en la enseñanza y educación para la participación, en cuyo informe se dice que:

“la participación del alumno debe ser considerada desde el punto de vista de la formación para la participación y la escuela, por los aprendizajes que debe permitir y por la reflexión que debe promover, tiene que desempeñar un papel motor hacia una sociedad de hombres responsables”.

Y en España son hitos importantes las grandes propuestas legislativas de 1970 (Ley General de Educación), 1985 (L.O.D.E), 1990 (L.O.G.S.E) y 1995 (L.O.P.E.G.C.E). El tema de la participación tiene un interés especial en nuestro país por cuanto la Constitución y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) establecieron un nuevo modelo de convivencia educativa, de gestión institucional y de acción directiva basados en la participación social.

Por último remarcar que nuestras leyes educativas (LODE, LOGSE, LOE...) recogen explícitamente la necesidad de preparar a los alumnos para participar activamente en la vida social y cultural y por lo tanto defienden una metodología activa que asegure la participación del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, en una época en la que conceptos como participación, colaboración y democracia suelen ir unidos en la mayor parte de la legislación educativa, tenemos que cuidar mucho más de que éstas se produzcan. No debemos olvidar que "a participar se aprende participando" y "a colaborar se aprende colaborando", por lo que tenemos que potenciar la participación de los alumnos en diferentes experiencias educativas que fomenten en ellos actitudes y hábitos democráticos y participativos.

Es fundamental conocer las características de participación de nuestros alumnos, sus intereses, los motivos que le impulsan a participar o le retienen a hacerlo, las necesidades que expresan, su valoración y relación respecto al aprendizaje.

Con nuestra investigación queremos dar un paso hacia la meta de la participación real del alumnado en su proceso de aprendizaje, revisando sus preferencias, dificultades y motivaciones para participar.

8. Fundamentos teóricos que apoyan la participación.

Cabría preguntarnos ¿quién participa realmente en un juego de fútbol?, ¿los espectadores en las gradas o los jugadores en el terreno? Sin duda, la forma trascendente de participar es la de los jugadores en el terreno, por la experiencia que les reporta. No discutimos que no se aprenda siendo espectador pero, es jugando cuando realmente se aprende y se disfruta.

Existen muchas modalidades de participación posibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje que son explotadas en el diseño de los nuevos ambientes de aprendizaje por ejemplo: observar, leer, comunicar ideas, puntos de vistas, opiniones y sobre todo hacer: escribir sobre, registrar, resolver ejercicios, tareas, problemas, tomar decisiones, crear propuestas, plantear proyectos, y todo ello teniendo muy en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Sus orígenes se sustentan en teorías conocidas, que superan las ya clásicas teorías asociacionistas basadas en el paradigma positivista y que traían como consecuencia un planteamiento conductual del aprendizaje, centrado en acciones observables y relaciones entre estímulo y respuesta.

Las teorías de la Gestal y las Mediacionales, que se sitúan dentro de los paradigmas constructivista y ecológico, sientan las bases para interpretar el aprendizaje como un proceso holístico y sistémico, en el que entran a formar parte variables internas que permiten a los agentes que intervienen en este proceso elaborar pensamientos propios, interpretar los contenidos y las actuaciones propias y de los demás, emitiendo respuestas acordes a ellas. Concretando más en las aportaciones de las teorías Mediacionales por su importancia en el papel activo que le atribuyen al sujeto que aprende, no podemos olvidar las siguientes:

- La teoría del aprendizaje social (Bandura).
- La teoría constructivista (Piaget).
- La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel).
- La teoría del aprendizaje por descubrimiento (Bruner).
- La teoría de la zona de desarrollo potencial (Vigotsky).
- La teoría del procesamiento de la información (Mahoney).

Veamos las aportaciones que al aprendizaje y la enseñanza hacen cada una de ellas.

Teoría del aprendizaje social de Bandura.

Bandura, influido inicialmente por Hull, creó la teoría del aprendizaje observacional, llamado también aprendizaje vicario o por modelado, según el cual un sujeto llega a aprender una conducta nueva como consecuencia de la observación de un modelo que realiza tal conducta. Este tipo de aprendizaje es más efectivo cuanto mayor sea la recompensa que el modelo reciba como consecuencia de su conducta y cuanto más se identifique el sujeto con el modelo. La imitación correcta requiere que el individuo preste atención a la conducta del modelo, que realice una codificación simbólica adecuada, que lo retenga en la memoria, que posea la capacidad motora necesaria para ejecutar las acciones y la presencia de algún tipo de refuerzo o incentivo para la imitación. Tanto, profesores, como compañeros serán pues modelos a seguir, tanto positivos como negativos, establecer normas consensuadas, valorar modelos positivos y minimizar los negativos será misión de la escuela, el aula, la familia y la sociedad en general, aunque esto sigue siendo una utopía lejana.

La teoría constructivista de Piaget.

En el campo de las teorías acerca de los procesos cognoscitivos, unas hacen referencia al carácter pasivo y otras al carácter activo de dichos procesos, como es el caso del constructivismo cognoscitivo defendido por Piaget. El constructivismo sostiene que el niño construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno. La génesis mental puede representarse como un movimiento dialéctico de evolución en espiral, encontrándose en el centro de este proceso la actividad. Pero Piaget defiende una actividad organizada no una actividad arbitraria y sin sentido. Por tanto, la actividad será la constante de todo tipo de aprendizaje desde el que tiene lugar en la etapa sensoriomotriz hasta el que culmina con las

operaciones propias de las etapas lógico concreta y abstracta del pensamiento, en cuyas realizaciones va a desempeñar un papel fundamental al lenguaje. Piaget concede gran importancia también al conflicto cognitivo para provocar el aprendizaje. Los niños, y también los adultos, progresan cuestionando los esquemas cognitivos con los que interpretan la realidad, al comprobar que ya no les resultan suficientes y generando la necesidad de cambiarlos. También son importantes en esta teoría la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas (intercambiando saberes, puntos de vista, opiniones, etc.), porque la interacción entre compañeros suscita conflicto de opiniones; vincular aprendizaje con desarrollo perfecto y la estrecha vinculación entre las dimensiones cognitiva y afectiva, resaltando la importancia en el aprendizaje, de la motivación.

La enseñanza basada en el aprendizaje constructivista pone énfasis en que los alumnos necesitan estar activamente implicados para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y transferencias y experimentar conflicto cognitivo. Esta conciencia de conflicto o dificultad, la comprobación de que el conocimiento de que uno dispone o su modo de trabajar es inadecuado, es un ejemplo de lo que los psicólogos llaman metacompreensión: el niño está preparado para saber cuando se le hace saber que no sabe (Nisbet y Schusmick, 1987: 72).

Apoyándonos en esta teoría reforzamos aún más la necesidad de realizar en el aula multitud de actividades que permitan al alumnado reflexionar, experimentar, buscar soluciones, y mejor aún si se desarrollan en grupo, ya que así se facilitará también la capacidad para debatir, discutir, llegar a acuerdos y tomar decisiones conjuntas, que son tan necesarias en la época tan complicada que nos ha tocado vivir, donde sólo una voz no puede solucionar los problemas actuales.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

El aprendizaje significativo según Ausubel y sus colaboradores, entre los que se encuentran Novak y Hanesian, se produce cuando somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Las condiciones

para que se dé un aprendizaje significativo son dos: una que se dé al alumno un material potencialmente significativo, es decir, un material con significatividad lógica (que tenga una estructura interna y se entienda) y con significatividad psicológica, que conecte con los conocimientos previos del alumno (el significado psicológico de los materiales de aprendizaje es idiosincrásico, experiencial, histórico y subjetivo) y, otra, que se tenga en cuenta las disposiciones subjetivas para el aprendizaje.

Según Ausubel los nuevos conocimientos se generan en la interacción de la nueva idea con las ideas ya poseídas por el alumno. Por tanto, la potencialidad significativa del nuevo material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo. Así, la planificación de todo proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la estructura ideativa del alumno. Además, la consecución de este aprendizaje puede realizarse desde fuera siempre que se organice el material de una forma lógica y jerárquica y se presente en secuencias ordenadas según su potencialidad de inclusión (mapa conceptual), y, además, que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente. Es decir, el alumno debe tener la intencionalidad de relacionar lo nuevo con lo que ya conoce, con los significados ya construidos. Cuando la intencionalidad es escasa el alumno se puede limitar a memorizar. Aquí vuelve a jugar un papel importante la habilidad del profesor, no sólo para exponer contenidos claros, sino para despertar el interés de los alumnos por conectar lo nuevo con los conocimientos previamente adquiridos. Todo ello implica la memorización comprensiva del nuevo contenido y su ubicación en una red más o menos amplia de significado.

Según Coll (1990:197), el concepto de aprendizaje significativo supone ante todo un cambio de perspectiva en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología utilizada, se pone de relieve la importancia del conocimiento previo del alumno así como de sus procesos de pensamiento, habilidades intelectuales, implicación cognitiva y afectiva, que devienen como elemento mediador importantísimo entre los procedimientos didácticos y los resultados de aprendizaje.

Pérez Gómez (1998) considera que el modelo de estrategia didáctica que sugieren los planteamientos de Ausubel es *"excesivamente racionalista, estático y receptivo, por lo que plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del currículum"*.

Creemos que estos problemas pueden resolverlos los docentes haciendo uso de su creatividad en esa dimensión artística de lo didáctico y compartiendo con este autor la idea de calificar de extraordinaria la aportación de Ausubel a la Didáctica.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

El acto de aprender en Bruner (1988: 155-156) implica tres procesos casi simultáneos: adquisición de nueva información, transformación para adecuarla a nuevas tareas y evaluación destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de transformar la información es apropiada para la tarea en cuestión. Ahora bien, ¿cómo se recoge y se manipula la información y se contrasta con las ideas propias? Bruner propone un método basado en el concepto de descubrimiento que consiste en proporcionar a los niños un dato y a partir de él se inicia una discusión en clase que tiene por objeto animar a los alumnos a que aporten ideas sobre el motivo de este fenómeno. El alumno produce información de su propia cosecha que luego contrasta y/o evalúa a la luz de las fuentes de información. Propone, además, la importancia de los objetivos, pero, sobre todo, que los alumnos los hagan suyos y la realización de actividades en las que estén realmente implicados.

Las metodologías por descubrimiento, los proyectos o investigaciones se van abriendo camino poco a poco en el aula, y tienen una gran aceptación por parte del alumnado pero los inconvenientes son propuestos fundamentalmente por los docentes por el tiempo que requieren, aunque su contrapeso con los beneficios, debería ser suficiente para utilizarlos con más frecuencia.

La teoría de la zona de desarrollo potencial de Vigotsky.

El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vigotsky considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel importante. El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico como lo considera primordialmente Piaget. Si hemos expresado que el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, la colaboración y la interacción entre los que aprenden y que el aprendizaje en red es constitutivamente un entorno conversacional, (Briceño, y Coiman, 2003) entonces siguiendo el punto de vista de Vigotsky, se reafirma que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo.

Vigotsky y sus seguidores expresaron el enfoque sociocultural en cinco conceptos fundamentales:

- Funciones mentales.
- Habilidades psicológicas.
- La zona de desarrollo próximo.
- Las herramientas psicológicas.
- La mediación.

Las **funciones mentales** se clasifican a su vez en **funciones mentales inferiores** y **funciones mentales superiores**. Las inferiores son aquellas con las que nacemos, son las naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado, está condicionado por lo que podemos hacer, limitan nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente. Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta; están determinadas por la forma de ser de esa sociedad, son mediadas culturalmente. El conocimiento es resultado de la interacción social, en esa interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos, que a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez

más complejas. Para este autor, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

Las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos:

- En el ámbito social
- En el ámbito individual

La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente se transforma en una propuesta del individuo. Cada función social superior, primero es social, es decir primero es ínter psicológica y después es individual, personal, es decir intrapsicológica.

La psicología dialéctica en la que se basa esta teoría plantean los estudios sobre aprendizaje estrechamente vinculados a los procesos de desarrollo. Pero a diferencia del planteamiento piagetiano, la escuela soviética no subordina de manera absoluta el aprendizaje al estadio del desarrollo alcanzado. El desarrollo manifiesta una dinámica susceptible de influencia por las intervenciones del aprendizaje guiado intencionalmente: lo que el niño puede hacer hoy con ayuda hace posible que lo pueda hacer solo mañana, "el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones que se convierten en adquisiciones internas. De aquí se deriva la importancia que se concede a la instrucción encaminada a provocar procesos de aprendizaje y la apropiación del bagaje cognitivo, producto de la evolución histórica de la humanidad., concibe el aprendizaje en función de la comunicación y el desarrollo que, a su vez, es consecuencia de la interrelación de entre la estructura biológica y el medio. Para Vigotsky, las etapas piagetianas por las que pasa el desarrollo del pensamiento infantil no dependen directamente de la edad, sino de lo que ha aprendido y, por tanto, concede mucha importancia a la instrucción como consecuencia de la transmisión educativa más que de la actividad del niño solo. El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial que estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas. Esta visión tiende a completar el individualismo cognitivo-genético piagetiano, insistiendo en la importancia del aprendizaje social, en el que los individuos

adquirirán conocimiento, experiencias, habilidades y competencias de forma grupal, en interacción con otros sujetos más capaces.

La teoría del procesamiento de la información de Mahoney.

El modelo de procesamiento de información considera al hombre como un procesador activo de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, el hombre aprende procesando su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada.

En contraposición a las teorías E-R (estímulo-respuesta), este modelo supone que el organismo no responde directamente al mundo real sino la propia y mediada representación subjetiva del mismo. Hay tres conocidos elementos estructurales en el modelo de procesamiento de la información:

- Un registro sensor que recibe la información.
- Una memoria a corto plazo que facilita un breve almacenamiento de la información seleccionada.
- Memoria a largo plazo que sirve para una retención más duradera de la información.

Entre el input ambiental o el estímulo y la respuesta se postulan cuatro amplias categorías de procesos, los cuales influyen en el tránsito de la información: atención, codificación, retención y recuperación. Para que se produzca por tanto el aprendizaje es necesario enseñar al alumnado a realizar estos procesos internos, mostrar la información no basta.

Weinstein y Mayer (1986) señalan que el modelo cognitivo trae consigo tres cambios importantes en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. *El aprender es un proceso activo que ocurre dentro del alumno y es influido por él.*
2. *El resultado del aprendizaje depende tanto de la información que el profesor presenta como del proceso seguido por el alumno para procesar la información.*
3. *Por tanto, se configuran dos tipos de actividad que condicionan el proceso de aprender:*
 - a. *Las estrategias de aprendizaje referidas a cómo el alumno, a través de su propia actividad, organiza, elabora y reproduce, ampliando y/o transformando el material objeto de estudio.*
 - b. *Las estrategias de enseñanza referidas a cómo se presenta el material en un tiempo y una forma determinada y a todo aquello que pueda ayudar a que se produzca el aprendizaje en cada uno de los alumnos.*

9. Factores del alumno que influyen en su aprendizaje.

Es el alumno el protagonista de su aprendizaje y los docentes colaboran en ese protagonismo de diversas maneras según el alumno, cuyo conocimiento es el primer problema a resolver y según las metas educativas que nos propongamos alcanzar. Por ello, aunque el diagnóstico del alumno es muy amplio y complejo, nos vamos a centrar ahora en aquellos factores de su persona que inciden de forma más relevante en su aprendizaje, para que conociéndolos podamos actuar sobre ellos desarrollándolos desde nuestra actuación didáctica. Estos factores son, según las investigaciones psicológicas y didácticas, los siguientes:

1. La habilidad.
2. La práctica.
3. La percepción de la tarea.
4. Las expectativas.
5. Los procesos de atribución.
6. La atención.
7. El interés.

En términos genéricos, puede definirse la habilidad como capacidad de aprender. Se refiere a cómo los sujetos afrontan la tarea de aprender algo, qué capacidades ponen en juego y cómo las manejan. Pueden distinguirse dos niveles de habilidades (Zabalza,1990): de tipo estructural básico (percepción, atención, memoria) que son las que nos proporcionan los contenidos a aprender y de tipo operacional cognitivo (comprender, analizar, sintetizar, aplicar y evaluar), que son las que utilizamos para ir apropiándonos paulatinamente, a través de un proceso de internalización, de los contenidos que nos han proporcionado las habilidades básicas, y las de tipo metacognitivo, que nos permitirán reflexionar y evaluar las anteriores. Este factor es crucial por las repercusiones que tiene en el alumnado su autopercepción, pues como podremos comprobar al presentar los resultados de nuestro estudio, muchos son los alumnos que hacen referencia a sus habilidades para explicar los resultados obtenidos en las diferentes áreas del currículum.

La importancia de la práctica ha sido reconocida desde siempre, siendo un principio esencial en el movimiento innovador de la Escuela Nueva, en el activismo de Dewey (learning by doing), en el funcionalismo de Claparede, que señala que las actividades tienen que estar en función de las necesidades e intereses de los alumnos y de la sociedad, y, por último, en todas las teorías del aprendizaje. En definitiva, las actividades constituyen una variable imprescindible en cualquier diseño curricular y su análisis -análisis de tareas-, una fuente de información básica en la evaluación formativa y formadora del alumno; para lo cual deben reunir las cualidades que las hagan educativas. En nuestro planteamiento las actividades constituyen el núcleo central de la investigación, las tareas participativas propuestas en las aulas estudiadas son valoradas por el alumnado de manera que podamos obtener unas conclusiones sobre su grado de aceptación, la interpretación de su uso por parte de los alumnos, las preferencias que tiene, así como las que son menos valoradas por los estudiantes. Ésto nos permitirá planificar unas actividades más acordes con los intereses del alumnado, facilitando así los otros factores que veremos a continuación como son la percepción de la tarea, la atención y el interés.

La percepción de la tarea es un factor que incide de forma importante en el aprendizaje de los alumnos. En muchos casos, por no decir en la mayoría, los alumnos están realizando los ejercicios en la escuela sin saber lo que están haciendo, ni para lo que les puede servir. Esa es, según nuestro criterio, una de las principales causas de la apatía y de la falta de interés de los alumnos por el trabajo escolar. En efecto, un famoso trabajo de Anderson (1984, cfr. Wittrock, 1990), en el que observaron y entrevistaron a alumnos de Primaria mientras trabajaban en sus pupitres, arroja como conclusión que la mayoría de ellos conceden más importancia a terminar su tarea que a comprenderla. Una de las expresiones de los alumnos recogida en su trabajo es: "¡jo! no sé cómo se hace esto, pero tengo que acabar". Sin embargo, observó diferencias entre los alumnos de bajo nivel y los de alto rendimiento, constatando que éstos últimos se caracterizaban por preguntar más, ser más capaces de percibir una situación como problemática y de resolverla pidiendo ayuda. Los de bajo rendimiento parecían carecer de estrategias metacognitivas (habilidades y conocimientos necesarios para adecuar el trabajo a las características de la tarea, y para evaluar la propia tarea) y podían avanzar durante largos trechos de la tarea "con los faros apagados", como si hubieran asumido, cognitiva y afectivamente, que la "no claridad operativa" tuviera que ser su inevitable compañera de viaje, y son, por otra parte, los alumnos que menos ayuda solicitan para resolver sus dudas. Sobre este aspecto también incidiremos en nuestra investigación al cuestionar a los alumnos sobre las estrategias que utilizan para resolver sus dudas, ya que nos parece tan interesante como necesario informar a los alumnos sobre los objetivos de la tarea y enseñarles el proceso a seguir para resolverla. Si no actuamos así, y nos centramos en evaluar el resultado final, reforzaremos la importancia de concluir, independientemente del cómo, por lo cual el camino más fácil será copiar del compañero, por lo que no conseguiremos que aprendan en ningún caso. También las propuestas participativas que hemos analizado no son siempre entendidas de forma adecuada por el alumnado, en muchos casos éstas se traducen como medio de control, de evaluación, o incluso como repercusiones de la manía que el profesorado le tiene, obviándose su verdadera funcionalidad para reforzar el aprendizaje.

Las expectativas que los alumnos tienen acerca de sus tareas, del rendimiento en las mismas y de sí mismos, y las expectativas que los profesores tienen de ellos han sido investigadas desde el interaccionismo simbólico (W. James, C. H. Cooley, J. Dewey, W. I. Thomas y, sobre todo, G. H. Mead, cfr. Wittrock, 1990), que se define como la capacidad de tener en cuenta los valores, intenciones, motivaciones, etc. propias y de los demás, o la capacidad de asumir su propio punto de vista y el de los otros.

Desde que asisten a la escuela, los alumnos perciben su actuación escolar. Ya en primer curso, los alumnos capaces de un buen rendimiento tienen expectativas más elevadas que los de bajo rendimiento en lo que respecta a una buena actuación en las escuelas, según Stipek y Hoffman, 1980 (cfr. Witrock, 1990:544). El aprendizaje, desde la perspectiva del alumno, constituye una "negociación de expectativas" (Mead, 1972, cfr. Zabalza, 1990:185), expectativas que suelen cortocircuitarse ("como esperan menos de mí, rindo menos y al rendir menos confirmo que no se puede esperar mucho de mí"), lo cual debe ser tenido en cuenta por los profesores evitando en la medida de lo posible las descalificaciones públicas, utilizar con tacto las privadas, potenciar los refuerzos positivos sobre todo, en los que más los necesitan, a fin de no contribuir a que el alumno tenga un concepto negativo de sí mismo. Analizando las respuestas del alumnado de nuestro estudio podemos observar cómo estas relaciones se producen, cómo los alumnos perciben las oportunidades participativas que le ofrecen, y cómo las relacionan en muchos casos con su capacidad. Si sabemos que esto se produce ¿hasta cuándo vamos a seguir abocando al fracaso a algunos alumnos?, ¿por qué nos da miedo pensar sobre este efecto en el alumnado y no nos comprometemos a evitarlo?, éstas y otras cuestiones formarían parte de otra investigación centrada en el pensamiento del profesorado que nos alejarían del tema que nos ocupa.

Otro de los factores que interviene en el aprendizaje es el que se denomina de atribución causal, que se refiere a la percepción por parte de los estudiantes de las causas de sus éxitos y fracasos en el aprendizaje, pero sobre él no insistiremos ahora porque dedicaremos al tema un capítulo posterior.

La atención se ha abordado desde una doble perspectiva (Zabalza, 1990):

- Los modelos conductuales (Bloom, 1968; Carroll, 1963, cfdo. en Navarro, 2007) centrados en el tiempo que el alumno se entrega a la tarea, utilizaron una versión objetiva y externa de la atención: el tiempo aparente.
- Los modelos cognitivos que han estudiado la atención desde un punto de vista subjetivo o interno, como el tiempo real que los alumnos dicen haber dedicado a las tareas.

Aunque la atención es un don natural, ninguna otra facultad de la mente es más susceptible de perfeccionamiento (Kelly, 1969, cfdo. en Navarro, 2007). Ahora bien, la única manera de perfeccionarla es atendiendo, es decir, a través de la práctica para lo que suelen utilizarse tácticas concretas:

- Introducir preguntas iniciales y durante la realización de las tareas que facilitan la comprensión global (Fernández Huerta, 1974, cfdo. en Navarro, 2007).
- Señalar claramente el objetivo que se persigue en la tarea y suministrar guías de "centramiento".
- Identificar la idea principal, subrayar, hacer resúmenes han demostrado ser eficaces en el desarrollo de la atención, según Weinstein y Mayer, 1986 (cfr. Wittrock, 1990:555 y Zabalza, 1990:189).

Conseguir la atención interna, es decir, voluntaria y controlada desde el interior del alumno, supone un esfuerzo. Existe una relación e interdependencia entre la atención externa del alumno y la voluntaria o interna. El profesor suele comenzar despertando en el alumno la externa para conseguir que atiendan por propia voluntad. Es lo que conseguirá explicando contenidos adecuados a la madurez del niño en forma abreviada y jerárquica, evitando la fatiga y que requiera el empleo de varios sentidos al presentar la materia que debe desarrollarse sin interrupciones, presentando, dentro de la medida de la comprensión de la clase, nuevas fases y aspectos a la atención para evitar distracciones.

También la atención se puede potenciar en función del grado de responsabilidad que se de al alumno- si es sólo escuchar o tomar apuntes- da pie a que el pensamiento se disperse en algún momento, a que se produzca la desconexión de lo que ocurre en el aula, pero si se exigen respuestas que completen el discurso del profesor, aportaciones, interpretaciones o ejemplificaciones de lo que se está explicando, el discurso no será único y los alumnos y alumnas deben estar atentos a lo que sucede para intervenir en cualquier momento; las estrategias participativas mantendrán por tanto un nivel de atención más elevado.

Por último, y no menos importante es el interés, porque como dice Ribot, (cfr. Ferrière, 1972:276) *"tan sólo se está atento a las cosas que interesan"*. Por tanto, a los factores señalados por Wittrock y Zabalza como influyentes y/o determinantes del aprendizaje les hemos unido el interés que no se incluye en los currículos didácticos por "darlo por supuesto". Ejemplo de ello puede ser esta frase de Wittrock: *"el estudio de la motivación ha permitido comprobar que las interpretaciones de los alumnos respecto de las causas de su éxito o fracaso influyen en su interés y su perseverancia en el aprendizaje en la escuela"* (1990: 578), o esta otra de Kelly (1969:125): *"dados tanto el interés como el esfuerzo, el problema de la atención está resuelto"*. Todos los autores desde los más clásicos a los actuales, reconocen su importancia en el aprendizaje y en la formación del alumno (Navarro, 1994). Así, Herbart considera el interés como fin de la instrucción y Dewey expresa que *"un alumno interesado por aprender es un alumno totalmente comprometido en el proceso para aprender"*.

Entre los autores más recientes señalamos a Gimeno (1988:297) para quien la renovación pedagógica cabalga sobre la idea de *"hacer una escuela más adaptada a los intereses de los alumnos"*. García Hoz (1982) dice que cuando un alumno tiene interés, el problema de la motivación está resuelto y para Kira: (1989:54) *"quizás la razón de ser de un profesor sea suscitar y hacer crecer los intereses de los alumnos"*. Finalmente, una visión curricular interactiva y sociocultural parte del análisis del contexto y de las necesidades e intereses de los destinatarios en lugar de hacerlo de metas predeterminadas (De la Torre, 2000:155).

La importancia que reconocen todos los autores al interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje, unido al sentir de tantos profesores en ejercicio para los que su problema fundamental es cómo despertar el interés en los alumnos, justifican su inclusión no como un factor más que incide en el aprendizaje, sino como factor común a todos los demás, pues si no conseguimos el interés de los alumnos por todo lo que les lleve al aprendizaje y a su formación, nuestro esfuerzo por enseñar será baldío, de ahí que nuestro enseñar incluya como objetivo central despertar y mantener el interés por lo que les ofrecemos en cada acto didáctico. Creemos que es nuestro gran reto como docentes.

Es digno de resaltar también que la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de procesos metacognitivos pueden facilitar el aprendizaje, que es un proceso complejo y mediado en el que el alumno es el principal mediador por cuanto filtra estímulos, según su interés, los organiza, los procesa y construye con ellos contenidos. Pero la mediación no es sólo cognitiva, también se interpone entre la enseñanza y el aprendizaje una mediación afectiva de tipo simbólico y relacional y donde el interés adquiere todo su sentido, no sólo en el alumno sino también en los demás elementos mediadores como son el profesor y la familia.

Si conseguir interesar a los alumnos es el gran reto de todo profesor, conseguir el interés de las familias es el reto de los centros educativos, y conseguir una ciudad educativa, como decía ya hace muchos años Edgar Faure, sería el gran reto de los principales responsables sociales.

10. Aprendizaje cooperativo.

El ambiente social que se crea en los procesos de intercambio a través del complejo juego de interacciones que desencadena es el que forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos. Para Bruner (1988) educar en una democracia es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas. Por otra parte las aportaciones de las investigaciones sobre la apropiación del aprendizaje, realizadas desde el enfoque sociocultural, destacan la importancia del entorno social y cultural, así como del lenguaje en

el proceso de aprender. Es un enfoque que recupera la centralidad del sujeto, de la actividad y del contexto sociocultural.

Un concepto derivado de los postulados anteriores y que nos permite avanzar en el logro de mejorar la calidad de la actividad educativa es el de cooperación (Rué, 2001). El mismo autor reconoce que a pesar de los antecedentes históricos en los que se resaltaba la necesidad de favorecer la interacción personal y el trabajo en grupo como estrategia central en la promoción del aprendizaje de los alumnos, la realidad es que este conjunto de aspectos ha ocupado muy poco espacio en la formación de los profesores, en la divulgación de los procedimientos didácticos y en las orientaciones sobre el desarrollo curricular.

Entre los antecedentes históricos más destacados están las aportaciones de Ovide Decroly, Roger Cousinet, Celestin Freinet y Paulo Freire, que, a pesar de las diferencias, coinciden en que para desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales, poniendo de relieve el valor educativo de la interacción social en el seno de la clase, tanto en la dimensión de las relaciones sociales como en la del aprendizaje. Desde esta perspectiva las modalidades de aprendizaje desplegadas por un alumno en clase deben ser interpretadas según el juego de intercambios que él lleva a cabo con el aula a lo largo de su proceso de escolaridad (Rué, 2001).

Desde el punto de vista de la Psicología Social, Deutsch (1949), según la perspectiva de Kurt Lewin, define una situación social cooperativa, como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si también los otros miembros alcanzan el suyo.

Desde la perspectiva conductista, Kelley y Thibaut (1969), definen una estructura cooperativa como aquella en la que las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo.

Según Johnson y Johnson (1987), los grupos de aprendizaje cooperativo se basan en una interdependencia positiva entre los componentes del grupo. Las metas son estructuradas para que los alumnos se interesen no sólo por su esfuerzo y rendimiento sino también por el rendimiento de los demás. Hay una clara responsabilidad individual donde se evalúa el dominio que cada estudiante tiene del material asignado. Se da información al grupo y a los miembros del mismo sobre el progreso de cada uno, de esta forma el grupo sabe quien necesita ayuda. El liderazgo es compartido por todos los componentes y todos los miembros del equipo comparten la responsabilidad por el aprendizaje. Por último, el objetivo es conseguir que cada uno de los componentes aprenda lo posible.

En general se suele admitir que el aprendizaje significativo es susceptible de producirse cuando el alumno participa activamente en la construcción de sus propios conocimientos y cuando puede establecer un intercambio sobre el resultado de su aprendizaje. Aprender significativamente es un proceso en el que la persona trata de poner en relación los nuevos conocimientos con aquellos que ya tiene en sus estructuras cognitivas.

Pero al contrario de lo que piensan algunos, aprender significativamente no significa colaborar. El aprendizaje colaborativo tiene unas características específicas que nos lleva a afirmar que aprender a colaborar lleva implícito un aprendizaje significativo del alumno de los contenidos tratados, pero eso no significa que cuando un alumno realiza un aprendizaje significativo pueda así mismo estar aprendiendo a colaborar. Un sujeto puede aprender significativamente, por ejemplo, realizando un mapa o un esquema, y sin embargo no tiene por qué necesitar de la colaboración de otros sujetos para hacerlo.

Más unidos van los conceptos de aprendizaje autónomo y aprendizaje colaborativo, como nos indica Martínez. Puesto que dentro del aprendizaje autónomo del alumno se incluye *"la incorporación de experiencias de aprendizaje compartido en el que se empleen estrategias que entrenen en la confrontación de opiniones e ideas, en el debate, en el trabajo de equipo y en tareas que exijan la cooperación"* (Martínez, 1997:60). Además la implicación de ambos conceptos a su vez se reitera en el hecho de que la formación en la persona y su perfeccionamiento se produce en interacción social.

Utilizamos el concepto de **aprendizaje cooperativo** para referirnos a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente para resolver tareas académicas.

El **trabajo cooperativo** es definido por Rué (1998) *“como producción en común en la cual cada componente ha desarrollado un rol específico, unas habilidades, ha seguido un proceso, a la vez diferenciado y complementario, y tan necesario como los del resto de los componentes del pequeño. La interpretación de una pieza musical por parte de un trío (...) es una buena imagen para ejemplificar un trabajo cooperativo”*. El mismo autor reconoce que pueden darse también situaciones no reguladas expresamente como cooperativas y que comporten este tipo de relaciones.

El aprendizaje cooperativo o colaborativo es esencialmente un proceso de “construcción social” en el que cada estudiante aprende más de lo que aprendería individualmente; exige prestar atención a la formación de los equipos, el encuadre, el diagnóstico del estado previo, la orientación para el trabajo individual previo y el trabajo grupal, la presentación del resultado común y la evaluación. El aprendizaje colaborativo se basa en la responsabilidad individual, el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, la heterogeneidad de los miembros de los equipos de trabajo, igualdad de oportunidades y la motivación (Campos Perales, Pedro E.; Guilarte Valladares, Ariel; Cos Palmer, Ángel L, 2009).

Johnson y Johnson (1991) definen las situaciones de aprendizaje cooperativo como *“aquellas en las que los objetivos de los participantes se hayan estrechamente vinculados de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos”*.

Para identificar pues si se está realizando un trabajo en grupo o un trabajo cooperativo, debemos observar si se dan las siguientes características que nos ofrecen Johnson y Johnson (1991) para identificar a los grupos de trabajo cooperativo:

- Interdependencia positiva: los alumnos en el desarrollo de sus tareas de grupo se perciben mutuamente como necesarios para resolverlas, lo que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada uno.
- Favorecimiento de la interdependencia cara a cara. Ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir etc., serían ejemplos significativos de ello.
- Responsabilización individual. Cada componente del grupo debe responsabilizarse personalmente de su propio trabajo, de los resultados a los que llegue y, en consecuencia, de sus aportaciones al grupo.
- Habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo. Ningún grupo funciona satisfactoriamente si sus componentes no poseen y no desarrollan determinadas habilidades de relación social: de comunicación, de toma de decisiones, de resolución de conflictos etc.
- Conciencia del propio funcionamiento como grupo. En lo que se ha realizado, lo que falta por hacer, lo que salió como se esperaba, en cómo nos relacionamos etc.

Además de estas características debemos tener especial cuidado en las tareas de evaluación de los grupos cooperativos, asignando una valoración correspondiente al esfuerzo realizado por el grupo en general y los participantes en particular, lo cual requiere una fuerte implicación del profesorado durante todo el proceso de construcción de conocimiento desarrollado por los grupos.

Piaget (1974) explicaba que la cooperación incidía en tres tipos de transformación del pensamiento individual:

- Es fuente de reflexión y de conciencia de sí mismo.
- Hace disociar lo subjetivo de lo objetivo.
- Es fuente de regulaciones.

Sugerimos observar en nuestras clases, en todas las materias o áreas, quienes toman las decisiones formales o informales respecto a la dinámica de trabajo y de una manera explícita que nos permita tomar conciencia del tipo de participación que estamos llevando a cabo.

En este sentido, podemos aceptar:

1- La necesidad de construir teorías propias del aprendizaje desde una concepción de reconocimiento del alumnado como agente implicado de manera colegiada en la relación enseñanza-aprendizaje. Esto requiere tener tiempo para reflexionar, revisar, debatir y adoptar decisiones compartidas. La interpretación de los procesos de aprendizaje del alumnado no ha de ser exclusiva, como hasta ahora lo ha sido, del psicólogo, pedagogo o profesor. La razón es contundente, quien puede hacer llegar las condiciones más íntimas del aprendizaje es el propio alumno. Pero, es más, ha de compartir las decisiones por cuanto afectan a la construcción de su propia personalidad autónoma. El aprendizaje se convierte así en un proceso auténticamente educativo, pues sobre él se reflexiona conjunta y colaborativamente. Esta situación de igualdad es completada con la necesidad de reconocer que el profesorado puede ir aprendiendo su propio oficio a partir de un aprendizaje permanente que permitirá su constante formación, ayudado por las pistas, informaciones y contradicciones que el propio alumnado aportará.

Estas teorías del aprendizaje compartido deben promoverse para desarrollar destrezas básicas o habilidades axiales que son la condición ineludible para prácticas muy variadas (observar fenómenos, descubrir problemas, deliberar sobre acuerdos, tomar decisiones...). A ellas se les añade la corresponsabilización de las acciones. Es el propio alumnado el que aprende, por propia decisión, es autoaprendizaje. Una construcción adecuada de un proceso de negociación parte desde la decisión de lo que hoy necesitamos aprender, pasando por cómo merece la pena hacerlo y finalizando en la valoración conjunta de los efectos de las decisiones. Comprender cómo se desarrolla el aprendizaje es lo realmente eficaz.

2- La naturaleza procesual de los procesos de participación y negociación requieren lentitud en su desarrollo. Resulta imposible partir originalmente de situaciones participativas o de procesos de negociación. Necesitamos ir construyendo y aprendiendo repertorios de estrategias que nos permitan tomar decisiones conjuntamente, sin ocultar los problemas o intereses personales. La experimentación constante de este proceso permitirá avanzar más en otro tipo de aprendizajes.

3- Resistirse constantemente a la posibilidad de recaer en la desigualdad. Los procesos de negociación llevan a un aumento colectivo del poder, lo que supone no admitir las metáforas clásicas de reparto del poder, delegación del mismo o concesión de poderes. La adquisición del poder se puede ver favorecida por ciertas condiciones pero quien asume el poder es el propio individuo quien, colectiva y/o personalmente, puede acrecentarlo a través de estrategias educativas de toma de decisiones o de desarrollo de la conciencia propia y colectiva. Negociaciones permanentemente impuestas a la fuerza reproducen constantemente diferencias sociales. Tomar acuerdos negociados supone elevar el reconocimiento de minorías con menor capacidad de decisión, y, en consecuencia, su participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4- Reconocer las diferentes expectativas que los alumnos tienen al acceder a la escolarización y sus diferencias respecto a las de los profesores y padres. El conocimiento de que esto es así debería completarse con la explicitación constante de dichas intencionalidades o pretensiones en el ámbito de la vida del aula y con el debate sobre ellas. No vamos a insistir en que tales expectativas pueden estar fomentadas justamente en espacios externos a la misma escuela y en niveles de decisión más intermedios, ni queremos abundar en asumir que pueden existir desviaciones en la identificación de las necesidades propias, sectoriales o colectivas. La necesidad de consumir ciertos productos, competir para acceder a otras condiciones individuales no colectivas, ser superior respecto a los demás, promover el escapismo solitario de las dificultades comunes, etc. ,son aspiraciones distorsionadas cuya reflexión colectiva permite desenmascararlas.

5- Es necesario poner en la mesa de negociación los diferentes elementos curriculares: decisión sobre los materiales curriculares, formas de agrupamiento, horarios de estudio,

ritmos de trabajo, compañeros de estudio, organización espacial y funcional de las aulas, uso de equipamientos escolares, tipos de objetivos a conseguir, contenidos obligatorios u optativos, tipos de actividades y principios de procedimiento etc. Las fórmulas de deliberación de estas cuestiones habrán de adecuarse a la edad, diferencias de género, clase social. Las técnicas de desarrollo habrán de acudir a diálogos compartidos, secuenciación sostenida para ir -progresivamente- negociando diferentes aspectos, dedicación de tiempo a la reflexión sobre la organización escolar personal y grupal, reflexiones sobre los nuevos derechos del niño/a y la estructura profesional del profesorado, análisis sobre las decisiones tomadas en la familia, escuela, comunidad local y nacional.

6- Es necesario pasar a entrenarnos en los procedimientos de obtención del poder, crítica del autoritarismo y recuperación de la propia voz individual o colectiva en el “laboratorio” del aula a través de diferentes técnicas y experimentaciones reflexionadas. Temas como la autoridad, el poder, la pérdida de la autonomía, toma de decisiones, democracia, libertad, construcción y asunción de valores propios y colectivos, deben tratarse utilizando como referente la realidad inmediata de la comunidad, en una reflexión y análisis de la misma junto a las ejemplificaciones y datos de la comunidad nacional o internacional. Es decir, estos procesos son contenido y referente básico en todas las áreas y materias.

7- Es necesario cambiar las fuentes de conocimiento y nuestras concepciones sobre el mismo, de manera que sea posible problematizarlo en el aula, recrearlo y adecuarlo a las necesidades de autonomía e independencia personales y colectivas. La edificación del conocimiento puede tener a sus principales enemigos en los alumnos y las alumnas, quienes perciben problemas, dificultades, aspiraciones, emociones, etc..., sobre las que están especialmente interesados en hablar, caracterizar o pensar. Por tanto, la comunidad, sus problemas y la manera de organizarse junto a los problemas y la organización escolar, son un auténtico filón de desarrollo del conocimiento.

8- Se necesita investigar en el aula y fuera de ella las estrategias de corrección de las desigualdades sociales y personales en el marco del reconocimiento de la diversidad. La capacidad de solidaridad del alumnado ha sido, a veces, utilizada bajo una concepción paternalista de resolución de problemas y en la creencia de que la desigualdad es una

realidad social “natural” e incorregible. Dos fórmulas procedentes de dos concepciones, esencialismo y constructivismo, podemos utilizar. Primero, el análisis de las desigualdades como una ruptura de los derechos inalienables de la persona, es decir, por principio el estudiante es igual al adulto. En segundo lugar, el estudio de los mecanismos de construcción de las desigualdades sociales, económicas y culturales, que no es un tema para especialistas en sociología, es un contenido básico para todos aquellos que se han de desenvolver en una comunidad en la que existen relaciones de fuerza, presiones y diferencias de intereses.

En el diseño de los nuevos ambientes de aprendizaje se pueden explotar muchas modalidades de participación posible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: observar, leer, comunicar ideas, puntos de vista u opiniones, hacer, escribir sobre, registrar, resolver tareas, tomar decisiones, crear propuestas, plantear proyectos, etc., como dijimos anteriormente. Las posibilidades participativas son múltiples si consideramos las técnicas participativas al alcance del profesorado, pero si tenemos en cuenta las aportaciones de lo escolares, éstas se pueden multiplicar, haciendo de la clase escenarios donde la participación de todos sea la protagonista y el aprendizaje eficaz su compañero de reparto.

Consideramos importante esta propuesta no sólo por los efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales del aprendizaje cooperativo, sino también porque supone una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores alumno, el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula.

11. Aportaciones de investigaciones realizadas sobre aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo ha sido un tema muy investigado durante los últimos cuarenta años desde diversas concepciones teóricas. “*Los métodos educativos basados en el aprendizaje cooperativo se han extendido rápidamente por todo el mundo*”. (Webb 1989:5).

La práctica del aprendizaje cooperativo en el aula tiene efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales. Respecto a las variables académicas, en el metaanálisis efectuado por Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981), se verificó que la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en cuanto al rendimiento y la productividad de todos los participantes. Este hecho se muestra independientemente de la naturaleza del contenido y de los grupos de edades y de sus niveles, incluido el universitario. En nuestro país algunas investigaciones han puesto de manifiesto como el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento en general (Santos Rego, 1999), el aprendizaje de las matemáticas (Gavilán, 1997; Serrano, González y Martínez-Artero, 1997), el aprendizaje de música (Llopis, 1999; Puchau, 1999), el aprendizaje de lengua (Ábalo, 1998). En general, consideramos que influyen sobre las metas de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje cooperativo son más dinámicas, atractivas y divertidas, otorgan al alumno más responsabilidad y poder sobre el aprendizaje, aumentan la percepción de autonomía y la competencia percibida. Mejoran la calidad de las estrategias de aprendizaje, desarrollan estrategias de procesamiento de la información, favorecen el pensamiento crítico y constructivo, a la vez que favorecen la capacidad de comunicación y expresión (Solsona, 1999). El aprendizaje cooperativo produce resultados de gran interés pedagógico: motivación intrínseca, actitudes positivas hacia la materia, autoestima, apoyo social, cohesión grupal, participación, etc. (Cava, 1998; Del Caño y Mazaira, 2002).

A nivel afectivo, las técnicas de aprendizaje cooperativo influyen sobre la motivación y sobre las atribuciones que realiza el alumno cuando fracasa.

A nivel social, el ambiente cooperativo y el trabajo en grupos cooperativos contribuyen poderosamente al desarrollo y mejora de las habilidades sociales y, particularmente, en los participantes con necesidades especiales, dado que son quienes más necesitan del apoyo grupal (Ovejero, 1993). Los miembros del grupo aprenden a solicitar cambios de comportamiento, pedir ayuda, dar explicaciones, decir no, hacer críticas, defender derechos, negociar, cuestionar lo que es injusto. Por otro lado, la interacción social posibilita la adquisición de destrezas comunicativas como escuchar, ceder, argumentar, respetar turnos de participación, preguntar, responder...

Por último, merece interés analizar el papel del aprendizaje cooperativo en la convivencia escolar y la multiculturalidad, aspectos relevantes en estos momentos en el ámbito escolar. ¿Mejoran las técnicas de aprendizaje cooperativo la convivencia escolar, reduce el maltrato entre iguales? Para Díaz-Aguado (2003) con los procedimientos educativos tradicionales, las oportunidades se distribuyen de forma desigual, dando lugar a la exclusión e intolerancia entre los estudiantes. Los contextos heterogéneos, que promueven las técnicas de aprendizaje cooperativo, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan las oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos.

Diferentes estudios han encontrado que la cooperación está positivamente relacionada con la habilidad para situarse en la perspectiva emocional de los otros. En interacciones cooperativas se produce un cambio en la conducta del alumno como consecuencia de su anticipación ante las necesidades y respuestas de los otros. Estos cambios favorecen las habilidades para ponerse en la perspectiva, tanto cognitiva como emocional, de los demás y disminuyen las respuestas egocéntricas.

A partir de un metaanálisis efectuado sobre 177 estudios, que analizaba las consecuencias de las diferentes estructuras de aprendizaje, cooperativas, competitivas e individualistas en la atracción interpersonal, Johnson y Johnson (1990) llegaron a las siguientes conclusiones:

- El aprendizaje cooperativo proporciona mayor atracción interpersonal entre los alumnos y lleva a unas actitudes más positivas hacia los compañeros diferentes.
- El aprendizaje cooperativo produce una mayor atracción entre los estudiantes de la mayoría y minorías.
- Lleva a una mayor atracción interpersonal entre los estudiantes y cuanto más pura sea la cooperación, más fuerte será su impacto sobre la atracción interpersonal, incluso cuando los individuos se desagradan mutuamente al inicio.
- Las situaciones de aprendizaje cooperativo incrementan el apoyo social, que a su vez facilita relaciones positivas y aumenta la productividad, la salud física y mental y mejora el ajuste psicológico.

Con respecto a la multiculturalidad, existen más probabilidades de conseguir una inclusión real de los alumnos y alumnas inmigrantes si existe un clima cooperativo en el aula. Según Johnson, Johnson y Maruyama (1983) el aprendizaje cooperativo lleva a una mayor cohesión en la clase con menos interacciones negativas entre los estudiantes con necesidades educativas y los que no las tienen, y en las situaciones cooperativas, los alumnos se sienten más queridos, apoyados y aceptados por los otros. Johnson y Johnson (1984) encontraron que la atracción entre niños y niñas normales y excluidos aumentaba significativamente cuando trabajaban cooperativamente, más que cuando lo hacían competitiva o individualmente. Esta diferencia permanecía después del período instruccional, por ejemplo en sus interacciones durante el recreo.

Las situaciones de aprendizaje cooperativo posibilitan un contacto positivo y personal entre alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes. Este contacto positivo es probable que reduzca la percepción de amenaza y la ansiedad intergrupales, disminuyendo el prejuicio.

Para Moriña y Parrilla (2006) el aprendizaje cooperativo es una característica que ayuda a imaginar un aula inclusiva. En definitiva, el aprendizaje cooperativo es una herramienta eficaz para favorecer actitudes positivas ante las relaciones intergrupales y para favorecer la inclusión de minorías étnicas, especialmente alumnos inmigrantes, mejora la

salud mental y favorece un buen ajuste psicológico que permite controlar el estrés. *“Este método puede salvar las barreras a la amistad y a la interacción”*. (Slavin, 1985, p. 136).

La investigación sobre el aprendizaje cooperativo pone de manifiesto la eficacia y las ventajas del mismo en el aula (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Slavin, 1996). No conocemos estudios que hayan encontrado elementos negativos sobre el aprendizaje cooperativo aunque sería interesante abordar trabajos sobre el por qué algunos grupos fracasan. Sin embargo, el uso del aprendizaje cooperativo brilla por su ausencia en las aulas. En palabras de Slavin: (1983) *“la investigación teórica ha ido más rápida que la aplicación práctica”*. Podemos destacar diversos motivos, formación pedagógica insuficiente del profesorado, inercia de la enseñanza tradicional y miedos y preocupaciones respecto a: pérdida de control sobre los alumnos, no cubrir todo el programa porque las actividades cooperativas llevan más tiempo, la existencia de «jetas» y «mantas» que se aprovechan del trabajo de los demás y perciben la misma puntuación que el resto del equipo, la responsabilidad por una evaluación justa, la idea de que los alumnos aventajados no se benefician del aprendizaje cooperativo, la formación de los grupos, conflictos de grupo...

Superar estas limitaciones y preocupaciones implica un esfuerzo e interés por parte del docente y asumir que su rol determina no sólo el buen funcionamiento del grupo y la consecución de los objetivos, sino también la satisfacción de todos los alumnos que participan en el grupo. Lo normal es suponer que el aprendizaje cooperativo ahorra tarea al profesor. Sin embargo, obtener las múltiples ventajas del aprendizaje cooperativo requiere por parte del docente una programación cuidadosa, intervenciones a lo largo del proceso y un análisis posterior del trabajo grupal.

Por último, comentar que la cooperación es una característica del ser humano que nos diferencia de otras especies. De hecho, ha sido la cooperación la que nos ha permitido constantemente adaptarnos a las situaciones nuevas del medio, haciendo posible el desarrollo humano.

12. Aportaciones de investigaciones realizadas sobre otras experiencias participativas en las aulas.

Aunque muchas veces tendemos a relacionar aprendizaje participativo y cooperativo, las diferencias son sustanciales, por ello es necesario ampliar el número de investigaciones que no se concretan específicamente en el aprendizaje cooperativo. A continuación centraremos nuestra atención en demostrar a través de algunos estudios cómo el aprendizaje grupal, en el que intervienen compañeros y/o profesores, es superior al individual.

En numerosas investigaciones se ha comprobado la importancia de la implicación de los alumnos en el éxito de sus aprendizajes. Por referirnos a una leída recientemente de Martín Izard, J.F. (1995) que trata sobre la aplicación del programa de enriquecimiento cognitivo de Feuerstein a un grupo de alumnos de entre 6 y 8 años, diremos que en las conclusiones se observa un mayor incremento de la inteligencia en aquellos que interaccionan más con los profesores, hacen más demandas de atención y son capaces de atraer su interés hacia ellos por más tiempo. En comparación, los sujetos con menos ganancias a nivel cognitivo son aquellos que no reclamaban atención para sí en ningún momento.

A partir de varios estudios de casos en aulas de Primaria el autor, plantea que uno de nuestros grandes problemas al intentar estudiar la realidad cotidiana escolar es contar con diferentes versiones, datos o explicaciones de lo que acontece en la clase para, a partir de ellos, indagar en los hechos que se nos presentan sólo explicados, a veces, por el sentido común del profesor que lleva la clase. No nos debe extrañar que las explicaciones sean insuficientes, toquen techo enseguida y no produzcan una comprensión avanzada. *“El estudio de los procesos de participación requiere romper el muro que nos separa de la escuela, divide las aulas y nos incomunica a profesores, investigadores, padres y alumnado. La sala de clase termina siendo propiedad irrenunciable del profesor/a que está en ella permitiendo que la realidad que acontece sólo sea historizada desde quien tiene formalmente el poder de organizar las actividades escolares”.*

En el análisis de las interacciones en el aula habría que distinguir entre:

- el discurso verbal sobre las intervenciones que alumnado y profesorado mantienen en el aula.
- la función que cumplen estas teorías de la participación y
- cómo se desarrollan las prácticas de implicación en las diferentes tareas del aula.

Recoger datos acerca de estos tres niveles junto a la confrontación de los implicados en el análisis de la participación en el aula (profesorado, alumnado y observador participante) resulta necesario frente a aquellos estudios que consideran las intervenciones del alumnado como el resultado o consecuencia de las motivaciones e instrucciones del profesor o por la propia naturaleza del alumno/a. Estas dos causas están notablemente instaladas en las convicciones del profesorado, que pretende hacer participar mediante preguntas, indicaciones, normas o retos al alumnado más remiso; o bien, da por perdida la posibilidad de intervenir a alumnos/as que se resisten a participar.

Entre las conclusiones que nos aportan están que las verbalizaciones dadas por el profesorado de su estudio y las funciones que cumple todo el discurso de la participación deben estudiarse junto a sus propias prácticas cotidianas de la vida en el aula. Identificar qué alumnos intervienen y cuáles no, en qué participan, cuándo lo hacen y para qué, se convierte en un estudio necesario que nos proporciona diferentes tipos de datos aclaradores:

- Los alumnos de diferente clase social se implican diferenciadamente en tipos de intervenciones o en actividades distintas. El tipo de iniciativas es significativamente distinto en función de la clase social.
- Las funciones que cumplen las intervenciones del alumnado y las del propio profesorado con cada grupo diferente de alumnos/as es diferente y de gran relevancia para desempeñar los roles en el aula.

- Los alumnos de diferente sexo mantienen una comprensión y uso de la participación diferente, dos formas culturales distintas y desiguales. Las intervenciones y no implicaciones se suceden con características propias en cada grupo de estudiantes.
- La construcción de la intervención del alumnado en clase es totalmente diferente de la del profesorado en su comprensión, valoraciones y expectativas. Muy pocos datos hay acerca del concepto de participación que tienen los estudiantes no obstante son suficientes para comprobar las discrepancias.
- La respuesta participativa del alumnado en la actividad cotidiana de la clase presenta variadas formas: resistencia a ciertas intervenciones, boicoteos, implicación en actividades comunes ordenadas por el profesor, intervenciones de *motu proprio* con diferentes reacciones de aceptación o rechazo por parte del profesorado u otros compañeros...

No en vano, en el libro *Evaluar la participación en los centros educativos, (1998)*, encontramos una investigación sobre la participación del alumnado en las aulas, concretamente en la etapa de Educación Primaria. En sus resultados observamos que la participación que se produce viene siempre mediatizada por el profesorado, que algo más del 50% de las respuestas indican que nunca o pocas veces se obliga al alumnado a tomar decisiones en clase, aunque hay otro 40% que opina que estas situaciones sí se están produciendo habitualmente.

Respecto a los resultados concretos sobre preguntas realizadas tanto a profesores como a alumnos, nos centraremos en aquellas que más se relacionan con nuestra investigación y que de una forma u otra se encuentran contenidas en nuestro cuestionario.

Cuando preguntan si los niños pueden intervenir en clase libremente, encontramos que el 28,2 % opina que siempre, el 23,7 % que muchas veces, el 27,1 % pocas veces y el 20,9 % nunca. El problema es que no sabemos a qué tipo de intervención se refiere el autor, ya que podría incluir tanto aspectos positivos como negativos.

A la pregunta, los niños participan voluntariamente en las tareas de clase, el 26,8% afirma que siempre, el 28,7 %, casi siempre, el 28,6 % pocas veces y el 15,9% restante, nunca. Observamos aquí una equidad entre los dos polos, tendencia que puede ser provocada por contemplarse de forma conjunta la opinión de alumnos y profesores.

Por último, y aunque el cuestionario sea mucho más amplio, nos centraremos en la pregunta que se hace sobre si los niños y niñas entorpecen las explicaciones del profesor, y encontramos que el 12,5 % piensa que siempre, el 29,4 % muchas veces, el 41,2 %, pocas veces, y el 16,9 % que nunca. Entendemos que los entorpecimientos a los que se refieren los autores serán principalmente por falta de atención y por conversaciones entre los alumnos, y no porque pregunten sobre el tema explicado.

Aunque el texto que analizaremos a continuación, publicado en Internet, está referido a la participación de los alumnos en las clases de Educación Física, nos parece muy interesante, ya que su contenido puede extrapolarse a las diferentes áreas en lo que a participación se refiere. Nos muestra una perspectiva cualitativa de los comportamientos de los alumnos de Secundaria, por lo que nos aproxima fielmente a las características de la etapa observada en nuestra investigación. Además el estudio realizado por Antonio Manuel Solana Sánchez, Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada en el IES Carlos Haya de Sevilla (2003), es adecuado también al contexto de nuestro trabajo y nos permite observar la visión de un profesor ante la participación.

El estudio del profesor Solana Sánchez parte de las necesidades que el docente debe cubrir para facilitar la participación y mejorar así el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para poder profundizar en el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y poder, a partir de ahí, mejorar nuestra intervención como docentes, es necesario, no solamente conocer qué tipo de intervención educativa debemos realizar los profesores, sino profundizar, también, en el conocimiento de los intereses, motivaciones, opiniones, etc., de nuestros alumnos. En este sentido, se debe investigar, en un primer momento, cuáles son los diferentes niveles de participación de los alumnos, delimitando unos perfiles que nos permitan identificar en nuestras clases cada uno de esos tipos de alumnos. En un segundo momento, se plantea como necesario el conocer el por qué de esos comportamientos para

poder influir positivamente en aquellos alumnos que tienen unos niveles bajos de implicación en las clases. Para ello hace un análisis descriptivo de diferentes investigaciones sobre la participación en el aula de Educación Física, que resumimos a continuación:

Tousignant (1985) señaló que era necesario realizar estudios en educación y actividad física, desde el punto de vista del educando, para comprender mejor sus reacciones y posibilitar o mejorar las condiciones de aprendizaje.

Es necesario analizar también la capacidad del alumnado para involucrarse en la toma de decisiones y no solamente en su participación como alumnos a los que se les obliga a realizar una serie de tareas bajo la amenaza de la sanción evaluativa. En este sentido Mancini, West, Cheffers y Rich (1983:16) se preguntan: *"¿cómo podemos implicar más a nuestros alumnos en las clases de EF?, ¿cómo pueden los estudiantes con poco interés ser motivados?, ¿cómo podemos los educadores físicos desarrollar más actitudes positivas hacia la Educación Física en nuestros alumnos?"*.

Ellos mismos dan una posible solución y es la de permitir a los alumnos participar más en los procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un rol más activo en su propio aprendizaje. En otras palabras, incrementar la toma de decisiones del alumno. En algunos estudios revisados por estos autores se demostraba que cuando se permitía a los alumnos participar en las decisiones, tales como planificación de alguna actividad, mejoraba su implicación en la clase y su satisfacción. (Anderson, Elliot, Bany y Jonhson, citados por Mancini, West, Cheffers y Rich, 1983).

Unido a esto, debemos tener en cuenta que, mientras el profesor siempre tiene derecho a poder intervenir cuando quiera y es él el que toma las decisiones de cuándo, cómo y por qué intervenir, los alumnos tienen más limitado ese momento de intervención para solicitar ayuda, debido a que el profesor no siempre está en condiciones de atender esa ayuda solicitada. Si conseguimos que esa ayuda se la pueda dar un compañero, podremos conseguir que el alumno pueda avanzar en su proceso de aprendizaje e incrementar su tiempo de práctica.

Sin embargo, debemos considerar como un factor previo a la participación de los alumnos en las actividades programadas en las clases, la actitud que tienen dichos alumnos hacia las asignaturas con respecto a los contenidos desarrollados, etc. Igualmente, hay que tener en cuenta la edad de esos alumnos, así como otros aspectos como el género, tanto de profesores como de alumnos, nivel de habilidad motriz y, por último, los comportamientos de los profesores.

Todos estos aspectos pueden condicionar, de antemano, la participación de nuestros alumnos en las clases.

Estaremos creando de antemano una posición positiva o negativa del alumno, que le llevará a un tipo de comportamiento o como algunos autores señalan, a enmarcarse en algún tipo de estilo de participación influyendo en la ecología del aula y en las interacciones entre las personas que conforman el marco educativo.

Podemos observar diferentes tipos de participación de los alumnos, vamos, a partir de ahora, a centrarnos en los estudios que han tratado el tema de los diferentes niveles de implicación de los alumnos y los perfiles socio-participativos que se establecen.

Tousignant y Siedentop (1983) se plantearon, como objetivo de su estudio, describir algunos aspectos de cómo se establecía la cooperación entre educadores y educandos en las clases de EF en el nivel de Enseñanza Secundaria, determinando el grado de cooperación en base a una serie de conductas del estudiante:

- Cooperación completa asociada a una conducta de aplicación. En este caso, los alumnos escuchan atentamente la explicación del profesor, colaboran en la organización de las actividades y realizan la tarea tal y como el profesor la ha diseñado. Este tipo de conductas permite que los objetivos de aprendizaje se consigan mejor, siempre y cuando el nivel de complejidad de la tarea se adapte al nivel de habilidad de los alumnos.
- Cooperación detallada asociada a conductas de transformación de la tarea. El alumno modifica la situación de la tarea adaptándola a sus capacidades (modificar

la dificultad de una tarea hacia parámetros más complejos o más fáciles) y necesidades (hacer competitiva una tarea que no lo era originariamente). También puede adaptar esta tarea hacia comportamientos de poca participación o cooperación. En la determinación de los límites de esta transformación está vinculado también el profesor, así si el profesor manifiesta agrado a través de un gesto o una comunicación verbal se producirán sucesivas modificaciones de la tarea. Lógicamente, el profesor debe controlar que la transformación de la tarea no sea hacia comportamientos esquivos y de poca participación.

- Cooperación simulada asociada a conductas de esquivo. En este caso, son alumnos hábiles o, como Tousignant y Siedentop los definen, "invisibles" que aparentemente están participando en la tarea pero que al observarlos con detenimiento se encuentran casi siempre alejados del lugar en el que se produce la tarea, realizando otra tarea al mismo tiempo que se está produciendo la tarea principal (querer ir a recoger el material, abrocharse los cordones, intentar realizar una pregunta al profesor para que el tiempo pase, etc.). Igualmente, se ofrecen voluntarios para asumir papeles secundarios en las actividades de deportes. Además, delante del profesor se muestran muy participativos. Estos alumnos no tienen ninguna intención de perturbar el ritmo de la clase. Fueron denominados "espectadores competentes".
- No cooperación expresa asociada a conductas de desvío. El alumno rechaza la tarea propuesta y se niega a cooperar, perturbando el desarrollo normal de la clase. Según los autores, estos alumnos se pueden convertir en "invisibles" teniendo conductas de esquivo e incluso aplicar conductas de transformación para adaptar la tarea según las circunstancias, pero siempre con la intención de no participar en las actividades propuestas.

Como podemos observar en este estudio aparece el concepto de la negociación entre el profesor y el alumno, imprescindible para poder llevar a buen puerto los objetivos pretendidos. Tousignant y Siedentop (1985), en su estudio, lo recogen como "*negociación tácita*" en la que no se produce ninguna comunicación verbal, sino que a lo largo de las

sesiones se va produciendo un acuerdo entre los alumnos y el profesor, de tal forma que, uno cede en algunos aspectos, mientras que los otros adaptan sus comportamientos para el buen funcionamiento de la clase.

Griffin (cfr. Tousignant y Siedentop, 1985) realizó varios estudios para determinar los estilos de participación en chicas (1984) y chicos (1985). Para ello, utilizó entre 20-25 alumnos con dos profesores (hombre y mujer), realizando 34 observaciones en clases de deportes colectivos para las chicas y 55 para el estudio de los chicos.

Los instrumentos de medida fueron: observación etnográfica, entrevistas y observación sistemática sobre el terreno.

Para las chicas se determinaron seis tipos de comportamientos:

- Las "deportistas atletas". Eran aquellas alumnas que se implicaban en la actividad mostrándose con capacidad para su realización. Se interaccionan con los chicos.
- Las "JV players". Eran aquellas que se implicaban de forma poco constante en la tarea. Algunas veces sí y otras no. Igualmente eran olvidadas por sus compañeros en algunas ocasiones ya que su nivel de ejecución era medio.
- Las "animadoras". Son alumnas poco hábiles pero que aceptan su papel de animadoras y de poco participativas. Si pueden, intentan apartarse de la implicación directa en la tarea. Podrían equipararse a los impostores, definidos en el estudio de Carlson (1995).
- Las "almas perdidas". Son aquellas alumnas que participan de las actividades de clase únicamente cuando son obligadas por el profesor. Son rechazadas u olvidadas por sus compañeros ya que tienen un nivel bajo y no se relacionan con ellos.
- Las "mujeres fatales". A estas chicas lo único que les preocupa es su apariencia física y llamar la atención de los chicos. No muestran ningún interés por las actividades de clase.

- Las "remolonas". Aquellas que intentan buscarse mil y una excusas para no implicarse en las actividades de clase. Siempre tienen algo (enfermedad, lesión, etc.) para no realizar la actividad. En esta categoría se encuentran los alumnos denominados "auto-destierro" en el estudio de Carlson (1995).

Estos grupos de chicas también podemos observarlas en las clases de nuestro estudio, a pesar de que el tiempo de la aplicación de la encuesta ha sido como máximo de una hora, podemos apreciar las características descritas anteriormente, hay quien pretende hacerse notar desde el principio, preguntando sobre el motivo de estar allí o sobre qué vamos a hacer, las que intentan por todos los medios no completar los porqués del cuestionario, intentando modificarlo a su antojo, o aquellas que terminan antes y animan a sus compañeros a terminar, incluso ayudándoles con alguna respuesta.

En cuanto a los chicos, en el estudio de Griffin (cfr. Tousignant y Siedentop 1985) se detectaron cinco tipos de participación. Algunos de ellos coinciden con los descritos en el estudio de Bennett (2000):

- "Los machos". Poseen un alto nivel de habilidad y destreza. Participan activamente de las tareas y rechazan a las chicas, sobre todo a aquellas que tienen un nivel bajo de habilidad.
- Los "junior machos". Se encuentran muy cercanos a los anteriores. Se encuentran en un peldaño inferior en cuanto al nivel de habilidad y son un poco reticentes en su relación con las chicas.
- Los "buenos chicos". Aquellos que interaccionan con las chicas compartiendo con ellas los juegos. Tienen un nivel medio-alto y se reparten, junto a los machos, el liderazgo de la clase.
- Los "jugadores invisibles". Aquellos que aparentemente están trabajando, pero si se observan detenidamente no están implicados en la tarea.
- Los "sufridores". Son los auténticos marginados del grupo. Son poco hábiles y asumen roles secundarios dentro de la participación en las actividades.

En nuestro caso encontramos esos alumnos invisibles que cuando terminan el cuestionario hacen como si estudiaran, pero que realmente están pendientes de que algún compañero lo mire para distraerlo o hacerle reír, o los “machos” que terminan la tarea y hacen lo posible para que todos se den cuenta de que han sido los primeros.

Por otro lado, un estudio realizado por Carlson (1995) intentó centrarse en la opinión de los estudiantes que no se encontraban satisfechos con las clases de EF y analizar las razones que les llevaban a no disfrutar de las clases. En este sentido, otros autores como Calíbrese, Dean y Seeman, citados por el mismo autor, señalan tres aspectos afectivos como causantes del no disfrute de las clases de EF:

- Carencia de sentido personal. Los alumnos no encuentran sentido a la EF, ni creen que ésta vaya a influir positivamente en sus vidas.
- Carencia de control. Los alumnos sienten que no tienen control sobre lo que ocurre en la clase y se encuentran desmotivados.
- Carencia de afecto social y emocional. Hay un grupo determinado de alumnos que se encuentran solos y aislados por sus propios compañeros en las clases. Igualmente, Carlson (1995) señaló otros factores que podían influir como los comportamientos de los profesores, las clases con implicaciones competitivas y los problemas relacionados con el auto-concepto, auto-estima y el contexto social.

Estos motivos son también los causantes de la inhibición de respuestas participativas en otras áreas, como veremos posteriormente en la presentación de los resultados del cuestionario.

También Postman (1995) realizó un estudio con el propósito de describir las experiencias de alumnos de 6º grado con niveles de capacidad bajos en las clases de EF e interpretar esas experiencias. Este tipo de alumnos se encuentran infelices en las clases de EF y, por tanto, no participan de las mismas. Fundamentalmente, su actitud hacia la EF estaba relacionada con tener o no éxito en las actividades propuestas por el profesor. Si conseguían dicho éxito en muchos casos lo atribuían a la suerte o a las experiencias previas

con dichas actividades, mientras que si no obtenían el éxito deseado, éste era causado por la falta de capacidad.

Unido a esto, 5 chicos, de los 13 que fueron evaluados, atribuían sus fallos a causas residentes en el grupo-clase. En este sentido, adquirirían gran protagonismo cuestiones como la crítica pública de algún compañero, lo cual provocaba una situación de ansiedad, sobre todo en situaciones competitivas, que le llevaba al alumno a estar más atento a estos aspectos que a los propios de la actividad. También la percepción de trato diferenciado del profesor hacia los chicos y las chicas hacía que los alumnos se refugiasen en sí mismos, no solicitando ayuda del profesor.

La atribución causal del éxito o el fracaso y en nuestro caso de la participación o no participación en clase también debe tenerse en cuenta a la hora de establecer estrategias para su mejora, si éstas se atribuyen a factores internos como el miedo al fracaso o al ridículo, se deberán trabajar aspectos de personalidad y autoestima; si por el contrario se debe a la presión del grupo o a aspectos relacionados con el profesorado, se trabajarán técnicas de dinámica de grupo donde se potencien las buenas relaciones y el respeto a los demás.

Por último, Bennett (2000) indica que el primer objetivo de los educadores físicos debe ser motivar a los alumnos para que participen activamente en las clases de EF y, por consiguiente, conviertan en hábito la realización de actividad física. Para poder conseguir esto es necesario conocer y comprender los estilos participativos que utilizan los alumnos en las clases de EF.

Para ello, el autor realizó un estudio con el propósito de describir los tipos de participación implicados en dos clases de instrucción básica en el entrenamiento de pesas. Se utilizó para el desarrollo del trabajo a 12 estudiantes universitarios de entre 18 y 21 años seleccionados en base a género (seis de cada sexo) y experiencia (dos novatos, dos con experiencia intermedia y dos con experiencia por cada sexo).

Fueron identificados seis tipos de participación, cuatro dentro de la categoría de más "perezosos" (slackin') y dos en la categoría de "sudorosos" o más trabajadores (sweatin'). Dentro de la primera categoría tenemos:

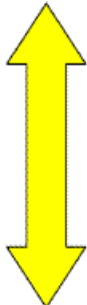
- Socializadores. Aquellos que gastaban la mayoría de su tiempo de entrenamiento en hablar con sus compañeros. Tenían un deseo de compañerismo y de relacionarse, el cual era superior al deseo de realizar la tarea.
- Manipuladores. Estos alumnos eran expertos en aparentar que estaban trabajando cuando el profesor o instructor estaba mirando. Carlson (1995) los identificó como "falsificados". Tousignant y Siedentop (1983) los llamaron "espectadores competentes" y Griffin (1985) "los jugadores invisibles".
- Los que están por debajo de su capacidad. Son aquellos que no realizan la actividad que ellos son capaces de realizar. Normalmente suelen ser deportistas experimentados y capaces. El autor los denomina "underachievers".
- Los minimalistas. Son aquellos que bajo un análisis superficial podrían estar en el grupo de trabajadores pero que al realizar un análisis más profundo se observa que no están haciendo lo que se supone deberían estar haciendo. Son aquellos que no incrementan la intensidad del trabajo y que aparentemente se están moviendo mucho.

Dentro del grupo de trabajadores tenemos:

- Los secuaces. Son aquellos que casi siempre estaban involucrados en la tarea. Encontraban en el trabajo por parejas la sociedad ideal para trabajar y seguían el ritmo del compañero.
- Los ex atletas. Es el último grupo y estaba formado por expertos levantadores de pesas. Están constantemente envueltos en la tarea y estaban sumamente motivados por el trabajo. Griffin (1984, 1985) los denomina "atletas" y "machos".

Como podemos observar, había más estilos dentro de la categoría de perezosos o vagos que en la categoría de los trabajadores. Además, 8 de los 12 estudiantes se encontraban en alguno de los cuatro estilos de "slackin", es decir, en los perezosos.

El autor concluye que es necesario identificar los tipos de participación para poder actuar y planificar adecuadamente las clases y poder modificar las conductas desviadas de los alumnos. A continuación aparece un cuadro-resumen en el que se expresan los diferentes tipos de participación:



	Griffin (1984)	Griffin (1985)	Tousignant y Siedentop (1983)	Carlson (1995)	Bennett (2000)	
					Sudorosos (sweatin)	Perezosos (slackin)
Deportistas atletas		Machos (2)	Cooperación completa		Ex atletas (2)	
j.v. players		Junior machos	Cooperación detallada		Secuaces	
Animadoras		Buenos chicos	Cooperación simulada	Ocultan desilusión		Socializadores
Almas perdidas			Cooperación no expresada	Haciendo público		Por debajo de su capacidad
Mujeres fatales		Sufridores		Inhibidos		Manipuladores (1)
Remolonas		Jugadores invisibles (1)		Impostores (1)		Minimalistas

Cuadro 3.4: Esquema de los tipos de participación del alumnado en las clases de EF según diferentes autores.

Es necesario conocer las necesidades, opiniones, actitudes, etc., de nuestros alumnos para poder actuar en consecuencia, ya que si no estaremos abocados al fracaso antes de planificar toda actuación docente. De esta forma reduciremos la distancia que nos separa entre las pretensiones de los alumnos, las cuales se acercan a querer aprobar el curso y hacer amigos (Allen, 1.986) y los objetivos del profesor. En este sentido, debemos intentar exponer metodologías de trabajo que hagan reflexionar a los alumnos sobre la necesidad de aprender y no quedarse solamente en un proceso superficial ya que esto les llevará a un aprendizaje efímero en donde no se producirán los procesos cognitivos necesarios que nos ayudarán a mejorar en futuros aprendizajes.

Por último, creemos que es necesario hacer llegar al docente el conocimiento científico que se produce y, viceversa, que los profesores expongan sus problemas del día a día y se acerquen a la investigación para exponer hipótesis de trabajo y contrastarlas con estudios serios y rigurosos. Tradicionalmente se ha criticado que la investigación ha estado muy separada de la práctica y no se ha realizado basándose en los problemas reales de la educación. Hay que buscar la unificación de la práctica con la teoría, ya que ambas se necesitan mutuamente.

CAPÍTULO IV

LA ATRIBUCIÓN CAUSAL Y LA MOTIVACIÓN COMO FACTORES DE APRENDIZAJE

INDICE DEL CAPÍTULO

- 1.** Introducción
- 2.** Definición y origen de la atribución causal
- 3.** Teorías de atribución
 - 3.1. La teoría de Heider
 - 3.2. “Locus of control” de Rotter
 - 3.3. Atribuciones causales y motivación de rendimiento en Weiner
 - 3.4. Otras aportaciones teóricas
- 4.** Propiedades de las Atribuciones Causales y sus efectos sobre la Motivación de Rendimiento
- 5.** Motivación escolar y rendimiento

1. Introducción.

Una vez analizadas las características del alumnado que influyen en su aprendizaje en el capítulo anterior, debemos profundizar en una que sin duda va a influir de manera muy notable en el rendimiento escolar, la atribución causal. Pues, como veremos posteriormente, es un factor determinante para mantener el esfuerzo y el interés o perderlo definitivamente. Además analizando este factor nos introducimos en el pensamiento del alumnado, nos acercamos a su forma de entender su actuación en el aula y su repercusión en el rendimiento académico, situándonos en el paradigma mediacional centrado en el alumno.

Debemos ser conscientes de que este factor no lo explica todo, hay otras variables que dependen del ámbito familiar y social, que también influyen en el modo de entender el alumnado su trabajo en el aula, sin embargo no hemos profundizado en ellas al no observarse como variables de nuestra investigación.

En este capítulo profundizaremos también en el concepto de motivación escolar y el rendimiento académico, dado su correlación con la atribución, y le daremos una visión más amplia a la que tradicionalmente estamos acostumbrados, posteriormente analizaremos diferentes investigaciones al respecto para entender las relaciones que se establecen entre la atribución causal y otras variables en distintos ámbitos y países.

2. Definición y origen de la atribución causal.

Los modelos y teorías que abordan la motivación del rendimiento tratan de explicar la conducta de las personas en situaciones de rendimiento o logro porque el deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso, la búsqueda constante de dominio y el *afán de sobresalir* son las bases fundamentales sobre las que se sustenta la motivación de logro. En cada sujeto, la motivación es una función de sus expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta. Por *valor de incentivo de la meta* hay que entender el grado de afecto positivo (agrado, satisfacción) o negativo (insatisfacción, desagrado) que toda persona anticipa como resultado de la obtención de éxito o fracaso que tiene previsto.

Dentro de este campo de investigación destaca la Teoría de las Atribuciones Causales y es importante resaltar que dicha teoría sostiene esencialmente que los sujetos tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre en sus pautas conductuales, ya que existe una tendencia general en las personas a percibir que los resultados de sus conductas dependen de factores personales o ambientales. Es decir, unas causas que se sitúan dentro de la persona y que obedecen a factores personales, y otras que están fuera y obedecen a factores o contextos ambientales. Estas percepciones vienen a ser los determinantes primarios de la motivación, la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos.

Desde el Informe Coleman (1964) que sostenía que el rendimiento del alumno se explicaba sobre todo en base a las características de la familia, se ha pasado a las consideraciones actuales en las que se considera que las percepciones de los propios alumnos sobre las tareas a realizar, las pautas de enseñanza de los profesores, las propias motivaciones del aprendizaje, las características de las tareas, así como las pautas de evaluación de los profesores, son otros tantos elementos o factores que inciden en el rendimiento académico (Entwistle, 1981, 1988; Biggs, 1994, 2001; Biggs, Kember y Leung, 2001; Weary, 1989; Selmes, 1987).

Estos autores insisten, además en el importante efecto que tienen, tanto para el abordaje diferencial de los componentes motivacionales y estratégicos del aprendizaje, como para la adopción diferencial de enfoques de aprendizaje por parte del alumnado, las variables personales y de desarrollo socio-familiar propias de cada sujeto, así como el contexto instruccional y las formas y técnicas de instrucción y evaluación. En esta línea se inscribe una de las primeras investigaciones sobre el rendimiento escolar realizada en 1976 en España por el INCIE. En dicha investigación se trataba de ver la relación del rendimiento académico con variables de personalidad y motivación, con las expectativas del maestro y con la socialización.

La atribución ha sido planteada para realizar explicaciones acerca de las maneras en que se juzga de forma diferente a las personas, dependiendo de qué significado se aplique a un comportamiento dado. De modo específico determina si un comportamiento observado fue causado interna o externamente. Los comportamientos causados internamente son aquellos que se consideran que están bajo el control de la propia persona, en cambio los comportamientos causados de forma externa se consideran que son el resultado de causas externas.

El trabajar con las atribuciones causales para ayudar a perfilar posibles variables que pueden estar influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes no es algo nuevo ni reciente, y se relaciona con los trabajos de Atkinson (1964) y de McClelland (1961) sobre la motivación de logro y más recientemente con los de Weiner (1986). Dentro del contexto español cabe destacar diversos trabajos (Alonso, 1983, 1984; Bornás *et al.*, 1984; Ovejero, 1986; Vidal, 1989; Rubio, Rojo y Ferré, 1990; Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002). Pero quizás uno de los trabajos más completos sea el de Manassero y Vázquez (1995) que hacen un estudio en el que pretenden probar la eficacia de un tratamiento de cambio atribucional. Dicho tratamiento serviría para mejorar el rendimiento académico a través del cambio de atribuciones causales sobre el logro de los alumnos de secundaria. A continuación veremos las diferentes teorías que han ido configurando el concepto de atribución causal y, que a través de sus aportaciones, la han relacionado con el locus de control y el rendimiento académico.

3. Teorías de atribución.

El origen de las teorías de atribución aparece a raíz de los estudios que intentan describir la motivación para el rendimiento, o motivación de logro para mantener cualquier tipo de conducta. En este interés, que trata de completar con aportaciones constructivistas las explicaciones mecánicas del conductismo, para entender la acción humana, un equipo de investigadores que trabajaron estrechamente alrededor de la obra de McClelland a partir de 1947, intentan crear un instrumento para medir la motivación humana. Los resultados de estos esfuerzos culminaron con la obra *The achievement motive*, publicada en 1953 por dicho autor, entre otros, donde se establecieron las relaciones entre la motivación y las causas que la producían, es decir con las razones percibidas de éxito o fracaso. Según Weiner (1974), al cruzarse esta nueva línea de investigación sobre la motivación de logro con las investigaciones anteriores de Rotter y Heider, se abre una nueva posibilidad hacia el análisis más cognitivo del afán de logro y se están volviendo a plantear cuestiones tales como si el hedonismo o la búsqueda de información es el fundamento de la conducta orientada al logro. El impacto de la psicología cognitiva sobre los fenómenos motivacionales, ha hecho que las interpretaciones mecanicistas hayan cedido el paso a otras de carácter cognitivo. La tendencia en el estudio de la motivación, a la que ya se refirió Arnau en 1979, se centra en incluir a los procesos mentales superiores como determinantes de la acción.

En el marco de estos cambios paradigmáticos se suceden diferentes teorías que van a arrojar luz sobre estos temas desde distintos enfoques. Partiendo de Heider y pasando por Rotter, hasta llegar a Weiner, vamos a describir brevemente en qué consisten sus teorías por cuanto aportan a nuestra investigación para comprender las explicaciones que nuestro alumnado hace sobre su participación en clase y su rendimiento académico.

3.1. La teoría de Heider.

La teoría de la atribución de Fritz Heider nos aporta un análisis conceptual de la causalidad, interesándose por la asignación de la responsabilidad de un hecho. Este autor es sin duda precursor del interés por ésta área desde que en 1958 publica su obra *The*

Psychology os Interpersonal Relation, donde expone que el hombre está motivado para entrar en las causas de los hechos y para comprender su ambiente.

Todt (1982) explica que, según la teoría de Heider, el resultado de una acción (X) es debido a factores de influencia (ff) que se encuentran tanto en la persona como en el entorno, y plantea la siguiente ecuación:

$$X= f (\text{ff persona, ff entorno}).$$

Si tenemos en cuenta que como factores personales de influencia cabe destacar la capacidad y el esfuerzo, la función anterior quedará así:

$$X= f (\text{esfuerzo, capacidad, entorno}).$$

Además Heider plantea la hipótesis de que el factor entorno puede subdividirse en:

- Factores relativamente estables (dificultad del problema, por ejemplo).
- Factores variables (ocasión, causalidad feliz, por ejemplo).

La conjugación de factores personales y del entorno nos permite abordar el concepto de “poder” como la relación que, según Heider, se establece en la percepción diaria entre los factores de capacidad y entorno. Además incluye un nuevo término –equifinalidad- según la cual se combinan una serie de medios y caminos para alcanzar un único objetivo.

“La atribución personal reduce las condiciones necesarias esencialmente a una sola. La persona con una intención que tiene control de la multiplicidad de factores de influencia dentro de una amplia esfera de posibilidades...” Heider (1958).

En resumen, la teoría de Heider, vincula a una persona con la acción o con el efecto de una acción, analizando en qué medida ésta depende de intenciones, esfuerzos, capacidades y condiciones externas.

3.2. “Locus of control” de Rotter.

Rotter es quien, en 1954, con el término “lugar de control”, alude a la causalidad percibida por el individuo de los resultados de la conducta. De este modo, si tomamos en consideración las situaciones de rendimiento, en la percepción de alcanzar unos objetivos fijados, puede influir el proceso de atribución causal. Por una parte el sujeto puede concebirse a sí mismo como responsable de su propio rendimiento (control interno) y por otra puede explicarlo debido a la suerte u otras circunstancias que escapan de su control (control externo).

Este concepto de lugar de control, según García López (2006) procede de la teoría del aprendizaje social, que Rotter recogió en su libro “*Social learning and clinical psychology*” de 1954, compartiendo muchos aspectos teóricos propuestos por Lewin, Bandura y Atkinson. Para ello el Profesor García López se apoya en diferentes autores para justificar esta relación, primero destaca que Arnau (1979) expresa que la teoría del aprendizaje social se halla justificada por el hecho de que muchas formas de conducta son aprendidas en contextos sociales, integradas por necesidades que requieren para su satisfacción de la decisión de otras personas. También Fanelli (1988) señala que la teoría del aprendizaje social indica que una persona penetra en una situación con unas expectativas en relación con los resultados probables de sus posibles conductas. Siguiendo las explicaciones de Rotter (1954) la probabilidad de una conducta variará justamente con la expectativa de esa persona con relación al resultado de la misma. Esta regla se puede representar con la siguiente fórmula, en la que p_B es la probabilidad de conducta, $f(E)$ es la función de la expectativa y $r.v.$ es el valor del reforzamiento: $p_B = f(E) + r.v.$

Según esta formulación se predice que la frecuencia de una determinada conducta aumentará si las experiencias pasadas y actuales indican que con ella se obtendrá un resultado gratificante; y la frecuencia disminuirá si no es gratificante el resultado anticipado.

Como desarrollo de su teoría anterior y revisión de ésta, Rotter et al. publican, en 1966 “*Internal versus external control of reinforcement*”, donde se establece la diferenciación de

dos tipos de personas en función de cómo perciben el control sobre sus acciones, en palabras del autor, se expresa así:

“Por lo que respecta al ámbito de la conducta normal cabe suponer que las personas que piensan que las vivencias de éxito dependen de controles externos se comportarán pasivamente frente al entorno... Forman parte de las personas con un fuerte convencimiento del control interno, por el contrario, las que creen en sus propias capacidades para cambiar el entorno.” (Rotter et al. 1996:475).

Como aplicación de estas teorías al ámbito educativo, podemos decir que cuando se instruye a un grupo de sujetos, en el modo expuesto (control externo-control interno) los resultados nos muestran que los aumentos de la expectativa de éxito, y la disminución de la expectativa de fracaso después de una experiencia de fracaso, son más frecuentes y de mayor amplitud en la situación de control interno (habilidad) que en la de control externo (suerte). Es decir, ante una experiencia de fracaso, los sujetos con control interno, aumentan su expectativa de éxito, con lo cual su capacidad de reacción ante la adversidad es mejor que la de los sujetos con control externo. Todas estas investigaciones han aportado una evidencia empírica sobre la existencia de un control cognitivo sobre la conducta.

3.3. Atribuciones causales y motivación de rendimiento en Weiner.

Weiner en 1974 afirma que está claro que las manifestaciones de la motivación para el rendimiento también están influenciadas por los procesos inferenciales o cognitivos. Entre los hechos mentales que afectan a las conductas relacionadas con el logro, las principales son las atribuciones causales.

La teoría de la atribución proporciona un marco cognitivo para el análisis conceptual de la conducta de logro. En esta situación las atribuciones causales en contextos relacionados con el logro, hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito. Por otro lado, Weiner expone que las necesidades de logro pueden ser consideradas como

disposiciones cognitivo causales, desvelándose así otro correlato importante de las personalidades de los individuos con niveles altos y bajos en las necesidades de logro.

Weiner vinculó los factores de influencia internos y externos de la teoría de Heider con el concepto de “*locus de control*” de Rotter, resultando el siguiente esquema clasificatorio de determinantes percibidos de la conducta del rendimiento:

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		ESTABLES	VARIABLES
Internas	No controlables	Habilidad	Estado de ánimo
	Controlables	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
Externas	No controlables	Dificultad de la tarea	Suerte
	Controlables	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros

Cuadro 4.1: Locus de control, intencionalidad y estabilidad. (García López, J, 2006:226).

En palabras del autor ese cuadro quedaría explicado así:

“...la investigación ha mostrado que son cuatro los factores percibidos como principales responsables del fracaso y del éxito, la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte.”(Weiner, 1974).

Esto quiere decir que si un individuo logra el éxito, entonces el resultado se adscribe a la alta capacidad, al mucho trabajo, a la facilidad de la tarea, o a la buena suerte. De un modo similar, un fracaso se adscribe generalmente a la poca capacidad, a la falta de esfuerzo, a la dificultad de la tarea, o a la suerte. Cuatro son pues, según Weiner, las atribuciones causales de los éxitos o de los fracasos ante el rendimiento. ¿A cuál de estos factores se le atribuye entonces el resultado de una acción? A juicio de Weiner (1974), ello dependerá de estímulos claves “ques”, percibidos en la situación; por lo que respecta a las situaciones de rendimiento, menciona los siguientes:

- Capacidad: número de éxitos, porcentaje de éxitos, dificultad de la tarea,...
- Dificultad: características objetivas de la tarea, normas sociales...

- Suerte: causalidad o unicidad del resultado, características objetivas de la tarea, etc.
- Esfuerzo: resultado, tensión muscular, sudor, etc.

Weiner (1974) admite que el análisis atributivo de la causalidad y los principios de la auto y la hetero-percepción están directamente vinculados con la teoría de la motivación.

A continuación veremos un cuadro realizado a partir de su modelo atributivo del afán de logro, que representa las relaciones entre las causas, sus dimensiones causales y consecuencias para producir conductas.

ADSCRIPCIONES CAUSALES	DIMENSIONES CAUSALES	CONSECUENCIAS	CONDUCTA
- CAPACIDAD	ESTABILIDAD	EXPECTANCIA	ELECCIÓN
- ESFUERZO	LOCUS DE CONTROL	AFECTO	PERSISTENCIA
- DIFICULTAD DE LA TAREA			INTENSIDAD
- SUERTE			

Cuadro 4.2: Modelo atributivo del afán de logro de Weiner (1974) en García López, J. (2006:227).

A partir de este cuadro, Weiner expone que los sujetos actúan de diferente modo según su nivel de motivación, basándose en dos casos:

Caso 1- las personas altamente motivadas para el logro pueden tolerar la frustración del fracaso. Es decir, muestran aumentos en su ejecución después de un fracaso y persisten en sus intentos relacionados con la meta. Sin embargo los sujetos con bajas necesidades de logro, tienden a poner fin a sus actividades dirigidas a la meta cuando no se da la consecución de la misma, es decir, ante un fracaso, abandonan.

Caso 2- las personas de altas necesidades de logro adscriben su fracaso a una falta de esfuerzo. El esfuerzo como causa de expectativa de éxito se mantiene después del fracaso. Al contrario, los individuos con baja necesidad de logro, adscriben el fracaso a la falta de capacidad. Dado que la capacidad es una característica estable que no puede modificarse de inmediato, una baja expectativa de éxito se produce después de un fracaso,

dando como resultado una disminución de la intensidad de la ejecución y la terminación de la actividad instrumental.

3.4. Otras aportaciones teóricas.

En esta línea hay una amplia base de investigaciones que han demostrado que existen diferentes formas de entender y desarrollar las motivaciones, orientaciones a las tareas de estudio y aprendizaje, metas de logro y/u objetivos. En definitiva, existen distintos tipos de *atribuciones causales o patrones causales de atribución* que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico. Han sido Weiner (1986) y McCombs (1998), entre otros, quienes han definido las motivaciones y metas de logro como modelos o patrones atribucionales integrados de creencias, afectos, cogniciones y sentimientos que dirigen las pautas e intenciones de la conducta.

Por su parte, Dweck (1986), Dweck y Leggett (1988) y Hayamizu y Weiner (1991) han encontrado unas variantes de pautas atribucionales o metas/motivaciones de logro de dos tipos: *metas de aprendizaje* a través de las cuales los estudiantes se orientan para lograr el incremento de su competencia y *metas de rendimiento* por las que pretenden adquirir juicios favorables sobre su competencia o rendimiento. Estos dos tipos de atribuciones poseen un valor determinante para el rendimiento académico.

Posteriormente Hayamizu y Weiner (1991) han demostrado la existencia de otros dos tipos de atribuciones: las *atribuciones o metas de logro del tipo de rendimiento* aparecían subdivididas en dos dimensiones definidas. Así distinguen *metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia* y otras que *definen la tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados académicos*.

Como decíamos, de hecho, de acuerdo con investigaciones recientes, habría tres tipos de tendencias motivacionales: *una de aprendizaje y dos de rendimiento*. Se han encontrado estas tipologías de tendencias motivacionales a través de la utilización de la Escala de Evaluación de Metas de Estudio de Hayamizu y Weiner. En el Cuadro 5.3, que presentamos

a continuación, hacemos un resumen de las que consideramos las principales aportaciones de los autores que estamos analizando y a los que nos referimos hasta aquí.

PATRONES ATRIBUCIONALES (MOTIVOS Y METAS) DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO Dweck (1986) y Hayamizu y Weiner (1991)	
DWECK (1986)	<p>METAS DE APRENDIZAJE: Los estudiantes/alumnos se implican preferentemente en lograr el incremento de su competencia.</p> <p>METAS DE RENDIMIENTO: Aquí pretenden obtener y adquirir juicios favorables sobre su competencia/rendimiento o el simple logro.</p>
HAYAMIZU y WEINER (1991)	<p>METAS DE APRENDIZAJE: Los estudiantes/alumnos se implican preferentemente en lograr el incremento de su competencia.</p> <p>METAS DE RENDIMIENTO. Distinguen dos tipos: A/ Metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia (padres). B/ Tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios.</p>

Cuadro 4.3: Patrones atribucionales (motivos y metas) de aprendizaje y rendimiento, a partir de Barca (2000).

Como ya afirmamos más arriba, uno de los autores más importantes que trata de explicar la teoría atribucional es Weiner. El elemento central de su teoría se fundamenta en el hecho de que la conducta motivada está siempre en función de dos componentes: las *expectativas* que todo sujeto tiene para alcanzar una meta y el *valor o el incentivo* que está asignado a esa meta. En consecuencia, esas expectativas de meta o de logro están determinadas por las percepciones que los sujetos tienen de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso. Estas percepciones son las atribuciones causales.

Por lo tanto, la motivación de rendimiento está explicada, en gran parte, por las atribuciones. En esta línea como ya se ha apuntado (Montero, 1990, Núñez y González-Pienda, 1994; Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002), las atribuciones causales vienen a ser los determinantes primarios de la motivación. Es decir, la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos.

En resumen, podemos decir, que los sujetos tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre. Se han descubierto cuatro tipos diferentes de causas o factores:

- La habilidad, capacidad (o dishabilidad).
- El esfuerzo (o a la carencia de esfuerzo).
- La suerte o al azar (o falta de suerte).
- La dificultad de las tareas (o a su facilidad).

Weiner (1986, 1990) señala como causas principales del logro a la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones la capacidad y el esfuerzo. No obstante investigaciones posteriores están ampliando estas causas a otras como: el profesor, el clima de clase, el interés del alumno, etc., ya que se observa que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se creía.

Estos cuatro tipos de causas ó categorías tienen una serie de propiedades o dimensiones con unas consecuencias especialmente relevantes para explicar tanto el proceso motivacional como las expectativas y los afectos que intervienen decisivamente en la conducta final, o en este caso, en el rendimiento (Barca, 2000).

Las dimensiones o la estructura de la causalidad en el proceso atribucional pasa por considerar varios elementos fundamentales, por una parte, se debe tener en cuenta que existe una tendencia general en las personas a percibir que los resultados de sus acciones (de su conducta) dependen de factores personales (capacidad o esfuerzo) o de factores o contextos ambientales (suerte o dificultad de las tareas). Por eso un factor fundamental en

los procesos atribucionales es *el lugar de la causalidad* o el *locus de control*. De esta forma se considera que hay unas causas que se localizan dentro de la persona (causas internas/intrínsecas, personales) y otras causas están fuera (causas externas o extrínsecas, ambientales/contextuales).

En consecuencia, en función de esta categoría, las causas, según su lugar de origen, pueden ser internas y externas. Así, de las cuatro causas citadas anteriormente y que suelen aducirse como responsables del rendimiento o de la motivación de logro, las denominadas habilidad/capacidad y el esfuerzo son siempre causas internas y la suerte/azar y la dificultad de las tareas son siempre causas externas. La diferencia importante entre unas y otras radica en que las causas de origen interno (capacidad/habilidad y esfuerzo) son percibidas como dependientes de la propia persona (intrínsecas) y no tanto de la situación o el contexto, mientras que las externas (suerte/azar y dificultad de las tareas) se perciben como dependientes de la situación o el contexto en el que se mueve el sujeto (extrínsecas).

Generalmente, a partir de la percepción de causalidad de cualquier conducta de logro, las personas perciben las causas de dicha conducta de manera constante/consistente o fluctuante/inestable; es decir, suelen percibirlas en un continuum de estabilidad-inestabilidad, duraderas o efímeras. Así, el estado de ánimo, el esfuerzo y la suerte se consideran ejemplos de atribuciones inestables, mientras que la capacidad/habilidad y la dificultad de las tareas suelen considerarse causas de atribución estables.

Hasta aquí se destaca que las atribuciones pueden percibirse a partir del origen de la causalidad (*locus de control*), de forma estable o inestable, pero hay que añadir que, el grado de control que todo sujeto percibe sobre la causa de los resultados, resulta otra dimensión imprescindible a la hora de explicar las atribuciones y los estilos o patrones atribucionales que todos las personas realizan en sus procesos motivacionales de rendimiento o logro.

La tercera dimensión importante es, pues, el continuum que pasa por la controlabilidad-incontrolabilidad. Se relaciona con el grado de control o dominio que el sujeto posee de las causas que dan origen a los resultados, metas, logros o conductas. Esta dimensión se refiere directamente al grado con que las personas perciben que las causas

que originan una conducta están, en un determinado grado, bajo su control. Las causas como el esfuerzo, la atención se consideran controlables, sin embargo, la capacidad, suerte y dificultad de las tareas son incontrolables, (véase cuadro 4.4.).

Lugar de causalidad	Internas (dentro de la persona)	Capacidad Esfuerzo
	Externas (en el contexto o en el ambiente)	Suerte/azar Dificultad tareas
Estabilidad	Estables (perduran en el tiempo)	Capacidad Dificultad tareas
	Inestables (varían en el tiempo)	Esfuerzo Suerte/azar
Controlabilidad	Controlables (sujetas a control volitivo)	Esfuerzo
	Incontrolables (no sujetas a control volitivo)	Capacidad Dificultad de la tarea Suerte/azar

Cuadro 4.4: Dimensiones y causas del proceso atribucional.

Se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables. En todo caso, como afirma Weiner, para mejorar la motivación de logro de los alumnos es importante que aquellos sepan atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado en cuanto que es una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

4. Propiedades de las Atribuciones Causales y sus efectos sobre la Motivación de Rendimiento.

Las investigaciones revisadas comprueban que las propiedades de las atribuciones causales tienen efectos relevantes sobre la conducta motivacional o el proceso motivacional del sujeto. Recordar que lo verdaderamente relevante en las atribuciones causales no está en su propia especificidad, sino en la influencia que tienen sobre la conducta y su proceso motivacional, precisamente cada uno de los tres factores causales con sus propiedades o características particulares que los delimitan. Como hemos observado en las figuras anteriores, existen tres tipos de dimensiones causales: lugar de causalidad (causas internas-externas), estabilidad-inestabilidad (causas estables o inestables) y controlabilidad-incontrolabilidad (causas que están bajo control y causas fuera de control).

De este modo, la percepción del lugar de causalidad y el control personal que los sujetos creen tener sobre las causas inciden directamente sobre la autoestima y autovalía. En consecuencia, pueden desencadenar una conducta motivacional positiva de aproximación a la motivación de logro o a la meta deseada. Así pues, las dos dimensiones de las atribuciones (lugar de causalidad y controlabilidad-incontrolabilidad), en su acción conjunta, inciden directamente en el proceso motivacional provocando sentimientos, afectos y emociones que mantienen una relación directa con el proceso motivacional o, como afirma Valle (1999), tienen claras implicaciones a nivel motivacional.

Las atribuciones de los éxitos o fracasos a factores o causas externas (como la suerte o dificultad de la tarea) tienen poca influencia en los sentimientos de autoestima, autovalía o competencia de los sujetos; sin embargo, cuando se atribuyen a factores internos (capacidad y esfuerzo) tienen una mayor incidencia en el incremento de la competencia y en la autoestima. El éxito, cuando se atribuye a causas internas, hace que aumente la competencia y autoestima, y, por el contrario, el fracaso cuando se atribuye a causas o factores internos hace que disminuya la autoestima y la competencia. Si el éxito se atribuye a causas o factores externos puede producir sorpresa por el carácter de inesperado que posee este tipo de atribución (González y Tourón, 1992).

Ampliando conceptualmente estas dos dimensiones, si se toman en su acción conjunta, se sabe que inciden sobre los afectos y emociones provocando gratitud, agradabilidad, cólera, ira, culpabilidad o pena (González y Tourón, 1992). Específicamente, se sabe que las atribuciones del buen rendimiento académico (percibido como éxito) o bajo rendimiento académico (percibido como fracaso) y atribuido a factores causales internos (capacidad y esfuerzo) afectan y determinan sentimientos positivos o negativos de competencia y autoestima. Sin embargo, las mismas atribuciones cuando se hacen a factores externos (suerte y dificultad de la tarea) pueden provocar diferentes efectos, según que el factor causal al que atribuye el éxito o el fracaso sea controlable por el sujeto o, por el contrario, sea incontrolable.

Concretamente, Weiner (1985, 1986) señala que la atribución causal a un resultado de éxito (alto rendimiento académico) cuando es de tipo externo e incontrolable por parte del propio sujeto (la causa es la suerte o la dificultad de la tarea) y, en consecuencia, controlado por otros, produce en el sujeto sentimientos positivos de autoafirmación, de asertividad, de gratitud o agradabilidad.

Sin embargo, si la atribución causal ante un resultado de fracaso (bajo rendimiento académico) es de tipo interno e incontrolable por el sujeto (por ejemplo: la falta de capacidad) produce un sentimiento o un afecto dirigido a la pena, a la vergüenza; mientras que si se trata de una atribución ante un resultado de fracaso de tipo interno y controlable por el sujeto (por ejemplo: escaso esfuerzo), produce sentimientos de culpabilidad. Los resultados finales de ambos tipos de atribuciones van a ser diferentes: en el primer caso (pena, vergüenza) inciden directamente en la inhibición o neutralización de la motivación de aprendizaje o de rendimiento y, en el segundo caso (culpabilidad), determinan en el sujeto unos sentimientos de aproximación a la conducta deseada, a la conducta de éxito o a la meta.

Estas conclusiones a las que llega Weiner (1985, 1986), a partir de sus estudios sobre los procesos atribucionales, son especialmente relevantes para el contexto educativo si se tiene en cuenta la importancia que poseen para todo el proceso motivacional estas dos dimensiones que se acaban de exponer de controlabilidad-incontrolabilidad y el lugar de causalidad de las atribuciones.

La dimensión estabilidad/inestabilidad determina la temporalidad de los factores o causas de atribución. Indica durabilidad y extensión, consistencia o inconsistencia de las causas a lo largo del tiempo. La capacidad y la dificultad de las tareas se consideran causas estables (consistentes, inalterables, duraderas en el tiempo) y el esfuerzo y la suerte son causas inestables (efímeras e inconsistentes a lo largo del tiempo). Es decir, el rendimiento académico alto puede ser debido a causas estables cuando se atribuye a la buena capacidad o a la facilidad de las tareas y a causas inestables cuando se atribuye al esfuerzo o a la baja dificultad de las tareas.

Cuando se perciben o atribuyen los éxitos (alto rendimiento) o fracasos (bajo rendimiento) a factores o causas estables o inestables se provocan unos efectos en la conducta motivacional que inciden en las expectativas de éxito o fracaso que pueden sobrevenir en el futuro. De esta forma, si los sujetos/alumnos atribuyen los resultados pasados obtenidos con éxito o con fracaso a causas estables (capacidad y/o dificultad de las tareas) el resultado es que confiarán que estos mismos resultados se repitan en el futuro, lo que nos lleva a pensar que no se producirá cambio a lo largo del tiempo; mientras que si sus atribuciones son de fracaso, en función de los resultados obtenidos anteriormente, sus expectativas generan indicios y expectativas de fracaso. En consecuencia la dimensión de estabilidad/inestabilidad lo que nos indica es que la atribución causal de éxito incrementa siempre la anticipación de un éxito posterior y la atribución causal de fracaso incide en la creencia de que se fracasará en el futuro.

Sin embargo, ocurre lo contrario cuando las atribuciones se hacen a causas inestables (esfuerzo y suerte); aquí el alumno puede esperar que los resultados obtenidos cambien en el futuro. De esta forma el éxito obtenido puede que no incremente el éxito en el futuro y, al contrario, el fracaso no incrementará las expectativas de un nuevo fracaso posterior (González y Tourón, 1992).

En resumen: los resultados que se atribuyen a causas estables se anticipan, en el futuro, como más probables que los que se atribuyen a causas inestables. Todo ello incide en sentimientos de esperanza o desesperanza, siendo ésta máxima, cuando las atribuciones se hacen a factores o causas estables como son la falta de capacidad o la dificultad de las

tareas. En este caso la indefensión a la que hace alusión Seligman (1975), con las consecuencias que conlleva, se manifiesta en su máxima expresión.

Los procesos de atribución de los estudiantes dan lugar a estilos o patrones atribucionales diferentes, permitiéndonos establecer diferencias entre alumnos con alto y bajo rendimiento académico. Su desarrollo se debe a González y Tourón (1992), siguiendo el modelo diseñado por Weiner y cols. (1985, 1986, 1991), los cuales incluyen unos posibles modelos que describen y explican los mismos (Véanse cuadros 4.5 y 4.6).

En el primer cuadro se observa cómo los estudiantes con alta motivación de rendimiento tratan de aproximarse a las metas deseadas a pesar de haber obtenido éxitos o fracaso en la tarea, ya que se sienten capaces de controlar los factores que lo han provocado. El éxito lo atribuyen a la capacidad o al esfuerzo, lo que crea sentimientos positivos de orgullo, satisfacción y altas expectativas de futuro. El fracaso lo atribuyen al uso de estrategias inadecuadas, que tratarán de cambiar o a factores externos para evitar dañar su autoestima. Sin embargo un estudiante con baja motivación de rendimiento atribuye el éxito a factores externos, no controlables y el fracaso a su falta de habilidad, provocando su inhibición motivacional y un abandono de la tarea.

A continuación vemos un cuadro que explica el estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento:

Resultado	Atribuciones	Estado subjetivo: origen intrínseco	Efectos sobre la motivación
Éxito	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia. Persona responsable del éxito Altas expectativas de éxito futuro	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Orgullo, satisfacción Sentimiento de control	
Fracaso	Estrategias inadecuadas	Posibilidad de control personal Expectativas de prevenir el fracaso	Aproximación a las metas deseadas
	Factores externos	Alivio Evita implicaciones negativas para la autoestima	

Cuadro 4.5: Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento.

En la siguiente página observamos las diferencias de atribuciones, estados y efectos sobre la motivación de aquellos alumnos con un estilo atribucional con baja motivación de rendimiento:

Resultado	Atribuciones	Estado subjetivo: origen intrínseco	Efectos sobre la motivación
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control A merced del destino	Inhibición motivacional
Fracaso	Falta capacidad	Responsabilidad Pérdida de autoestima Vergüenza No control, a merced del destino Indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados	

Cuadro 4.6: Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento.

Los patrones o estilos atribucionales básicos de alumnos de Educación Secundaria en relación con el rendimiento académico son un exponente y un indicativo muy importante a la hora de buscar una explicación causal al proceso de estudio, aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Concurren varias alternativas, por una parte la motivación hacia el alto rendimiento o éxito escolar se mantiene o incrementa cuando los sujetos atribuyen su éxito o buen rendimiento académico a factores internos (capacidad y esfuerzo) y sobre todo estables (capacidad), aunque también, y en menor medida, a factores inestables (esfuerzo). El hecho importante a destacar aquí es el de que este tipo de atribuciones produce en el sujeto unos sentimientos de autoconfianza, autoestima, de valoración positiva y de satisfacción hacia su propia persona. Todo ello redundando y determina un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento y la motivación de aprendizaje, coincidiendo con los datos que aportan Dweck y Elliot (1983), Dweck y Leggett (1988), Dweck (1986, 1991) y Hayamizu y Weiner (1991) y los que aportan González y Tourón (1992).

Del mismo modo se observa un efecto positivo hacia la motivación o metas de rendimiento y aprendizaje cuando el fracaso o bajo rendimiento académico se atribuye a la

falta de esfuerzo. Recordar que el esfuerzo (carencia o escaso esfuerzo en este caso) es una causa de tipo interno, inestable y controlable. Al poseer este tipo de atribución (esfuerzo) estos tres caracteres que le determinan, ocurre que los sujetos con bajo rendimiento pueden desarrollar estrategias de prevención del fracaso, de control personal y de desarrollar expectativas futuras de superación, aunque se puedan sentir culpables por dicho rendimiento deficiente.

5. Motivación escolar y rendimiento.

Del mismo modo que ocurre con las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje en sus relaciones con los procesos de estudio, aprendizaje y rendimiento, en los estudios más recientes sobre educación se está prestando especial atención a la motivación académica y sus constituyentes como pueden ser las atribuciones, los enfoques y las metas académicas (McClelland, 1987; Weiner, 1986; González y Tourón, 1992; González, Valle, Núñez, González-Pienda, 1997, Barca, Peralbo, 2002). Los constructos relacionados con la motivación (percepciones de competencia, locus de control, atribuciones, expectativas de éxito, valor dado a las metas, ansiedad, etc.) han sido objeto de muchos estudios separados, para pasar a ser incorporados e integrados en modelos o teorías de la motivación que explicitan sus interrelaciones.

Los modelos motivacionales más recientes (González y Tourón, 1992; Alonso, 1997; Covington, 1998, 2000) destacan que la motivación -entendida como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta- está, en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados. Todos ellos postulan que la conducta humana es propositiva e intencional y que está guiada por la representación de metas. Hay acuerdo unánime en que las metas generales de la conducta de rendimiento son el demostrar competencia y el incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima.

Entre otros aspectos, toda teoría de la motivación debe estar basada sobre otros conceptos más allá del de homeostasis, incluir algo más que el hedonismo (incrementar el placer y disminuir el dolor), incluir un rango amplio de procesos cognitivos, interesarse por la experiencia consciente, incluir al self y un rango amplio de emociones. (Weiner, 1986).

Teniendo en cuenta que, a pesar de considerar, la motivación como uno de los factores a los que con más frecuencia se recurre para dar una explicación a los posibles problemas que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1992). Además, la motivación no es un proceso unitario, como se menciona más arriba, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González, Núñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que denominamos como motivación.

Una de las definiciones más consensuada que podemos encontrar, entre la mayoría de los estudiosos de la motivación, es la de considerarla como un "*conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*" (Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993, González, Valle, Núñez, González-Pienda, 1996, González y Tourón, 1992).

En el artículo publicado por Weiner en 1990 en *Encyclopedia of Educational Research* persigue trazar la historia de la investigación motivacional en la educación, llevando a cabo una revisión de todos los artículos publicados sobre el tema entre los años 1941 hasta 1991 en dicha publicación. Una de las conclusiones más importantes que se pueden extraer de esta revisión es que podemos distinguir tres grandes periodos históricos en el estudio de la motivación:

- El primero, que iría desde los años veinte hasta el comienzo de los 60, caracterizado por el estudio científico de la motivación está dominado por las teorías psicoanalíticas y del *drive*, siendo el concepto dominante el de homeostasis. El fenómeno motivacional se ve, o bien, como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes, desde una perspectiva psicoanalítica, o bien considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio, desde un enfoque conductista.
- El segundo gran periodo en el estudio de la motivación es la década de los años 60, donde se produce el nacimiento de las teorías cognitivas de la motivación. Empieza a señalarse la importancia del control consciente en la motivación, y todos los investigadores destacan la importancia que los logros y el rendimiento tienen en la vida de las personas.
- El tercer, y último, gran periodo, que va desde los años 70 hasta la actualidad, se produce la decantación de las teorías cognitivas de la motivación y la consideración del autoconcepto como elemento nuclear de todas las teorías motivacionales, aparte de la integración de diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir.

El panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Siguiendo estos planteamientos, otras investigaciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984) intentan explicar la motivación de logro *basándose en las metas que persigue el sujeto*, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad. Aunque los alumnos, dentro del contexto académico, tratan de lograr diferentes tipos de metas (González y Tourón, 1992), destaca sobre todo la meta de *la percepción de la competencia*. Y partiendo del hecho de que las metas académicas constituyen determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, podemos detectar en los sujetos diferentes tipos de metas académicas en función de los diferentes estudios realizados.

Dentro de las diferentes investigaciones sobre el tema, un amplio número de ellas han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Una *meta de logro* puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992b; Dweck y Leggett, 1988; González, Valle, Núñez, González-Pienda, 1996). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992a). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

Alonso (1991) y Alonso y Montero (1994) proponen que las metas que persiguen los alumnos, y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas, pueden agruparse en cuatro categorías divididas en dos grandes campos:

- Por una parte, las metas relacionadas directamente con el aprendizaje, donde se puede encontrar en el sujeto, en primer lugar, la categoría de las *metas relacionadas con la tarea*, siendo estas de carácter motivacional intrínseco. En esta categoría existen tres tipos de metas:

- *metas de competencia*, donde se trata de incrementar la propia competencia.
- *metas intrínsecas*, el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia.
- *metas de control*, en la que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación.
- En segundo lugar, se encuentra la categoría de metas relacionadas con la autovaloración, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen dos tipos de metas:
 - *metas de logro*, el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia.
 - *metas de miedo al fracaso*, cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso.
- Por otra parte nos encontramos con metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencia en él. Son metas relacionadas con la valoración social, se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica. La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).
- Por último está la categoría de metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

Un resumen breve sobre los tipos de metas podemos observarlo en el siguiente cuadro:

<p>1. Metas de aprendizaje</p> <p>1.1. Metas relacionadas con la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> - metas de competencia - metas intrínseca - metas de control <p>1.2. Metas de autovaloración relacionadas con el yo</p> <ul style="list-style-type: none"> - metas de logro - metas de miedo al fracaso
<p>2. Metas relacionadas con la valoración social</p>
<p>3. Metas extrínsecas relacionadas con la consecución de recompensas</p>

Cuadro 4.7: Tipos de metas académicas: de aprendizaje, de valoración social y extrínsecas.

El hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican los autores de la propuesta (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1994), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de la propia actividad.

Sin embargo, dentro de la literatura sobre el tema se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994). Así, como ya hacemos referencia más arriba, algunos autores distinguen entre *metas de aprendizaje* y *metas de ejecución o rendimiento* (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), otros entre *metas centradas en la tarea* y *metas centradas en el "yo"* (Nicholls, 1984), y otros entre *metas de dominio* y *metas de ejecución o rendimiento* (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988), todas citadas en Brenilla Blanco (2004).

González, Tourón y Gavira, 1994	Dweck; Elliot y Dweck, 1986, 1988	Nicholls, 1984	Ames; Ames y Archer, 1992, 1988
Orientación extrínseca	Metas de aprendizaje	Metas centradas en la tarea	Metas de ejecución o rendimiento
Orientación intrínseca	Metas de ejecución	Metas centradas en el yo	Metas de dominio

Cuadro 4.8: Clasificación de metas según diferentes autores a partir de la Tesis de Brenilla Blanco J. L. (2004)

Las metas de aprendizaje (Dweck, 1986), las metas centradas en la tarea (Nicholls, 1984), y las metas de dominio (Ames, 1992) se distinguen conceptualmente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986 y Ames, 1992) y de las metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), tal y como plantea Ames (1992a). Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987). En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas (Harter, 1981).

Los sujetos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). Por tanto, podemos afirmar que, mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los

demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de capacidad y evitar los negativos.

Los patrones motivacionales que generan estos dos tipos de metas son diferentes. Así, las metas de aprendizaje llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado "de dominio" (*mastery*), y las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado "de indefensión" (*helpless*) (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988). Aunque ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. En este sentido, diversos estudios indican que los sujetos que adoptan un patrón "de dominio" tienden a implicarse -movidos por el deseo de incrementar su competencia- en tareas que suponen un cierto carácter desafiante, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Para algunos autores (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989) muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

Los sujetos que adoptan un patrón de "indefensión" suelen caracterizarse por el hecho de intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias sobre su capacidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.) (Heyman y Dweck, 1992; Pintrich y Schrauben, 1992).

La diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (usando la terminología de Dweck) parece ser algo en lo que coinciden la mayor parte de los estudios llevados a cabo en esta línea de investigación. Como resultado del interés suscitado por el tema, empiezan a surgir aportaciones dirigidas a la elaboración de instrumentos que permitan una medición adecuada de estos dos tipos de metas. De esta forma, Hayamizu, Ito y Yoshiyaki (1989, citado por Hayamizu y Weiner, 1991) elaboran un cuestionario que pretende evaluar los dos tipos de metas señaladas. Sin embargo, el interés de este trabajo no viene dado únicamente por el hecho de la elaboración de un instrumento de medida de

los dos tipos de metas, sino que la aportación más novedosa es que estos autores identifican tres tipos de metas, en lugar de dos, como se habían encontrado en los estudios llevados a cabo por Dweck. Estos autores confirman la existencia de una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. Así, mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro). En la línea de estos planteamientos se encuentra el estudio llevado a cabo por Hayamizu y Weiner (1991), en el que aplicando la misma escala a una muestra de estudiantes universitarios obtienen la misma estructura factorial. En este caso, también identifican tres tendencias motivacionales (una de aprendizaje y dos de rendimiento) y señalan que, mientras las dos metas de rendimiento se encuentran muy correlacionadas entre sí, ninguna de las dos correlaciona significativamente con la meta de aprendizaje

Este modelo es confirmado en estudios realizados en España por diferentes investigadores. En una serie de trabajos recientes llevados a cabo con alumnos de enseñanza obligatoria (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Barca y Peralbo, 2002) y con sujetos universitarios (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, -en prensa-), se ha encontrado una estructura factorial similar a la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991) con estudiantes universitarios. Es decir, el término "metas académicas" aparece como un constructo multidimensional constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

A modo de conclusión, destacar que lo importante de la teoría de las Atribuciones Causales está esencialmente en que los sujetos tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre, por la tendencia general de las personas a percibir que los resultados de sus conductas dependen de factores personales o ambientales, siendo determinantes primarios de la motivación.

Como se ha mencionado, las propiedades de las atribuciones causales tienen efectos relevantes sobre la conducta motivacional de los sujetos y lo que verdaderamente importa en las atribuciones causales no está en su propia especificidad sino en la influencia que tienen sobre la conducta y el proceso motivacional de las personas, así la percepción del lugar de causalidad y el control personal que los sujetos creen tener sobre las causas inciden directamente sobre la autoestima y la autovalía o la atribución del éxito o fracaso a factores externos tiene poca influencia en los sentimientos de autoestima. Cuando las atribuciones del éxito o el fracaso se hacen a causas estables o inestables se provocaría en la conducta motivacional del sujeto unas expectativas que pueden repetirse en el futuro.

Como se puede apreciar, la influencia de las atribuciones causales sobre la conducta motivacional de los sujetos es relevante e influye en ella y en el futuro enfrentamiento del sujeto a las tareas a realizar.

En relación con el tema que abordamos sobre las metas académicas, debemos afirmar que, a pesar de que ha habido diferentes interpretaciones de los constructos psicológicos a que hacen referencia, sin embargo diremos que es un concepto multidimensional y que, en general se está de acuerdo por parte de los investigadores en esta línea cuando afirman que las metas académicas aparecen como un constructo multidimensional constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

En nuestra investigación no entramos a analizar el tipo de metas académicas, aunque sí analizaremos las respuestas de nuestro alumnado en función del locus de control, clasificando los motivos en tres tipos, interno, externo y mixto.

Esta clasificación no responde a evitar las conclusiones de las investigaciones ni los estudios anteriores, simplemente a la necesidad creada ante la imposibilidad de incluir ciertas respuestas en un tipo de locus de control bipolar, que nos obligara a modificar las respuestas reales dadas por el alumnado o a desvirtuar su contenido, ya que como hemos estado diciendo a lo largo de este trabajo, lo que más nos interesa es conocer lo que expresan los alumnos, utilizando sus mismas palabras incluso.

**SEGUNDA PARTE:
METODOLOGÍA**

CAPITULO V

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

(sujetos, contextos, recogida y análisis de datos)

INDICE DEL CAPÍTULO

- 1.** Introducción
- 2.** Enfoque metodológico
 - 2.1. Paradigma presagio-producto
 - 2.2. Paradigma proceso-producto
 - 2.3. Paradigma mediacional centrado en el profesor
 - 2.4. Paradigma mediacional centrado en el alumno
 - 2.5. Paradigma ecológico
- 3.** Población y muestra
- 4.** Instrumentos de recogida de datos
 - 4.1. Búsqueda de instrumentos elaborados
 - 4.2. Diseño de instrumento piloto
 - 4.3. Aplicación de instrumento piloto
 - 4.4. Juicio de expertos sobre el instrumento diseñado
 - 4.5. Diseño del instrumento definitivo
 - 4.6. Aplicación de instrumento y recogida de datos
- 5.** Técnicas de análisis de datos
 - 5.1. Procedimientos de análisis de datos cuantitativos
 - 5.2. Procedimientos de análisis de datos cualitativos

1. Introducción.

En el primer capítulo expusimos el origen de nuestra investigación, aportamos justificaciones para llevarla a cabo, describimos el contexto y la fundamentación del problema de investigación. Una vez descritos los supuestos básicos de nuestra investigación, pasamos a la redacción de los objetivos que pretendemos cumplir y a establecer los problemas asociados a los mismos y las hipótesis de trabajo. A continuación y sirviendo como introducción al proceso de investigación que llevaremos a cabo, haremos un pequeño esbozo de los distintos enfoques utilizados en la investigación educativa, con objeto de justificar nuestra investigación dentro del paradigma mediacional centrado en el alumno.

Una vez ubicados en un enfoque metodológico concreto, definiremos la población y la muestra investigada, así como el proceso seguido para la elaboración del instrumento de recogida de datos utilizado. Por último se indican las técnicas de análisis de datos utilizadas para la obtención de los resultados que se expondrán en el próximo capítulo.

2. Enfoque metodológico.

Los principales enfoques metodológicos básicos o tradicionales han sido el cuantitativo y el cualitativo, sin embargo no podemos olvidar el enfoque crítico, ya que actualmente es el que está ocupando un lugar importante en la investigación educativa, dado el carácter social y compensador de desigualdades de la misma.

El positivismo, de mediados del siglo XIX, encuentra sus antecedentes en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX, de la mano de autores como Francis Bacon.

Pero es Auguste Comte quien introduce el término de filosofía positivista. En ella pretendía uno de los postulados básicos de esta doctrina: *“el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia”* (Carr y Kemmis, 1.988:77).

Desde este punto de vista la realidad se presenta como simple, tangible, convergente y fragmentable. Esta concepción supondrá la legitimidad de estudiar la realidad en sus manifestaciones más externas, con la posibilidad de observar y medir sus elementos. La explicación científica de un proceso educativo puede permitir predecir su aparición y adoptar los medios necesarios para controlar la práctica.

El paradigma interpretativo, a diferencia del positivista más aplicado en el campo de las ciencias, tiene una larga tradición en las ciencias sociales, siendo sus iniciadores los teólogos protestantes del siglo XVII. Ellos acuñan el término de hermenéutica para denominar un sistema de interpretación de significados de la Biblia diferente del eclesiástico.

Esta metodología se extenderá a la Literatura, el Arte, la Música, la Filología, la Jurisprudencia..., hasta que a finales del siglo XIX y principios del XX, Dilthey, Rilckert y Weber, entre otros, tratan de difundir la tradición hermenéutica y perfeccionarla hasta convertirla en una base epistemológica alternativa a los planteamientos positivistas de las ciencias sociales.

Asume postulados que la acercan más a las características del hecho educativo, asumiendo que:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.

- La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo que es imposible explicarla de la misma forma que los fenómenos de las ciencias naturales.
- Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios, y éstos cambian a lo largo del tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad.

El enfoque crítico tiene sus raíces en la tradición alemana de la Escuela de Frankfurt, englobando filosofías derivadas del marxismo, y tiene su máximo apogeo entre 1965 y 1975. Pretendía ser una alternativa a los modelos teóricos dominantes: fenomenología y positivismo. Sus primeros representantes, Adorno, Marcuse y Horkheimer, se mostraron preocupados por el dominio de las ciencias positivistas y el grado en que se habían convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX. Posteriormente Jürgen Habermas fue quien elaboró una teoría crítica del conocimiento sobre la base de sus predecesores.

Sus características fundamentales son:

- Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. A diferencia, los conocimientos se construyen siempre por intereses que parten de unas necesidades.
- El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve.
- La metodología que propugna es la crítica ideológica, como medio para liberar los dictados y limitaciones de las formas de vida social establecidas.

Para completar las diferencias entre los tres paradigmas en función de la naturaleza de la realidad estudiada, la finalidad de la investigación, el tipo de conocimiento que genera, el rol y las relaciones de los investigadores con el objeto a estudiar, así como la relación que se establece entre la teoría y la práctica educativa, sin extendernos mucho más en este aspecto, recogeremos dos cuadros de Colás y Buendía (1992:54-55):

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: POSICIONES TEÓRICAS			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Única Fragmentable Tangible Simplificada	Múltiple Intangible Holística	Dinámica Evolutiva Interactiva
FINALIDAD DE LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	Explicar Controlar Dominar Verificar	Comprensión de relaciones internas y profundas Descubrimiento	Contribuir a la alteración de la realidad Cambio
TIPO DE CONOCIMIENTO	Técnico Leyes nomotéticas	Práctico Explicaciones ideográficas	Emancipativo Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos
ROL DE LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN	Neutralidad Rigor de los datos Libre de valores	Influencias de los valores en el proceso de investigación Explícitos	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento Valores integrados
TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	Separación Teoría normativa y generalizable	Interpretación y aplicación se unen	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable
RELACIÓN INVESTIGADOR/ OBJETO DE INVESTIGACIÓN	Distanciados independientes	Interacciones entre ambos	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación

Cuadro 5.1: Paradigmas de investigación educativa. Colás y Buendía (1992:54).

El segundo cuadro manifiesta las diferencias respecto a la metodología de investigación que utilizan cada uno de los paradigmas:

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
DISEÑO	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
MUESTRA	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición conclusiones	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Validez interna y externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferibilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Cuadro 5.2: Características metodológicas de los paradigmas de investigación. Colás y Buendía (1992:55).

Esta representación de los principales paradigmas de investigación nos va a servir de base para justificar nuestra investigación, que según el criterio de referencia, nos plantea dudas en cuanto al paradigma bajo el que trabajamos. A continuación explicamos esta afirmación.

En primer lugar, atendiendo a la naturaleza de la realidad, nosotros consideramos que el contexto del aula es un espacio único y múltiple a la vez, es decir tiene unas cualidades propias que se van desarrollando a lo largo del curso, pasando por diferentes fases y cambiando a lo largo del tiempo, e incluso de otros factores, por eso es múltiple, porque no es una suma de elementos sino el producto de sus interacciones. La introducción o eliminación de variables puede alterar notablemente el producto. Por ejemplo el clima de clase cambia a ciertas horas de la mañana, no es lo mismo la primera hora, cuando el sueño mantiene un poco de silencio, que la hora siguiente al recreo o la última que roza el medio día, tampoco es igual el ambiente con un profesor u otro, ni cuando faltan ciertos alumnos a

clase que resultan molestos o problemáticos,... todo es cambiante. En nuestra investigación somos conscientes de ello, pero sin embargo cuando llevamos a cabo el proceso de recogida de datos hacemos una “foto fija” de la realidad, intentamos hacerla única en el momento en que pasamos el cuestionario al alumnado, por tanto podríamos encuadrarla en el paradigma positivista.

En cuanto a la finalidad de la ciencia y la investigación, tenemos claro que nuestra finalidad no es controlar ni dominar, pero sí explicar y verificar las hipótesis planteadas, por tanto nos encuadraríamos en cierto modo en la visión positivista. Sin embargo nuestro empeño va más allá, queremos también comprender por qué se produce la participación, qué valoración hacen de ella nuestros alumnos, qué estrategias les interesan más, cómo la relacionan con el rendimiento,...por tanto compartimos objetivos del paradigma interpretativo: comprender y descubrir es lo que nos lleva a realizar la investigación.

El tipo de conocimiento que pretendemos aportar mediante nuestra investigación no tiene como finalidad establecer leyes nomotéticas aplicables a todo el universo educativo, sino algunas explicaciones prácticas que faciliten la comprensión del alumnado por parte del profesorado, concretamente del primer curso de la E.S.O., su carácter, por tanto ideográfico nos situará en el paradigma interpretativo, a pesar de que la muestra sea representativa y se permita una cierta generalización de los resultados.

En cuanto al rol de los valores en la investigación, es obvio que no existe neutralidad, son valores propios del alumnado, y son sus pensamientos los que queremos descubrir, conseguir una neutralidad en los mismos como propone el paradigma positivista sería imposible e irrelevante para nuestra investigación.

En cuanto a la relación entre la teoría y la práctica educativa, en nuestro caso nos parece indisociable, ya que consideramos que el docente investigador es el que mayores y mejores logros podrá alcanzar en su grupo o grupos de alumnos, sin embargo en nuestra investigación hemos optado por separar ambas funciones. El papel que le hemos asignado al docente ha sido secundario, no por no considerarlo importante, sino por el carácter que le hemos dado a la investigación, centrándola exclusivamente en la visión de y desde el

alumnado. Nuestro papel como investigador externo nos aleja por tanto en este caso del paradigma interpretativo y nos sitúa de nuevo en el positivista.

La relación entre investigador y objeto de investigación, a pesar de que haya sido breve en la mayoría de los casos, sí ha permitido cierta interacción entre ambos. Como veremos más detalladamente en el apartado sobre recogida de datos, nuestra función, además de explicar los objetivos del cuestionario y su modo de completarlo, ha consistido en animar al alumnado a contestar las preguntas abiertas, en explicar algunas dudas, incluso a transcribir lo que nos decía algún alumno con más dificultades. Por tanto la relación ha sido más propia del paradigma interpretativo.

Como podemos observar nuestra posición teórica se sitúa a caballo entre el paradigma positivista e interpretativo, sin embargo, atendiendo al cuadro 5.2 que define las características metodológicas de los mismos, podemos encuadrar nuestra investigación en el paradigma positivista, dado su diseño estructurado; la selección de la muestra y el análisis de los datos mediante procedimientos estadísticos; la elaboración del instrumento de recogida de datos bajo criterios válidos y fiables. Por último, el problema de investigación surge de las aportaciones teóricas, que, aunque basadas en amplias investigaciones prácticas, viene a corroborar la relación existente entre participación y rendimiento académico.

Una vez definidas las características de la investigación a nivel general, debemos centrarnos en los paradigmas educativos que proceden de los vistos hasta ahora porque nos resultará más fácil comprender nuestra investigación. Nos centraremos para ello en los cinco que recoge Navarro (2011).

Son Dunkin y Biddle (cfr. Shulman, 1989:17) quienes, a partir del análisis de la vida en el aula y de los procesos didácticos que ocurren en ella, identifican un conjunto de variables que interactúan. Estas fueron denominadas como variables de presagio, de producto, de proceso y de contexto. Tomando como base los distintos paradigmas científicos presentados anteriormente y, como finalidad la investigación de las variables señaladas, se han generado en el ámbito didáctico los siguientes paradigmas:

- Paradigma presagio-producto.
- Paradigma proceso-producto.
- Paradigma mediacional centrado en el profesor.
- Paradigma mediacional centrado en el alumno.
- Paradigma ecológico.

Veamos brevemente cada uno de ellos.

2.1. Paradigma presagio-producto.

Basado en el paradigma científico positivista y en el paradigma psicológico conductual, es considerado como el primer eslabón de la investigación didáctica, y las investigaciones que se han llevado a cabo dentro de él han considerado la eficacia de la enseñanza como efecto directo de las características físicas, psicológicas que definen la personalidad de los docentes. Se han centrado en la búsqueda del profesor eficaz, definido en función de sus características y no en función de su comportamiento en el aula.

Los diseños de investigación bajo este paradigma han relacionado las aptitudes del profesor con el rendimiento académico, con el juicio de los alumnos y con el juicio de personas expertas. La investigación basada en el juicio de los alumnos encontró seis características que definen el profesor ideal: buen juicio, autocontrol, consideración, entusiasmo, magnetismo y adaptabilidad. Aunque consideramos que estas aportaciones deben ser valoradas, reconocemos las deficiencias que se derivan de no tener en cuenta lo que el profesor hace en el aula y lo que realmente sucede en ella. Desconsidera igualmente los efectos contextuales y los efectos mediadores de los alumnos.

2.2. Paradigma proceso-producto.

Basado en el mismo paradigma positivista y conductual, sus autores representativos son Dunkin y Biddle (1974), Bennet (1976), Gage (1978) y Rosenshine (1983).

Las investigaciones se llevan a cabo dentro de las aulas, donde las variables de proceso están configuradas por el comportamiento observable del profesor y las de producto están constituidas por el rendimiento académico del alumno, descubriéndose que las variaciones de la conducta docente, sus expectativas y los métodos de enseñanza que utilice, influyen en el rendimiento de los alumnos.

Los trabajos de análisis de la interacción entre profesor y alumnos se encuadran dentro de este paradigma, así como los proyectos de investigación que se propongan comprobar experimentalmente la eficacia de diferentes métodos de enseñanza. Este enfoque trabaja con modelos estadísticos predictivos y correlacionales, se emplea la observación sistemática y el análisis de la interacción didáctica. La observación se lleva a cabo directamente en el ámbito natural de la clase.

2.3. Paradigma mediacional centrado en el profesor.

Se fundamenta en el paradigma interpretativo y cognitivo y trata de investigar los aspectos de la enseñanza del profesor menos inmediatamente observables y más claramente asociados a las ideas de pensamiento, juicio o toma de decisiones. Según Savelson (cfr. Wittrock, 1990: 60), para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, debemos estudiar sus procesos de pensamiento, antes, durante y después de la enseñanza. Por tanto, en el centro de las preocupaciones de este paradigma se encuentran los procesos mentales que subyacen al comportamiento del profesor en cualquiera de sus fases, cuando planifica, cuando pone en práctica lo planificado y cuando evalúa, analizando los factores que influyen en las tomas de decisiones en cada una de ellas. Estos son:

- Las expectativas que el profesor pone en cada uno de sus alumnos y en el aula como grupo.
- Las creencias, teorías y actitudes sobre la educación.
- La naturaleza de las tareas de instrucción: Objetivos, contenidos, actividades, evaluación.
- La disponibilidad de materiales y estrategias alternativas.

El paradigma mediacional centrado en el profesor es un planteamiento cognitivo y tecnológico. Cognitivo, porque se considera el comportamiento como resultado del pensamiento del profesor, y tecnológico, porque se considera la enseñanza como un proceso de resolución de problemas.

2.4. Paradigma mediacional centrado en el alumno.

Basado en el mismo paradigma científico que el anterior, el centro de atención es el comportamiento de los alumnos y tiene por finalidad investigar lo que los estudiantes están pensando y sintiendo cuando trabajan en sus tareas y acerca del colegio, el aula, los profesores, sus compañeros, porque todo ello media en su rendimiento, además de la formación previa del alumno. Se investigan los procesos humanos implícitos que median entre los estímulos instructivos del profesor y los resultados de los alumnos. Un ejemplo de investigación dentro de este paradigma es el llevado a cabo por Anderson (cfdo. Wittrock, 1990) que descubrió que el objetivo fundamental de los estudiantes es más completar una tarea que comprenderla, sobre todo en los estudiantes de bajo rendimiento, mientras que en los de alto rendimiento, cuando tienen un problema, buscan ayuda inmediatamente.

Existen dos corrientes de los procesos de mediación, una social referida a lo que el alumno entiende del contexto social del aula y otra intelectual, referida a lo que entiende acerca de lo que se le está enseñando, dando lugar a dos corrientes de investigación: una la de los mediadores sociales de la instrucción y otra la de los mediadores cognitivos. Doyle (1983, cfdo. Wittrock, 1990) investiga la confluencia de la mediación social y la cognitiva

porque las dos se producen simultáneamente en la mente de los alumnos. La investigación tiende a descubrir:

- Cómo el alumno percibe las tareas de aprendizaje.
- Cómo se implica autónomamente en el desarrollo de tales tareas.
- Qué tipo de procedimiento utiliza para resolverlas.

Shimron y Harnisfeger, (cfd. Wittrock, 1990), llegan a concluir que los mejores resultados los obtienen aquellos alumnos que generan su propio ambiente de trabajo para desarrollar sus tareas de forma independiente. Las entrevistas o los relatos son los instrumentos que se utilizan para recoger información de los procesos de pensamiento de los estudiantes durante la instrucción o después de ella.

2.5. Paradigma ecológico.

El paradigma crítico da cobertura al desarrollo del enfoque contextual o ecológico que empieza a desarrollarse en los últimos años de la década de los sesenta y caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales (Tejedor, Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2004). Tiene por finalidad la investigación del contexto como variable fundamental. Según Hamilton (cfd. Wittrock, 1990), las características de la investigación ecológica son:

- Atención a las interacciones, a las personas y a sus medios.
- Considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos.
- Considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos (la escuela, la comunidad, la familia, la cultura,...), todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula.
- Considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.

Los investigadores anotan cuidadosamente todo lo que ven, durante largos periodos de tiempo, en muy pocas clases o en una sola con la intención de resumir los resultados de forma narrativa. Según Erickson (cfdo. Wittrock, 1990), la lógica de la investigación interpretativa va de lo concreto y particular a lo universal. A partir de análisis de casos concretos se busca la generalización.

La investigación ecológica, que se denomina también interpretativa, cualitativa o sociolingüística, se preocupa de los problemas que dentro de los sistemas educativos afrontan los alumnos y los profesores, siendo el estudio de los ejemplos de fracaso en el aula el punto central de la cuidadosa descripción de casos que hacen los investigadores.

Aquí nos encontramos de nuevo con la disyuntiva de enmarcar nuestra investigación dentro de un paradigma didáctico. Si tenemos en cuenta el origen de los mismos, y habiendo definido la investigación que estamos realizando dentro del positivismo, sólo podríamos decantarnos por los paradigmas presagio-producto o proceso producto. Sin embargo atendiendo a los objetivos de los mismos, no nos interesa ni describir al profesor ideal, ni identificar unas variables de proceso mediante la observación de lo que el profesor hace en clase, sino comprender los motivos del alumnado para participar. Por ello nos remite a enmarcar nuestro estudio dentro del paradigma mediacional, concretamente bajo la visión del alumnado, muy utilizado en la investigación didáctica.

El paradigma mediacional centrado en el alumno, siguiendo los planteamientos piagetianos y neopiagetianos, asume que el alumno no es un pasivo receptor de estímulos, y que el conocimiento no es nunca copia fiel de la realidad, sino una verdadera elaboración subjetiva. Los procesos de atención selectiva, codificación, organización significativa y transferencia de la información demuestran la importancia del papel mediador del alumno en la determinación de lo que se procesa, cómo se procesa y de lo que se recuerda.

El concepto de enseñanza que subyace resalta la importancia de la variable “alumno” como un activo procesador de información. El profesor, el currículo y las estrategias docentes son apéndices de un modelo que se preocupa fundamentalmente por conocer cómo el individuo enfrenta a las tareas académicas.

El modelo centrado en el alumno tiene como punto de partida el aprendizaje del alumno, al que considera sujeto de la educación. Su finalidad no es solamente que el alumno adquiera una serie de conocimientos, sino también que desarrolle procedimientos autónomos de pensamiento. La actividad espontánea del alumno es, a la vez, meta y punto de partida de la acción educativa.

No se trata de una educación para informar (y mucho menos para conformar comportamientos) sino que busca formar al alumno y transformar su realidad. Parte del postulado de que nadie se educa solo, sino que los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo. La educación se entiende como un proceso permanente en el que el alumno va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

No propone un profesor-emisor y un alumno-receptor, sino que el proceso se desarrolla de forma bidireccional permanente en la que no hay educadores y educandos sino educadores-educandos y educandos-educadores. El profesor acompaña para estimular el análisis y la reflexión, para facilitar ambos, para aprender con y del alumno, para reconocer la realidad y volverla a construir juntos.

Como consecuencia de este modelo centrado en el estudiante, podemos derivar algunas consecuencias para la educación:

- Pugna por un cambio de actitudes, pero no se basa en el condicionamiento mecánico de conductas sino en el avance del alumno acrítico a un alumno crítico, con valores solidarios.
- Busca apoyar al estudiante y lograr que aprenda a aprender, razonando por sí mismo y desarrollando su capacidad de deducir, de relacionar y de elaborar síntesis.
- Le proporciona instrumentos para pensar, para interrelacionar hechos y obtener conclusiones y consecuencias válidas.

- Se basa en la participación activa del alumno en el proceso educativo y la formación para la participación en la sociedad, pues propone que solo participando, investigando, buscando respuestas y problematizando se llega realmente al conocimiento.
- Es un modelo grupal, de experiencia compartida y de interacción con los demás. El eje es el alumno.
- El profesor está para estimular, para problematizar, para facilitar el proceso de búsqueda, para escuchar y asistir a que el grupo se exprese, aportándole la información necesaria para que avance en el proceso.
- Se propicia la solidaridad, la cooperación, la creatividad y la capacidad potencial de cada alumno.
- Estimula la reflexión, la participación, el diálogo y la discusión.

Como podemos apreciar, estamos de acuerdo con el modelo educativo centrado en el alumno, de ahí nuestro interés por descubrir lo que el alumno piensa y qué le hace actuar o no en clase. Podíamos concretar el modelo, obviando todas las variables que intervienen en la fase central, para facilitar la comprensión en el siguiente esquema.

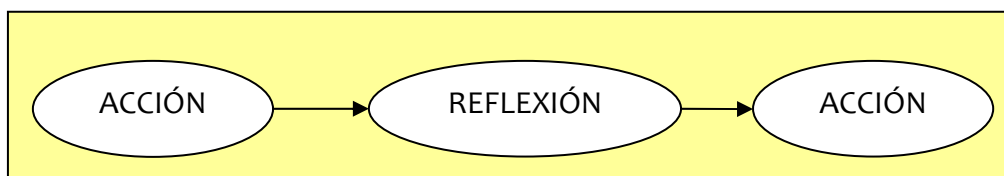


Figura 5.1. Proceso del modelo centrado en el alumno.

Tanto unas acciones como otras pueden realizarse por la misma o diferentes personas, es decir, la acción inicial puede ser en nuestro caso la propuesta del profesor para responder de forma voluntaria a una pregunta en clase; o bien por iniciativa del alumno para preguntar una duda o resolver una cuestión; la reflexión que realiza el alumno antes de levantar la mano (acción), es lo que nosotros queremos valorar.

Sabemos que el mejor método para conocer el proceso reflexivo que se produce en el alumnado es, sin duda la entrevista en profundidad, pero su costo a nivel de tiempo nos

resultaría excesivo para ofrecer datos generalizables que permitan ofrecer guías válidas para el profesorado, por tanto, adoptamos una estrategia basada en la metodología de investigación mediante encuesta, elaborando un cuestionario escrito como instrumento para la recogida de la información. El cuestionario no será cerrado, sino que combinará preguntas abiertas donde el alumnado podrá expresar sus pensamientos y opiniones, como veremos posteriormente en la pregunta cuarta. A continuación pasamos a explicar la población estudiada y la selección de la muestra, sí como los procedimientos seguidos.

3. Población y muestra.

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), recurriremos a un muestreo de la población total del alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria matriculados en centros públicos de Sevilla capital, ya que como nos recuerdan las autoras citadas, *“estudiar la totalidad de las poblaciones es demasiado complejo y costosos, consume demasiado tiempo o simplemente es innecesario”* (1988:88).

Pero nuestra población no es uniforme ni homogénea, ya que en Sevilla capital existen numerosos centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria repartidos en diferentes distritos, que atienden a un alumnado procedente de diversas zonas. Las diferencias son notorias entre centros situados en zonas céntricas, cuyos estudiantes proceden de familias con un nivel socio-educativo medio-alto y alto, y los de zonas más periféricas o que se sitúan en barrios marginales. Su población se caracteriza por pertenecer a colectivos desfavorecidos, minorías étnicas, inmigrantes o familias con escasos recursos y un nivel educativo medio o medio-bajo. Este abanico nos influirá evidentemente en nuestro estudio, ya que somos conscientes de las repercusiones que tiene el medio socio-familiar en el rendimiento del alumnado, como nos recuerda el paradigma ecológico que antes citamos. Por ello, realizar un muestreo simple no atendería a la realidad y los resultados obtenidos no podrían generalizarse, ni serían representativos del conjunto de los estudiantes matriculados en los IES públicos de Sevilla capital.

Para salvar este problema, hemos optado por realizar un muestreo aleatorio estratificado no proporcional. Éste es descrito por K. Hildebrand y Lyman Ott (2003) como un procedimiento por el cual se divide a la población en subgrupos, llamados estratos y se selecciona una muestra de cada uno de ellos. En una muestra estratificada proporcional se requiere que el número de sujetos de cada estrato esté en la misma proporción que en la población, pero en el caso nuestro, el muestreo estratificado no proporcional, esta condición no es necesaria. El motivo de seleccionar esta opción es que no todos los centros situados en cada zona atienden a una población homogénea, por lo tanto implicaría hacer un estudio previo de la población, lo que significaría aún más costo y tiempo.

Para obtener la población total de alumnos matriculados en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital, tramitamos un escrito de solicitud a la Delegación de Educación de Sevilla, que tras un breve periodo nos envió los datos.

Según el informe facilitado, la población total de alumnos y alumnas en el curso 2010-2011 es de 7.971 sujetos, de los cuales 4.410 cursan sus estudios en centros públicos. Sobre este grupo se realizó la selección de la muestra.

Para ello se obtiene a través de internet y de la página de la misma Delegación un listado de Institutos de Enseñanza Secundaria de los que se seleccionan 17 centros de forma aleatoria, pero distribuidos por zonas, siguiendo su adscripción a los distintos distritos postales. El objetivo fundamental de esta selección es permitir que la muestra sea lo más heterogénea posible para facilitar la generalización posterior de los resultados obtenidos. Contamos para el estudio con centros ubicados en zonas con distintos niveles socio-económicos y culturales, tanto de la zona Centro, como de barrios populares como Macarena y Triana o de zonas periféricas como Polígono Norte y Sur, Bellavista o zonas de nueva construcción como Sevilla Este. Ésto nos permite tener una visión global de la población en general.

Decidimos aplicar el cuestionario a los centros públicos, reduciéndose la población a 4410 alumnos y alumnas, por la facilidad de acceso y los inconvenientes mostrados por algunos centros privados ante nuestra invitación, a partir de la cual se extrajo la muestra. El

total de alumnos y alumnas que constituyen la muestra es de 441, que corresponde con el 10% de la población total. A continuación se detalla el listado total de centros, distribuidos en función del distrito postal donde se ubican, y en la tercera columna se repiten aquellos que forman la muestra de nuestro estudio:

Distrito postal	Centros de la población	Centros de la muestra
41001	Ninguno	
41002	I.E.S. San Isidoro	I.E.S. San Isidoro
41003	I.E.S. Isbilya	I.E.S. Isbilya
	I.E.S. Puerta de Córdoba	
	I.E.S. Velázquez	
41004	Ninguno	
41005	I.E.S. Beatriz de Suabia	
	I.E.S. Ciudad Jardín	I.E.S. Ciudad Jardín
	I.E.S. Luca de Tena	
	I.E.S. Martínez Montañés	I.E.S. Martínez Montañés
	I.E.S. Nervión	
41006	I.E.S. Leonardo da Vinci	
	I.E.S. Luis Cernuda	
	I.E.S. Santa Aurelia	I.E.S. Santa Aurelia
	I.E.S. La Paz	
41007	I.E.S. Joaquín Turina	
	I.E.S. Las Aguas	
	I.E.S. San Pablo	I.E.S. San Pablo
41008	I.E.S. Albert Einstein	I.E.S. Albert Einstein
	I.E.S. Antonio Machado	I.E.S. Antonio Machado
	I.E.S. Azahar	I.E.S. Azahar
41008	I.E.S. Félix Rodríguez de la Fuente	
	I.E.S. Giralda	
	I.E.S. Julio Verne	
	I.E.S. Llanes	
	I.E.S. Pino Montano	

Distrito postal	Centros de la población (continuación)	Centros de la muestra
41009	I.E.S. Antonio Gala	I.E.S. Antonio Gala
	I.E.S. Inmaculada Vieira	
	I.E.S. Macarena	I.E.S. Macarena
	I.E.S. Miguel de Cervantes	
41010	I.E.S. Fernando de Herrera	
	I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer	
	I.E.S. Los Viveros	
	I.E.S. Triana	
	I.E.S. Vicente Alexandre	I.E.S. Vicente Alexandre
41011	I.E.S. Carlos Haya	No hay ESO
	I.E.S. Politécnico	No hay ESO
41012	I.E.S. Federico Mayor Zaragoza	
	I.E.S. Punta del Verde	I.E.S. Punta del Verde
41013	I.E.S. Antonio Rodríguez Ortíz	
	I.E.S. Heliópolis	
	I.E.S. Joaquín Romero Murube	I.E.S. Joaquín Romero Murube
	I.E.S. Polígono Sur	
	I.E.S. Ramón Carande	
41014	I.E.S. Bellavista	I.E.S. Bellavista
41015	I.E.S. Barriada San Jerónimo	I.E.S. Barriada San Jerónimo
	I.E.S. Carmen de Burgos Colombine	
41016	I.E.S. Torreblanca	
41017	I.E.S. Siglo IXX	
41018	I.E.S. Murillo	
41019	I.E.S. María Moliner	
	I.E.S. Pablo Picasso	I.E.S. Pablo Picasso
41020	I.E.S. Miguel Servet	
41020	I.E.S. V Centenario	
41020	I.E.S. Ramón del Valle Inclán	

Cuadro 5.3: Relación de I.E.S. de la población estudiada y la muestra seleccionada.

Como podemos observar en el cuadro anterior, los centros pertenecen a distintas zonas de Sevilla capital, y los centros seleccionados pertenecen a distintos distritos postales con el objetivo de garantizar la heterogeneidad de la muestra, así como su representatividad para una posible generalización de los resultados de la investigación.

Los centros seleccionados, por orden alfabético, así como la distribución de alumnos por centro se recogen en el cuadro 8.4., que vemos a continuación:

I.E.S.	Nº ALUMNOS/AS	I.E.S.	Nº ALUMNOS/AS
Antonio Gala	25	Martínez Montañés	24
Antonio Machado	38	Pablo Picasso	16
Azahar	35	Punta del Verde	22
Barriada San Jerónimo	29	Ramón del Valle Inclán	29
Bellavista	35	San Isidoro	22
Ciudad Jardín	21	San Pablo	19
Isbilya	22	Santa Aurelia	29
Joaquín Romero Murube	23	Vicente Alexandre	25
Macarena	27	TOTAL CENTROS: 17	TOTAL As: 441

Cuadro 5.4: Alumnos/as de la muestra por centros.

La muestra definitiva queda constituida por 441 sujetos, de los cuales 233 son alumnos y 208 alumnas, en el diagrama de sectores siguiente puede comprobarse el porcentaje que representan.

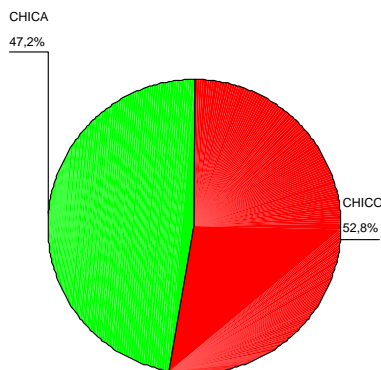


Gráfico 5.1: Distribución de la muestra por sexo.

Agrupados por edades encontramos que oscilan entre los 11 y 15 años, como puede verse a continuación en el gráfico 8.2. Son en total:

- 2 sujetos con 11 años
- 208 con 12 años
- 192 con 13 años
- 35 con 14 años
- 1 con 15 años y
- 3 que no contestan.

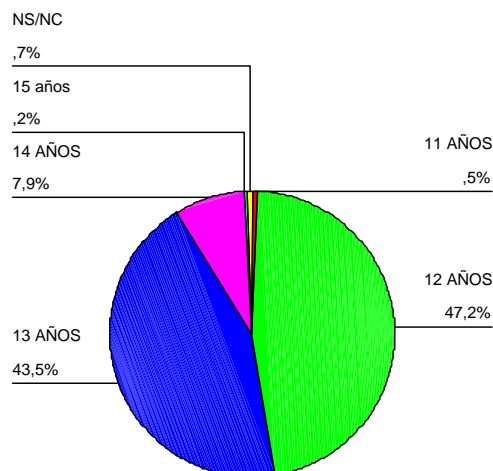


Gráfico 5.2: distribución de la muestra por edad.

Como podemos comprobar, la mayoría se encuentra entre los 12 y los 13 años, las edades que corresponden a este curso, no hay muchos repetidores de éste o de cursos anteriores.

En resumen podemos describir la muestra como perteneciente al 10% de la población estudiada, donde se representan 17 centros de los 53 posibles. En cuanto a su distribución por sexo, encontramos 233 chicos y 208 chicas, que representan el 52,8% y el 47,2% respectivamente.

4. Instrumentos de recogida de datos.

Los instrumentos, según Sabriego Puig, en un capítulo de Bisquerra (2004), son medios reales, con entidad propia, que elaboran los investigadores con el propósito de registrar información y/o medir características de los sujetos. Consisten en cuestionarios, escalas de observación, pruebas de papel y lápiz, que permiten su posterior cuantificación y análisis. Nosotros optamos por un cuestionario que permitiera poco tiempo de aplicación y la obtención de un número elevado de información, no meramente cuantitativa.

El primer problema que nos encontramos al plantear la investigación es la falta de instrumentos adecuados para medir la participación en clase para los alumnos de ESO. Sí existen escalas de observación para profesores, pero consideramos que esto sería inviable, tanto por la falta de tiempo de que disponen, como por la necesidad de una colaboración más específica que nos reduciría considerablemente la muestra, ya que la implicación no estaría asegurada al cien por cien. Como los impedimentos y dificultades sopesadas eran mayores que la elaboración de un cuestionario propio, decidimos por la segunda opción, que nos permitía adecuarlo a las necesidades e intereses de la propia investigación. Para ello se siguió un proceso que se organizó en varias fases que se detallan a continuación:

- Fase inicial: revisión de la literatura.
 - 1ª fase: diseño de instrumento piloto.
 - 2ª fase: aplicación del instrumento piloto.
 - 3ª fase: juicio de expertos sobre el instrumento diseñado.
 - 4ª fase: elaboración del cuestionario definitivo (ver figura 5.2).

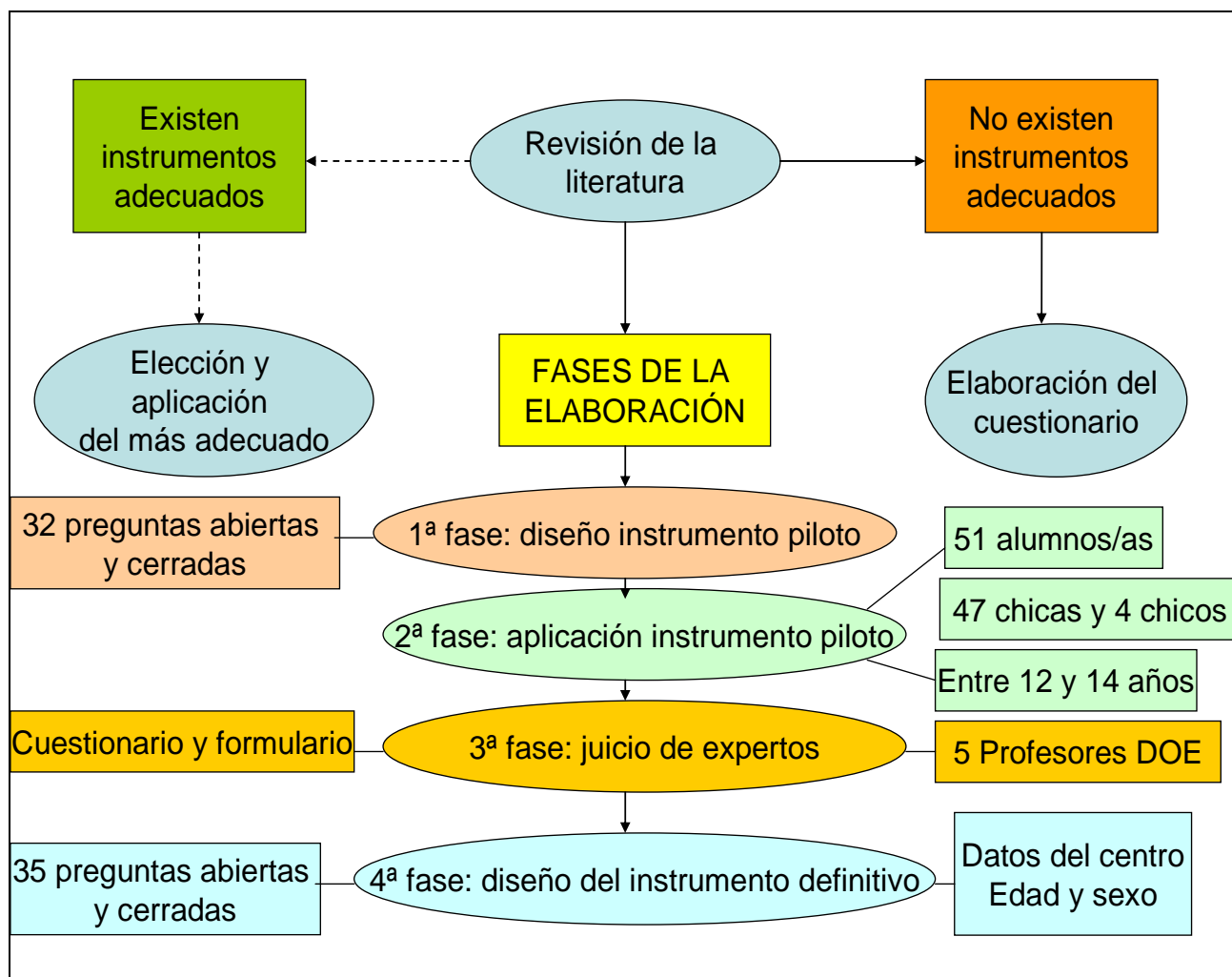


Figura 5.2: Proceso de elaboración del instrumento de recogida de datos.

A continuación describiremos en qué consiste cada fase de elaboración, sabiendo que la revisión de la literatura, no supuso un éxito, ya que los instrumentos encontrados no se adecuaban a los objetivos que teníamos planteados en nuestra investigación.

4.1. Diseño de instrumento piloto.

Partiendo tanto de la revisión de la literatura como de la propia experiencia y de la necesidad personal de conocer algunas de las causas del fracaso escolar, se confeccionó un cuestionario inicial (ver Anexo I) con 32 preguntas, al que denominamos “Cuestionario para evaluar la participación de los alumnos en su aprendizaje, y la importancia que conceden a dicha participación”. En este caso se obvió una presentación del mismo, los objetivos y los agradecimientos, ya que se expondrían verbalmente. Sí se pidió a los alumnos/as que completaran algunos datos demográficos, tales como edad y, sexo.

El formato del cuestionario es de tres hojas en vertical a una cara para permitir escribir detrás las respuestas en caso necesario.

El cuestionario tiene preguntas de diferentes tipos, unas cerradas con una opción de respuesta, otras cerradas con varias opciones, otras abiertas y otras con una escala de valoración tipo Likert, que permite al alumnado hacer valoraciones respecto al tiempo y al gusto por ciertas actividades. Utilizamos la “técnica del embudo”, que consiste en iniciar el cuestionario con preguntas generales, siguiendo con otras más específicas, ya que según afirma Bisquerra (1996:102), estas preguntas embudo son muy recomendables, tanto en entrevistas como en cuestionarios. A continuación describiremos cada bloque de preguntas según el tipo de respuesta que ofrecen.

El primer bloque (preguntas cerradas con una opción) lo constituirán las preguntas 1 y 29. La primera pregunta -¿te gusta participar en clase?- contempla tres opciones cerradas, al igual que la pregunta 29 - ¿estás satisfecho/a con tu participación en clase?-, con las opciones sí, regular o no.

El segundo corresponde a preguntas cerradas también pero en las que el alumnado puede marcar varias opciones, todas con las que esté de acuerdo o se identifique. Lo forman las preguntas 2, 3, 15 y 24. La segunda pregunta sólo se contesta si en la primera marca la casilla “SI” (le gusta participar), y en ésta marcará aquellas actividades que les gusta participar de entre las 8 propuestas. La pregunta 3, al contrario de la 2 sólo se contesta si en la pregunta 1 marcó la casilla “NO” (no le gusta participar) para explicar por qué no participa.

Los motivos para no participar pueden ser varios, nosotros proponemos 7. La pregunta 15 solicita marcar los motivos por los que le gusta participar en clase; se proponen 9 que hacen referencia a aspectos académicos, sociales, afectivos, de relación con el docente..., el alumno/a puede marcar de nuevo varios. Lo mismo ocurre con la pregunta 24, pero ésta se refiere al por qué no le preguntan normalmente a los profesores. De nuevo se plantean 8 posibles respuestas sobre los mismos aspectos referidos anteriormente.

Otro bloque, quizás el más amplio, está formado por preguntas abiertas con espacio limitado, se les especificará al alumnado que sea lo más concreto posible en sus respuestas. Se incluyen en este bloque las preguntas desde la 4 a la 14, referidas a distintos tipos de estrategias participativas, en las que se le pide al alumno/a que cómo les parecen (que el profesor/a pregunte, te pregunte a tí, pida voluntarios, exponer un tema, salir a la pizarra, ...) y sobre las actividades en las que le gustaría participar y en las que realmente participan. Además son de este tipo las preguntas 24, 31 y 32, referidas a quién le preguntan normalmente, cómo es su participación en clase y en el recreo, respectivamente.

Por último encontramos el bloque donde se agrupan las preguntas que ofrecen como respuesta una escala tipo Likert, concretamente desde la 16 a la 23 y desde la 25 a la 29. En todas excepto en la 28 las opciones de respuesta son: nunca, casi nunca, algunas veces, bastante y casi siempre, haciendo referencia a la frecuencia con la que realizan diferentes tareas participativas (preguntar, responder, explicar, salir a la pizarra, salir voluntario, hacer trabajos en grupo,...). La pregunta 28 - ¿te gusta hacer trabajos con tus compañeros?- se responderá con las opciones: mucho, bastante, regular, poco o nada.

Las preguntas se agrupaban en torno a los objetivos del cuestionario, eran conocer el interés por participar, en qué actividades les gustaba participar más y los motivos para hacerlo o no, la opinión del alumnado sobre distintas estrategias participativas y la frecuencia de intervenciones en clase, tanto voluntariamente como motivadas por el profesorado. Por último queríamos conocer el grado de satisfacción respecto a su implicación en clase y en el recreo.

4.2. Aplicación de instrumento piloto.

El estudio piloto se realizó, aprovechando el trabajo como Orientadora de un centro concertado de Secundaria, se aplicó el prototipo a dos grupos de 1º de ESO, con un total de 51 alumnos/as con edades comprendidas entre 12 y 14 años, de los cuales 47 eran chicas.

El objetivo principal de esta fase era detectar posibles fallos de adecuación del lenguaje, es decir, si éste era comprensible para los sujetos de la muestra.

Por otro lado nos permitió conocer el tiempo de aplicación del mismo, con el fin de poder aplicarse sin problemas en 50 o 60 minutos de clase.

Tanto un requisito como otro estaban conseguidos; no hubo dudas a la hora de completar el cuestionario y el tiempo de realización no llegaba a los cuarenta minutos, por lo que era viable su aplicación en una hora de clase.

Sí observamos que era abusivo el uso de preguntas abiertas y que muchas de ellas se prestaban a emitir una respuesta muy ambigua o excesivamente concreta, como bien, mal, regular. También autoevaluamos que las preguntas con escala tipo likert, establecían respuestas muy parecidas que podían llevar a confusión, incluso una no seguía el orden de las otras, asignando el valor menor a la mejor respuesta. Por último consideramos que las preguntas que ofrecen tres opciones –sí, regular, no- pueden producir tendencia a contestar la segunda opción, evitando así una implicación real del alumnado en su respuesta. A pesar de los errores detectados y sin ningún tipo de modificación previa, se pasó a la segunda fase, donde se les pidió a un grupo de Profesores del Departamento de Didáctica y Organización Educativa que valoraran el cuestionario piloto. Esta fase la describimos en el siguiente apartado.

4.3. Juicio de expertos sobre el instrumento diseñado.

En la siguiente etapa de la elaboración del cuestionario, éste fue sometido al juicio de varios Profesores del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. El objetivo fundamental era conocer su opinión sobre el mismo y valorar su grado de adecuación a los objetivos propuestos. Construimos una escala para determinar la claridad de las preguntas y el grado de consecución de los objetivos propuestos, además se dedicó un apartado a sugerencias.

Se les ofreció un cuestionario y un formulario para realizar las anotaciones oportunas (ver Anexo II). Las preguntas se agruparon en 7 categorías que respondían a los objetivos propuestos, quedando conformado según el cuadro siguiente:

1- Conocer si les gusta o no participar, en qué actividades y las causas.
2- Conocer el grado de aceptación de la participación voluntaria, así como su implicación en clase.
3- Conocer su opinión sobre la participación obligada por el profesor/a.
4- Saber cómo valoran la participación compartida con otros compañeros/as como método de aprendizaje cooperativo.
5- Establecer las pautas metodológicas de participación que utilizan los profesores/as en clase.
6- Diferenciar grados de participación en función de las áreas curriculares, así como la evaluación obtenida en las mismas.
7- Conocer la autoevaluación que el alumnado hace sobre su participación.

Cuadro 5.5: Objetivos del cuestionario piloto.

La función del juicio de expertos consistió en valorar estos tres aspectos del cuestionario piloto:

- si cubre los objetivos propuestos.
- si tiene un lenguaje adecuado a la edad del alumnado (11-14 años aprox.).
- si las preguntas son claras.

Y además aportar las sugerencias que consideraran, dada su experiencia y conocimiento sobre el tema.

La primera parte fue positiva, los objetivos se cumplían adecuadamente y la comprensión de las preguntas era adecuada, excepto alguna pequeña modificación.

Las sugerencias fueron muy enriquecedoras, ya que nos reforzaban la idea anterior de reducir las preguntas abiertas. De esta manera, todas estas preguntas pasaron a contestarse a través de una escala Likert de cinco opciones. Se incluyeron además algunas estrategias más de participación y de motivos en las respuestas de opción múltiple.

Además, y dado que la escala Likert anterior utilizaba términos de frecuencia poco diferenciables, se optó por modificarlos, situándolos en los siguientes términos en el cuestionario definitivo:

- 5 mucho, 4 bastante, 3 regular, 2 poco y 1 nada (preguntas 12-18).
- 5 muy bien, 4 bien, 3 regular, 2 mal y 1 muy mal (19-23).
- 5 siempre, 4 casi siempre, 3 algunas veces, 2 casi nunca y 1 nunca (24-33).
- 5 muy buena, 4 buena, 3 regular, 2 mala y 1 muy mala (34-35).

Por último y dado que uno de los objetivos iniciales era conocer la relación entre la participación y el fracaso escolar, se incluyeron varias preguntas sobre la participación en las distintas asignaturas y las notas obtenidas en las mismas. Esta parte no fue necesaria incluirla en el estudio piloto ya que al pertenecer al Centro teníamos las notas, pero al aplicarlo en otros contextos, se hacía imprescindible contemplarla dentro del cuestionario.

4.4. Diseño del instrumento definitivo.

De esta manera, y acogiendo las sugerencias realizadas en la fase anterior y las autocríticas que expusimos, el cuestionario definitivo quedó estructurado de la siguiente manera:

- Presentación del cuestionario, objetivos y agradecimientos.
- Datos identificativos del centro (nombre y curso) y del alumno/a (edad y sexo).

- Primera pregunta dicotómica ¿te gusta participar en clase? La respuesta que inicialmente contemplaba la opción de “regular” se reduce a sí o no, para facilitar la posterior respuesta a las siguientes preguntas.
- Seis preguntas de opción múltiple, en la que los sujetos pueden marcar todas las respuestas con las que se identifiquen. Estas preguntas incluyen además una opción final abierta en la que el alumno/a puede escribir sus motivos o las actividades en las que participa en el caso de no encontrarla en las respuestas posibles.
- Cuatro preguntas sobre la participación y las notas en las distintas asignaturas comunes. Se excluyen por tanto la segunda Lengua Extranjera, Religión, Ética o Alternativa, quedando las siguientes opciones: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Matemáticas, Educación Plática y Visual, Lengua Castellana y Literatura, Música, Educación Física, Lengua Extranjera (Inglés) y Tecnología.
- Veinticuatro preguntas que se completan con la escala Likert explicada anteriormente, versan sobre diferentes estrategias y estilos de participación, tanto voluntaria como inducida.

Las preguntas de la 10 a la 35 incluyen un espacio para que el alumno/a complete los motivos de su respuesta, por ejemplo en la pregunta 11- marca las asignaturas en las que has sacado mejores notas.... y explica los motivos-. El interés por este tipo de explicaciones es conocer la atribución causal del éxito y el fracaso, así como su visión de las estrategias de participación que utilizan en clase.

El diseño del mismo también se modificó para que pareciera más atractivo y menos largo para el alumnado, se hizo con un formato de papel apaisado con cambios de estructura a lo largo del mismo. Algunas preguntas se pusieron en dos columnas, otras con recuadros y sólo tres ocupaban líneas completas. A pesar de que ahora constaba de cuatro folios en vez de los tres del cuestionario piloto, su aspecto parecía menos monótono.

El cuestionario definitivo queda constituido por 35 preguntas y el tiempo de aplicación estimado es de 45 minutos. La población a la que va dirigida es al primer curso del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque podría aplicarse también a 2º de ESO. Es anónimo para permitir que los chicos/as contesten sinceramente, sin miedo a opinar libremente, a diferencia del inicial. El motivo fundamental para ello es que en el estudio piloto los datos tendrían también importancia para nuestro trabajo como Orientadora del centro donde se aplicó, pero en el caso de la investigación los alumnos no nos conocían y bajo el anonimato sería más fácil emitir respuestas sinceras.

4.5. Aplicación de instrumento y recogida de datos.

Una vez elaborado el cuestionario definitivo y elegida la muestra, mediante vía telefónica nos pusimos en contacto con los centros para explicarles la investigación y solicitar fecha y hora para la aplicación del mismo. En la mayoría de los centros hablamos con algún miembro del Equipo Directivo, que en ocasiones se encargaban directamente de gestionar el tiempo para aplicar el cuestionario, y en algún otro nos derivaban al Dpto. de Orientación. En todos los casos se observó una gran disposición por parte de todos los miembros del Claustro, facilitándonos nuestro trabajo.

El cuestionario definitivo fue aplicado de manera individual a la muestra elegida en su clase habitual, excepto en un centro donde todo el alumnado de 1º de E.S.O. fue reunido en el Salón de Actos para completarlo. El momento de aplicación elegido fue tras las vacaciones de Navidad, a principios del segundo trimestre ya que queríamos conocer las primeras notas obtenidas en la Etapa de Secundaria. Este proceso de recogida de datos nos llevó varias semanas para poder cuadrar horarios y centros con las actividades complementarias de los mismos. A algunos centros tuvimos que realizar varias visitas para completar los cuestionarios en distintos grupos y en otros se recogieron más cuestionarios de los necesarios para completar la muestra, ya que los profesores u orientadores, así lo pedían. En estos casos, se extrajo el número adecuado de cuestionarios de forma aleatoria para

completar la muestra y el resto se desechó para nuestra investigación. En otros centros el número de alumnos era insuficiente por motivos de ausencias.

El hecho de estar personalmente en todos y cada uno de los centros, compartiendo el tiempo con el alumnado mientras hacían el cuestionario, nos permitió aclarar algunas dudas, animarles a completar las preguntas abiertas, e incluso a manifestarle la importancia de su participación en el aula, una vez acabados y recogidos los cuestionarios.

No en todos los centros los alumnos estuvieron acompañados por sus profesores, ya que algunos aprovecharon este tiempo para reuniones o tareas de gestión, con lo cual se facilitó aún más la libertad de las respuestas.

En general existió colaboración e interés por la realización del cuestionario, aunque en algunos casos, como se observará en el análisis de los resultados, algunos sujetos contestaron al azar o evitaron completar las preguntas abiertas, ya que solicitaban más reflexión y por tanto, más esfuerzo y tiempo. También algunos optaron por repetir la explicación a la pregunta abierta en todos los ítems, con lo que su análisis se mostrará más pobre.

5. Técnicas de análisis de datos.

En este apartado dedicado al análisis de los datos explicaremos cómo se ha procedido al vaciado de los cuestionarios utilizados para la recogida de datos, así como el desarrollo del proceso de análisis de los mismos para la obtención de resultados finales. Siguiendo las etapas establecidas por Bisquerra (2004:260), que son tres, iniciamos la primera que consiste en el análisis exploratorio inicial de los datos para depurar la matriz y hacer el análisis descriptivo de los mismos.

En primer lugar debemos definir el análisis de datos como la actividad de transformar un conjunto de datos con el objetivo de poder verificarlos muy bien dándole al mismo tiempo

una razón de ser o un análisis racional. Consiste en analizar los datos de un problema e identificarlos.

Colás y Buendía (1992:95-96) describen la fase de análisis de datos en tres estadios diferentes, tomando como referencia a Arnau (1990), que son:

- a) Elaboración y reunión de datos. Una vez obtenidos los registros o datos brutos, con los instrumentos y técnicas más adecuadas en función del procedimiento utilizado, el investigador elabora los datos para su representación en gráficos o tablas.
- b) Ajuste de modelos estadísticos o pruebas de hipótesis estadísticas. Un modelo estadístico es una ecuación matemática que relaciona a un conjunto de variables. Estas variables se agrupan en variable/s aleatorias, variable/s fijas y un componente de error, que es también una variable aleatoria.
- c) Una vez ajustado el modelo a los datos, en función de la estructura del diseño, se procede a la toma de decisiones estadísticas.

En este punto del proceso de investigación, la hipótesis que se somete a prueba es la hipótesis nula (H_0), o sea, la hipótesis que plantea la no significación del efecto de la variable independiente. Si se demuestra que dicho supuesto es rechazable, se acepta la hipótesis alternativa (H_1) como más plausible, infiriendo el hecho de que la variable de la parte fija del modelo interviene activamente en los cambios contrastados en la variable dependiente.

Según González Gil y Cano Arana (2010) podríamos definir el análisis como el proceso a través del cual *vamos más allá de los datos* para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión; el proceso por medio del cual *el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva*. Al margen de esta definición de partida, el término “análisis” se mueve entre unos márgenes muy amplios, existiendo cierta ambigüedad al respecto. Así, diferentes autores hacen distintas propuestas, no existiendo un consenso sobre lo que el término significa, ni sobre las técnicas y estrategias para llevarlo a cabo. En ocasiones, el término análisis es entendido como el proceso de codificar, de agrupar según significados, de recuperar datos. En este sentido, el

análisis adquiere matices propios de tareas o procedimientos de *procesamiento y organización* de los datos, estando relativamente aislado del ejercicio de interpretación. Para otros autores, el análisis es entendido exclusivamente como el *trabajo imaginativo y creativo de interpretación*, relegando las tareas de categorización, organización y clasificación de los datos a una fase preeliminar al análisis propiamente dicho.

Nosotros nos inclinamos por adoptar una postura integradora entendiendo que el trabajo de organización e interpretación de los datos están intrínsecamente relacionados y que se realizan de forma paralela no teniendo sentido uno sin el otro. Además el tipo de instrumento utilizado para la recogida de datos incluye preguntas abiertas y cerradas. Éstas últimas sí permitirán un análisis con métodos estadísticos acordes a los objetivos propuestos, sin embargo, las preguntas abiertas ofrecen tal disparidad de opiniones, argumentos o explicaciones, que, aunque se analicen también de forma estadística para conocer su frecuencia de aparición, necesitarán además una categorización que nos permita ofrecer unos resultados globales y con mayor calidad.

En nuestra investigación, como ya ha podido observarse tenemos dos tipos de datos unos con un claro componente cuantitativo, que analizaremos con técnicas estadísticas y otros de tipo cualitativo que tendremos que interpretar en algún momento con el objetivo de agruparlos de forma coherente en categorías, a continuación describiremos cómo se ha procedido a llevar a cabo los dos tipos de análisis de datos.

5.1. Procedimientos de análisis de datos cuantitativos.

En este apartado se incluirán todas las respuestas dadas por el alumnado a las 35 preguntas del cuestionario. El motivo de incluirlas todas es que antes de solicitarle al alumnado los motivos o causas de su participación, se les pide que las valore en una escala ordinal, por ello los datos que arrojan serán analizados inicialmente de forma cuantitativa.

Antes de comenzar el proceso de análisis de datos, es necesario codificar los datos del cuestionario, con el fin de transformar las respuestas en números que sean adecuados

para analizarlos mediante el programa de análisis estadístico SPSS PASW Statistics 20.0. Esta tarea requiere analizar cada pregunta del cuestionario con sus posibles respuestas y determinar una serie de variables necesarias para recoger todas las respuestas posibles, posteriormente tendremos que asignar valores a cada una de las respuestas, es decir, categorizarlas en una escala numérica para transformar los datos escritos en números. El objetivo final del proceso es introducir los datos en una matriz numérica para su análisis estadístico. A continuación haremos una descripción detallada del proceso, porque dado el número de preguntas y posibilidades de respuesta, el volumen total de datos manejados en la investigación alcanza las 279 variables, las cuáles tienen una media aproximada de 15 valores cada una.

La primera parte del cuestionario corresponde a los datos del centro y los datos personales del alumno, que son edad y sexo. La variable primera “centro”, tiene 17 valores que corresponden con los centros de la muestra y que ya enumeramos en el apartado correspondiente (ver cuadro 8.4). La variable segunda, “edad”, tiene asignados seis valores, el primero “no sabe/no contesta”, para aquellos que olviden responder y los cuatro valores siguientes que corresponden a las edades entre 11 y 15 años, donde se incluyen alumnos que aún no han cumplido los años y los que hayan repetido algún o algunos cursos. La tercera variable, “sexo” es dicotómica por lo que sólo le corresponden dos valores. Generan en total 3 variables que se incluirán en el Programa de Análisis Estadístico.

La segunda parte del cuestionario la constituyen las siete primeras preguntas, todas excepto la primera, que es dicotómica, se completan marcando todas aquellas respuestas con las que el alumno/a se identifique, además incluyen un apartado final abierto donde pueden escribir otras actividades, causas o personas. Este tipo de respuesta nos obliga a incluir una variable por cada respuesta posible, y a cada una de ella asignarles al menos tres valores. Por ejemplo, la pregunta 2 “En caso afirmativo, ¿en qué actividades te gusta participar? (señala todas las que te gusten)”, genera 15 variables, de las cuales 14 son dicotómicas (elegida o no elegida) y la última tendrá tantos valores como respuestas, no repetidas, por parte del alumnado que haya decidido incluir otra actividad que no hayamos propuesto. La pregunta 3 “en caso negativo, ¿por qué no te gusta participar?”, propone 11

motivos, diez cerrados y un abierto, la pregunta 4 “en qué actividades de la clase participas?”, tiene 15 opciones, una de ellas abierta, la pregunta 5 “por qué te gusta participar en clase?”, plantea 13 motivos, el último a completar por el alumno/a. Las preguntas 6 y 7 sobre a quién o quienes le preguntan las dudas y por qué no lo hacen al profesor, dan 7 y 12 posibles respuestas respectivamente, y en los dos casos la final está abierta. Se generan en total en este bloque 72 variables para incluir todos los resultados obtenidos en la matriz de datos del SPSS.

La tercera parte está formada por las preguntas 8 y 9 que hacen referencia a las asignaturas en las que participan y en las que les gustaría participar más, estas son dos respuestas cerradas de opción múltiple, en la que los alumnos marcarán todas las opciones que quieran de las 9 asignaturas posibles. Las preguntas 10 y 11 preguntan las asignaturas que le han quedado en la última evaluación y aquellas en las que han sacado mejores notas. En este caso los alumnos tendrán que marcar las asignaturas y además explicar los motivos del fracaso o el éxito en aquellas asignaturas que hayan marcado. Necesitarán por tanto de dos tipos de análisis, uno descriptivo de análisis de frecuencias y otro de análisis de contenidos de aquellas respuestas abiertas que nos indicarán la atribución causal del alumnado. Este segundo análisis se explicará en el siguiente apartado.

El cuarto bloque lo constituyen las preguntas de la 12 a la 35, porque todas ofrecen el mismo formato de respuesta, aunque la escala de valoración sea diferente. Todas incluyen una pregunta y proponen una respuesta cerrada dentro de una escala de valoración de cinco opciones. Los alumnos marcan la opción con la que están más de acuerdo y luego tienen que explicar el por qué de sus respuestas. El análisis de esta parte se especificará en el siguiente apartado.

A continuación y como dato curioso vamos a mostrar un cuadro donde aparece el número de respuestas generadas para cada pregunta abierta. Esto nos dará una imagen de la cantidad de datos con los que estamos trabajando:

Pregunta	Respuestas	Pregunta	Respuestas	Pregunta	Respuestas	Pregunta	Respuestas
Nº 2	27	Nº 12	103	Nº 20	121	Nº 28	92
Nº 3	13	Nº 13	90	Nº 21	119	Nº 29	104
Nº 4	27	Nº 14	89	Nº 22	115	Nº 30	69
Nº 5	24	Nº 15	72	Nº 23	108	Nº 31	62
Nº 6	7	Nº 16	96	Nº 24	117	Nº 32	79
Nº 7	27	Nº 17	90	Nº 25	106	Nº 33	92
Nº 10	237	Nº 18	80	Nº 26	79	Nº 34	94
Nº 11	197	Nº 19	116	Nº 27	93	Nº 35	81
Nº total de respuestas dadas: 2826							

Cuadro 5.6: Número de respuestas generadas para las preguntas abiertas.

5.2. Procedimientos de análisis de datos cualitativos.

Una vez analizados los datos de manera cuantitativa, que nos dará como resultados gráficos y tablas que muestran porcentajes y frecuencias de respuestas, tenemos interés por conocer algo más, por eso nos adentramos a continuación del análisis cuantitativo, en uno más pormenorizado y artesanal.

Nos estamos refiriendo a un tipo de análisis que se realiza sobre las preguntas abiertas que se incluyen en el cuestionario y que tratan de conocer las explicaciones que los estudiantes dan para justificar las opciones que han marcado.

El proceso de análisis, que en principio se realizará con el mismo programa estadístico, comienza con una asignación de valores numéricos a las distintas frases para poder transformarlas en variables analizables estadísticamente.

Una vez concluida la etapa de recolección y procesamiento de datos se inicia una de las más importantes fases de una investigación: el análisis de datos. “Analizar significa establecer categorías, ordenar, manipular y resumir los datos,” (Kerlinger, 1982:96). En esta etapa del proceso de investigación se procede a racionalizar los datos recogidos a fin de explicar e interpretar las posibles relaciones que expresan las variables estudiadas. En esta etapa se determina cómo analizar los datos y que herramientas de análisis vamos a utilizar.

Nuestro objetivo era poder determinar a qué factores atribuían nuestros estudiantes cada una de las explicaciones dadas, así como sus resultados académicos, por tanto la primera decisión fue optar por una doble categorización de las respuestas en función de una serie de factores primero y según el locus de control (interno, externo o mixto).

Para determinar estos factores partimos de la revisión teórica que previamente hicimos, decidiendo utilizar aquellos factores del alumno que influyen en su aprendizaje, y que describimos en el capítulo 3, apartado 9, que son:

- Habilidad (H)
- Práctica (P)
- Percepción de la tarea (PT)
- Expectativas (E)
- Procesos de atribución (PA)
- Atención (A)
- Interés (I)

Sin embargo estableceremos dos cambios en esta categorización; eliminaremos la categoría PA- procesos de atribución del primer análisis para incluirlo en el segundo, e incluiremos algunos factores más para facilitar el análisis y adaptar la categorización a las respuestas del alumnado sin forzar su clasificación en categorías cerradas, éstos son:

- Profesorado (PR)
- Materiales (M)
- Nervios (N)
- Comportamiento (C)
- Tiempo (T)
- Otras causas (O)

Posteriormente, y tras avanzar en el análisis de las respuestas, tuvimos que introducir nuevos factores, que son:

- Suerte (S)
- Aprendizaje (AP)
- Evaluación (EV)
- Vergüenza (V)
- Ayuda (AY)
- No sabe/no contesta (NS/NC)

En una segunda categorización agrupamos los factores según el locus de control, siguiendo la clasificación de Weiner, en externos e internos. Además nos permitimos establecer uno nuevo, que denominamos “mixto”. Su inclusión responde a una necesidad sentida mientras analizamos las respuestas y los factores establecidos, pues muchos de ellos compartían tanto motivos atribuidos al propio sujeto (locus de control interno), como a factores ambientales, de la tarea o el clima de aula (locus de control externo).

A continuación exponemos una tabla donde se relaciona cada factor con el locus de control:

INTERNO	EXTERNO	MIXTO
Habilidad (H)	Percepción de la tarea (PT)	Vergüenza (V)
Práctica (P)	Profesorado (PR)	Comportamiento (C)
Expectativas (E)	Materiales (M)	Otras causas (O)
Atención (A)	Suerte (S)	
Interés (I)	Evaluación (EV)	
Aprendizaje (AP)	Tiempo (T)	
Ayuda (AY)		
Nervios (N)		

Cuadro 5.7: Relación de Factores según el Locus de control (elaboración propia).

Este tipo de análisis no se realizará en las primeras nueve preguntas, ya que su formato de respuesta es cerrado, aunque los estudiantes puedan marcar varias opciones y tengan hueco para expresar otro por qué. Será a partir de la pregunta 10, cuando se pregunta por los motivos de las notas en las diferentes asignaturas, cuando se aplique el análisis cualitativo a continuación del cuantitativo. A partir de ésta hasta la pregunta 35, todos los datos serán analizados de forma cuantitativa y cualitativa, por lo que los resultados obtenidos son muy amplios, como podremos comprobar en el siguiente capítulo.

TERCERA PARTE:
RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPITULO VI

DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

INDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Análisis de resultados
 - 2.1. Resultados del objetivo 1
 - 2.2. Resultados del objetivo 2
 - 2.3. Resultados del objetivo 3
 - 2.4. Resultados del objetivo 4
 - 2.5. Resultados del objetivo 5
 - 2.6. Resultados del objetivo 6
 - 2.7. Resultados del objetivo 7
 - 2.8. Resultados del objetivo 8
 - 2.9. Resultados del objetivo 9
 - 2.10. Resultados del objetivo 10
 - 2.11. Resultados del objetivo 11
 - 2.12. Resultados del objetivo 12

1. Introducción.

Una vez aplicados los cuestionarios al total de la muestra se hace el vaciado de los resultados en una matriz de datos para su posterior análisis a través del programa de análisis estadístico SPSS 20.0. Dada la variedad de preguntas que constituyen el cuestionario, su análisis se hará de forma diferente para cada uno de los tipos, aplicando los estadísticos correspondientes a cada caso.

Para organizar los resultados en este capítulo de forma coherente y organizada, los presentaremos tratando de responder a los objetivos propuestos, por ello en los diferentes objetivos incluiremos una o varias preguntas del cuestionario. También se incluirán diferentes tipos de análisis que nos permitan conocer las frecuencias obtenidas en cada respuesta y la diferencia entre chicos y chicas.

El esquema general de análisis será igual para cada uno de los objetivos:

- Análisis de frecuencias y porcentajes globales de cada una de las respuestas abiertas y cerradas. Se ilustrarán con dos tablas, una correspondiente a las respuestas cerradas, ofrecidas en el cuestionario y otra con las respuestas abiertas dadas por el alumnado.
- Aplicación del estadístico T de contraste de dos muestras independientes, que nos permitirá conocer si existen diferencias significativas o no entre las respuestas de los alumnos y las alumnas en función del sexo. Se ilustrarán con una tabla donde se recogen la media y la desviación típica obtenida por cada uno de los grupos (chicos y chicas) en cada una de las respuestas del cuestionario.

- Categorización de los datos cualitativos recogidos de la pregunta 10 a la 35, se mostrarán 5 tablas por pregunta que se corresponden con las explicaciones dadas a cada una de la opción marcada en la escala likert de cada pregunta.

Además incluiremos aquellos gráficos o figuras que consideremos necesarios para ilustrar los resultados. A raíz de los resultados obtenidos haremos una breve descripción de los mismos para facilitar su comprensión.

2. Análisis de resultados.

Este apartado desarrollará los resultados obtenidos del análisis de los datos del cuestionario aplicado al alumnado de nuestra investigación, que ya describimos en el capítulo correspondiente. A modo de introducción diremos cómo se realizará el proceso, identificando cada objetivo con el análisis de cada pregunta o preguntas necesarias para dar respuesta a cada uno de ellos. Para facilitar esta relación antes de adentrarnos en el capítulo con sus numerosos apartados, de un modo más sencillo expondremos un cuadro donde se relacionan los objetivos con las preguntas del cuestionario, resultando así:

Objetivos de investigación	Breve descripción del objetivo	Cuestiones asociadas
Objetivo 1	Gusto por participar y motivos	Preguntas 1-3 y 5
Objetivo 2	Participación real e ideal	Preguntas 2 y 4
Objetivo 3	Resolución de dudas	Pregunta 6
Objetivo 4	Ayudas recibidas	Pregunta 7
Objetivo 5	Participación por áreas	Preguntas 8 y 9
Objetivo 6	Atribución causal del fracaso	Pregunta 10
Objetivo 7	Atribución causal del éxito	Pregunta 11
Objetivo 8	Gusto por actividades participativas	Preguntas 12 a 15
Objetivo 9	Valoración de estrategias participativas	Preguntas 19 a 23
Objetivo 10	Frecuencia de participación	Preguntas 24 a 33
Objetivo 11	Valoración de la participación global	Preguntas 16- 34 y 35
Objetivo 12	Relación entre participación y aprendizaje	preguntas 17 y 18

Tabla 6.1: Relación de objetivos y cuestiones.

Como puede observarse en el cuadro 6.1. no expondremos los resultados siguiendo el orden de preguntas del cuestionario, sino en función de los objetivos, dejando para el final las valoraciones generales y la relación que el alumnado establece entre participación en clase y aprendizaje, que es el objetivo final que guía nuestra investigación. A partir de aquí iremos analizando cada una de las cuestiones para dar respuesta a los objetivos planteados.

2.1. Resultados del Objetivo 1.

El primer objetivo se concreta en *conocer si realmente los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital que forman parte de nuestra investigación sienten la necesidad de participar, les gusta o no hacerlo, cuáles son los motivos que impiden su participación y cuáles los que les facilitan la participación*. Como objetivo secundario comprobaremos si chicos y chicas aluden a los mismos motivos para no participar o no.

Entre los motivos que facilitan o dificultan la participación encontraremos algunos referidos al propio sujeto, otros que dependen del ambiente de clase y otros referidos al modelo didáctico empleado por el profesorado, pero la relación que se establece entre ellos es tan estrecha que en algunos casos resultará difícil dividirla. Nosotros los hemos preguntado en dos preguntas diferentes, una sobre los motivos que dificultan o impiden la participación, que se han agrupado en: falta de esfuerzo-interés, atribución causal-percepción de la tarea, autoestima-reconocimiento social y provocados por el profesorado; y otra sobre los motivos que animan a la participación, que se agrupan en: afectivos, sociales, cognitivos, de reconocimiento-valoración y evaluativos.

Para obtener los resultados referidos a este objetivo nos centraremos en analizar los datos recogidos por las preguntas 1, 3 y 5, que detallaremos a continuación.

La pregunta 1, es de respuesta dicotómica, en la que el alumnado debe decidir si le gusta participar en clase, el hecho de obviar una respuesta intermedia nos permite evitar la tendencia central que podría darse. Concretamente a esta pregunta - ¿Te gusta participar en

clase?-, el 84,8 % del alumnado responde sí, frente al 14,7% que dice no y al 0,5% que no responde. Es sin duda un resultado rotundo a favor de la participación en el aula.

La pregunta 3 sólo se responde si en la pregunta anterior se ha contestado que “no te gusta participar”, por lo que el índice de respuestas no corresponde a la muestra total. Para saber las causas que impiden la participación les proponemos 10 respuestas cerradas y una abierta para contestar a la pregunta ¿Por qué no te gusta participar? A continuación exponemos los resultados obtenidos ordenados en función de la frecuencia, de mayor a menor. Por último mostramos las repuestas a la pregunta abierta.

Pregunta 3: En caso negativo, ¿por qué no te gusta participar?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Me da vergüenza	44	10%
No me gusta que se rían de mí	40	9,1%
No me siento a gusto	32	7,3%
No quiero que sepan si me sé las lecciones o no	27	6,1%
No me interesa participar	24	5,4%
No quiero esforzarme	14	3,2%
No sirve para nada	12	2,7%
No me dan la oportunidad de participar	10	2,3%
No aprendo así	6	1,4%
No me siento integrado en clase	5	1,1%
Por otra causa: explícala...	1	0,2%

Tabla 6.2: Respuestas cerradas pregunta 3: ¿Por qué no te gusta participar en clase?

Los motivos fundamentales para no participar, según los agrupamos anteriormente, son los referidos a la autoestima y el reconocimiento social (la vergüenza y la evitación del ridículo, que son prácticamente los mismos y representan el 19,1% del total. Le siguen motivos que implican un cierto sentimiento de rechazo en el aula: no sentirse a gusto, no quiero que sepan si me sé las lecciones o no, y no me siento integrado en clase, suponen el 14,5%, esto indica que si no se da una verdadera integración de todos los alumnos y alumnas en el aula, el nivel de participación disminuye, creando incluso sentimientos de inferioridad o de rechazo sentido en casi el 25% del alumnado.

En segundo lugar encontramos motivos referidos a la falta de esfuerzo/interés, el 8,6% del alumnado no participa en clase porque no le interesa, no quiere esforzarse. Podemos extrapolar que no les merece la pena el esfuerzo porque quizás no lo vean reflejado en sus notas.

Ocupa el tercer lugar, por número de frecuencia, la atribución causal y la percepción de la tarea que tienen sobre la participación, no relacionándola con el aprendizaje cuando afirman que “no sirve para nada” o “no aprendo así”, el 4,1% del alumnado.

Por último hallamos un escaso 2,3% del alumnado que siente que no le dan oportunidad de participar, motivos éstos referidos fundamentalmente al profesorado. Facilitar la participación de todos y “repartir la voz” de forma equitativa deben ser tareas prioritarias para cualquier docente que pretenda desarrollar al máximo las potencialidades de su alumnado.

Con respecto a las otras causas dadas por el alumnado (0,2%), exponemos a continuación una tabla con las respuestas dadas, sus frecuencias y porcentajes.

Pregunta 3: En caso negativo, ¿por qué no te gusta participar?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No me gusta estudiar	2	0,5%
No me gusta participar	1	0,2%
Hay veces que te sacan a la pizarra y no me gusta salir	1	0,2%
Mis compañeros no me dejan participar cuando estamos en grupo	1	0,2%
No tengo ganas	1	0,2%
Siempre que levanto la mano casi nunca me echan cuenta	1	0,2%
No sé de qué hablan, voy mal, no tengo el mismo nivel	1	0,2%
Soy muy flojo	1	0,2%
Yo me esforzaba y no funcionaba	1	0,2%
No me da la gana	1	0,2%
Me pongo nerviosa	1	0,2%

Tabla 6.3: Respuestas abiertas pregunta 3: ¿Por qué no te gusta participar en clase?

Las frecuencias de las respuestas abiertas, como pueden observarse en la tabla 9.2, son bajas, representando un total del 2,5% de la muestra. Esto indica que son muy pocos los

alumnos/as que han optado por añadir motivos para no participar, además de los propuestos, aunque todos se podrían incluir en los grupos realizados anteriormente.

En la siguiente tabla recogemos los datos que nos permitirán alcanzar el objetivo secundario, comprobar si chicos y chicas aluden a los mismos motivos para no participar o no, aunque en ésta concretamente observaremos si hay diferencias para no participar en función del sexo. Para ello se muestran dos columnas, para chicos y chicas, con sus correspondientes medias y desviaciones típicas.

Pregunta 3: En caso negativo, ¿por qué no te gusta participar?	CHICO		CHICA	
	Media	Des.típ.	Media	Des.típ.
Porque no quiero esforzarme	1,95	,213	1,99	,120
Porque no aprendo así	1,98	,145	2,00	,069
Porque no sirve para nada	1,96	,203	1,99	,098
Porque no me siento a gusto	1,92	,274	1,94	,243
Porque me da vergüenza	1,91	,281	1,88	,320
Porque no quiero que sepan si me sé las lecciones o no	1,93	,253	1,95	,224
Porque no quiero que se rían de mí	1,91	,293	1,91	,282
Porque no me dan oportunidad de participar	1,97	,159	1,98	,138
Porque no me interesa participar	1,94	,246	1,96	,204
Porque no me siento integrado/a en la clase	1,99	,092	1,99	,120
Por otra causa: explícala...	2,20	1,187	2,19	1,369

Tabla 6.4: Diferencia de medias en función del sexo, razones para no participar.

A continuación mostramos las gráficas de barras que representan estas respuestas con su correspondiente media, diferenciando las puntuaciones entre chicos y chicas.

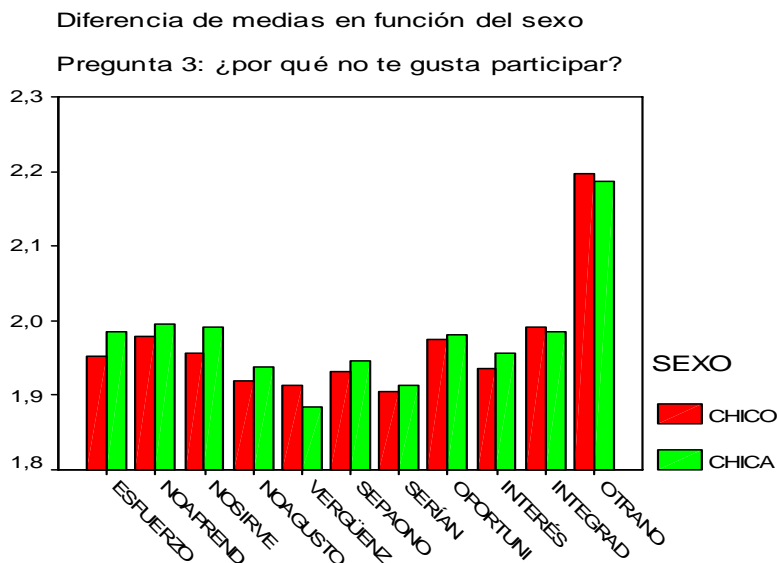


Gráfico 6.1: Razones para no participar en función del sexo.

En este gráfico se ven diferencias entre las barras que identifican las medias de las respuestas expresadas por chicos y chicas, pero si nos fijamos en los rangos del eje de ordenadas, observaremos que estas diferencias son muy pequeñas porque los rangos se establecen con una diferencia de 0,1. Pero para comprobar si estas diferencias son reales, lo haremos a continuación, mediante la Prueba T para la igualdad de medias, y expondremos los resultados de la misma en la tabla 6.5, que recoge los valores de “t” y “P” para cada una de las respuestas en función del sexo.

Pregunta 3: ¿Por qué no te gusta participar?		Prueba T	
		t	P Sig. (bilateral)
Porque no quiero esforzarme	No se han asumido varianzas iguales	-2,023	,044*
Porque no aprendo así	No se han asumido varianzas iguales	-1,562	,119
Porque no sirve para nada	No se han asumido varianzas iguales	-2,230	,026*
Porque no me siento a gusto	Se han asumido varianzas iguales	-,768	,443
Porque me da vergüenza	No se han asumido varianzas iguales	1,025	,306
Porque no quiero que sepan si me sé las lecciones o no	Se han asumido varianzas iguales	-,689	,491
Porque no quiero que se rían de mí	Se han asumido varianzas iguales	-,287	,774
Porque no me dan oportunidad de participar	Se han asumido varianzas iguales	-,458	,647

Pregunta 3: ¿Por qué no te gusta participar? (continuación)		Prueba T	
		t	P Sig. (bilateral)
Porque no me interesa participar	Se han asumido varianzas iguales	-,974	,330
Porque no me siento integrado/a en la clase	Se han asumido varianzas iguales	,577	,564
Por otra causa: explícala...	Se han asumido varianzas iguales	,082	,935

Tabla 6.5: Prueba T para la diferencia de medias sobre los motivos para no participar en función del sexo.

Mediante la Prueba T hemos obtenido grados de significación “p” que en todos los casos son claramente superiores a 0,05, por tanto, y con una confianza del 95%, no podemos afirmar que haya diferencias entre las respuestas dadas y el sexo del alumnado. No obstante hay dos excepciones que se corresponden con las respuestas “porque no quiero esforzarme” y “porque no sirve para nada”, donde los grados de significación “p” son 0,044 y 0,026 respectivamente, menores a 0,05, por lo que existen diferencias significativas entre estas respuestas en función del sexo, con un nivel de confianza del 95%.

La siguiente pregunta que se completará si el alumnado contestó en la primera que sí le gusta participar, es la número 5: ¿por qué te gusta participar en clase?, está formada por 12 respuestas cerradas y una abierta, a continuación exponemos en dos cuadros los resultados obtenidos, como hicimos en la pregunta anterior, ordenando las respuestas obtenidas por índice de frecuencias, de mayor a menor.

Pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Me ponen puntos positivos y me suben las notas	283	64,2%
Aprendo mucho	251	56,9%
Si estoy atento/a me resulta más fácil estudiar	250	56,7%
Me lo paso bien	249	56,5%
Así no me distraigo en clase	162	36,7%
El/la profesor/a confía en mí	144	33,7%
Ayudo a los demás	139	31,5%
Me gustan las actividades que propone el/la profesor/a	135	30,6%
El/la profesor/a está pendiente de mí	82	18,6%
El/la profesor/a me da responsabilidades	81	18,4%

Pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase? (continuación)		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Me gusta ser protagonista	62	14,1%
Porque...	55	12,2%
Mis compañeros/as están pendientes de mí	54	12,2%

Tabla 6.6: Respuestas cerradas pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?

Como se observa en la tabla anterior, los porcentajes son muy elevados, el motivo es que cada alumno/a podía marcar varios motivos en cada respuesta. Una vez aclarado esto, observamos que el motivo con mayor frecuencia es la evaluación, se preocupan por sacar puntos positivos o subir notas el 64,2%. El segundo motivo es el aprendizaje, al 56,9% le interesa participar porque aprende y al 56,7% le resulta más fácil estudiar porque está más atento.

Los motivos menos frecuentes son “me gusta ser protagonista”, con un 14,1% y “mis compañeros están pendiente de mí”, con sólo un 12,2%, que coincide con el porcentaje de estudiantes que han aportado otros motivos y se encuentran recogidos en la siguiente tabla.

Pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Me gusta participar y me lo paso mejor	21	4,8%
No me gusta participar	10	2,3%
Me obligan	5	1,1%
Me sube la nota	2	0,5%
Si no participo, me aburro	2	0,5%
Porque las oportunidades que me dan no las desaprovecho	1	0,2%
Así para el examen sólo tengo que repasar	1	0,2%
Puedo hablar/así hablo un poco en clase	1	0,2%
Corrijo lo que hago mal	1	0,2%
Los profesores me ayudan	1	0,2%
Me da coraje	1	0,2%
No me gusta participar porque no me gusta hacerme notar	1	0,2%
Quiero que se interese de mí, para aprobarme la evaluación	1	0,2%
Si cometo algún error el Profesor me lo resuelve y perfecciono la lección	1	0,2%
Cuando hay algo que sé, que los profesores se den cuenta	1	0,2%

Pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase? (continuación)		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Así resuelvo mis dudas	1	0,2%
Cuando sé algo me gusta compartirlo con los demás	1	0,2%
La profesora te hace la pelota	1	0,2%
Si atiendo a la hora de estudiar la asignatura me acuerdo de todo	1	0,2%
Pierdo tiempo	1	0,2%

Tabla 6.7: Respuestas abiertas pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?

A diferencia con la pregunta anterior las frecuencias obtenidas son altas en las respuestas emitidas por los alumnos y alumnas, los motivos principales de participación son académicos y afectivos (subir notas, aprender y pasarlo bien), pero también hay un número importante de alumnos/as que participan para obtener reconocimiento por parte del profesorado o de sus compañeros. Las respuestas dadas a la pregunta abierta son muy semejantes a las propuestas en las respuestas cerradas, aunque con unas implicaciones diferentes o un lenguaje más concreto, por lo que su aportación es escasa. A continuación veremos si hay diferencias en función del sexo.

Pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?	CHICO		CHICA	
	Media	Desvi. típ.	Media	Desvi. típ.
Porque me lo paso bien	1,49	,501	1,37	,484
Porque aprendo mucho	1,47	,500	1,38	,488
Porque ayudo a los demás	1,69	,463	1,68	,468
Porque el/la Profesor/a está pendiente de mí	1,76	,428	1,88	,332
Porque el/la Profesor/a me da responsabilidades	1,76	,426	1,88	,332
Porque el/la Profesor/a confía en mí	1,64	,482	1,72	,452
Porque mis compañeros/as están pendiente de mí	1,86	,345	1,89	,308
Porque me gusta ser protagonista	1,82	,389	1,91	,289
Porque así no me distraigo en clase	1,70	,461	1,56	,497
Porque me ponen puntos positivos y me suben las notas	1,38	,487	1,49	,501
Porque si estoy atento/a me resulta más fácil estudiar	1,49	,501	1,37	,484
Porque me gustan las actividades que propone el profesor/a	1,74	,438	1,64	,481
Porque...	2,77	3,36	2,71	2,92

Tabla 6.8: Diferencia de medias en función del sexo, razones para participar.

En la gráfica siguiente (6.2.) observamos las medias obtenidas por chicos y chicas en las respuestas de la pregunta 5.

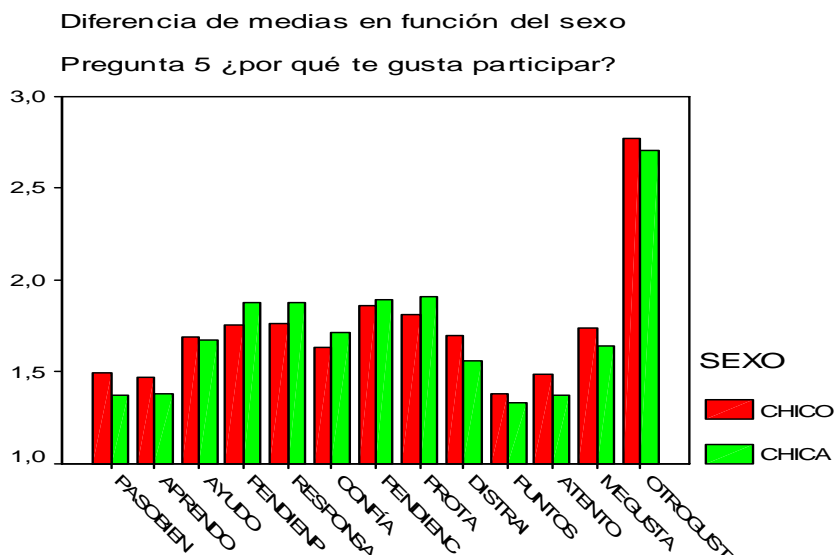


Gráfico 6.2: Diferencia de medias en función del sexo, razones para participar.

A continuación veremos si las diferencias que se observan a simple vista en la gráfica de barras son reales o no, es decir son diferencias significativas o no para los datos analizados en función del sexo. Para ello utilizamos el estadístico para muestras independientes, T para la igualdad de medias. En la tabla 6.9 se recogen los valores “t” y el nivel de significación para cada respuesta.

Pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase?		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
Porque me lo paso bien	No se han asumido varianzas iguales	2,628	,009*
Porque aprendo mucho	No se han asumido varianzas iguales	1,858	,064
Porque ayudo a los demás	Se han asumido varianzas iguales	,295	,768
Porque el/la Profesor/a está pendiente de mí	No se han asumido varianzas iguales	-3,180	,002*
Porque el/la Profesor/a me da responsabilidades	No se han asumido varianzas iguales	-3,073	,002*
Porque el/la Profesor/a confía en mí	No se han asumido varianzas iguales	-1,824	,069

Pregunta 5: ¿Por qué te gusta participar en clase? (continuación)		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
Porque mis compañeros/as están pendiente de mí	No se han asumido varianzas iguales	-1,015	,311
Porque me gusta ser protagonista	No se han asumido varianzas iguales	-2,877	,004*
Porque así no me distraigo en clase	No se han asumido varianzas iguales	2,896	,004*
Porque me ponen puntos positivos y me suben las notas	No se han asumido varianzas iguales	1,099	,272
Porque si estoy atento/a me resulta más fácil estudiar	No se han asumido varianzas iguales	2,537	,012*
Porque me gustan las actividades que propone el profesor/a	Se han asumido varianzas iguales	2,354	,019*
Porque...	Se han asumido varianzas iguales	,218	,828

Tabla 6.9: Prueba T para la diferencia de medias sobre motivos para participar en función del sexo.

Mediante la Prueba T hemos obtenido grados de significación “p” superiores a 0,05, en las respuestas aprendo mucho, ayudo a los demás, mis compañeros están pendiente de mí, el profesor/a confía en mí, me ponen puntos positivos y me suben las notas, así como en la respuesta abierta, por tanto, y con una confianza del 95%, no podemos afirmar que haya diferencias entre las respuestas dadas y el sexo del alumnado. No obstante hay otras respuestas en la que hemos obtenido grados de significación “p” menores o iguales a 0,05, por lo que podemos afirmar que existen diferencias significativas entre estas respuestas en función del sexo. Concretamente los motivos para participar en los que encontramos diferencias significativas en función del sexo son: me lo paso bien, el profesor/ está pendiente de mí y me da responsabilidades, me gusta ser protagonista, así no me distraigo en clase, si estoy atento/a me resulta más fácil estudiar y me gustan las actividades que propone el profesor/a.

2.2. Resultados del Objetivo 2.

Una vez conocido el interés del alumnado por participar en clase, nos planteamos si realmente tiene posibilidades de participar en aquellas actividades que les gustan. Por tanto nuestro tercer objetivo pretende *conocer si nuestros alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital tienen posibilidades reales de participar en las actividades de clase que les gustan, si hacen efectivo su interés por participar o se dejan de cumplir sus expectativas respecto a la participación.*

Para conocer este objetivo se plantean una serie de comparaciones entre diferentes tareas que les gustan y las que realmente hacen. Corresponden a las preguntas 2 y 4, que, aunque aparentemente sean iguales, permiten ver el grado real de participación en comparación con el ideal del alumnado. Ambas preguntas tienen las mismas respuestas, concretamente 14 cerradas y una abierta, que se pueden marcar sin límite alguno.

Pasemos al análisis de las respuestas dadas a las preguntas número dos: “¿en qué actividades te gusta participar?” y número cuatro “¿en qué actividades de la clase participas?” En el cuadro siguiente ordenaremos por frecuencias, de mayor a menor, las respuestas elegidas para conocer en cuáles de las actividades participa realmente el alumnado, es decir las respuestas a la pregunta 4. Las de la segunda columna (frecuencias pregunta 2) aparecerán por tanto desordenadas, para poderlas comparar con las anteriores.

	Pregunta 2: En caso afirmativo, ¿en qué actividades te gusta participar?		Pregunta 4: ¿En qué actividades de la clase participas?	
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En hacer trabajos en grupo	327	74,1%	342	77,6%*
En preguntar lo que no sé o las dudas	225	51%	271	61,5%*
En resolver problemas en la pizarra	153	34,7%	218	49,4%*
En explicar a un/a compañero/a algo que no sabe	180	40,8%	181	41%*

	Pregunta 2: En caso afirmativo, ¿en qué actividades te gusta participar? (continuación)		Pregunta 4: ¿En qué actividades de la clase participas?	
En borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a	229	51,9%	176	39,9%
En hacer juegos educativos en la clase	265	60,1%	161	36,5%
En repartir los cuadernos o trabajos a los/as compañeros/as	226	51,2%	139	31,5%
En la elección de temas que te interese conocer	177	40,1%	116	26,3%
En la aportación de materiales de trabajo (libros; revistas...)	145	32,9%	114	25,9%
En la elaboración de las normas de la clase	126	28,6%	83	18,8%
En ser delegado/a o subdelegado/a	147	33,3%	64	14,5%
En molestar a mis compañeros/as	31	7%	51	11,6%*
En explicar algo a toda la clase	75	17%	49	11,1%
En molestar al profesor/a	26	5,9%	44	10%*
En otra: explícala	35	8%	37	8,2%*
Respuestas totales	2367		2046	

Tabla 6.10: Comparación de frecuencias y porcentajes de las preguntas 2 y 4.

Observando los porcentajes de respuestas, comprobamos que hay actividades en las que el alumnado participa más de lo que le gustaría, tales como:

- Hacer trabajos en grupo.
- Preguntar las dudas.
- Resolver problemas en la pizarra.
- Explicar a los compañeros lo que no saben.
- Molestar a los compañeros y al profesor/a.
- Y en la respuesta abierta.

Haciendo un análisis más profundo, observamos que el alumnado supera, con diferencia, las expectativas de participar en la realización de trabajos en grupo, en preguntar las dudas, en resolver problemas en la pizarra y en molestar a compañeros/as y profesores/as, y levemente en la explicación a compañeros. Es decir, hay una mayor frecuencia en la realización de estas actividades de lo que realmente al alumnado le gustaría. Estos resultados son positivos si tenemos en cuenta las tres primeras respuestas, ya que podemos inferir que se realizan suficientes trabajos en grupo, porque la metodología del profesorado es más cooperativa. También se crea un clima de aula adecuado para facilitar al alumnado la aclaración de dudas y se invita a la participación para resolver problemas en la pizarra. Por último, se encuentran en una posición muy semejante el gusto por explicar algo a un/a compañero/a y su posibilidad de llevarlo a cabo. Esto podemos explicarlo por consistir en una actividad más privada, de tipo voluntario y colaborativa, en la que apenas media el profesorado.

Respecto a las dos últimas actividades que se realizan con más frecuencia de la que los alumnos y alumnas declaran que les gusta, molestar a profesores y compañeros, tenemos que decir que es un tipo de participación disruptiva, que rompe con el clima de aula y perjudica al resto de compañeros. Los motivos no los hemos preguntado, pero pueden ser muchos, no obstante, fomentando una mayor participación en las otras actividades propuestas, aumentando la capacidad de decidir temas y aportar materiales, podemos evitar la frecuencia de aparición de estas conductas disruptivas.

Sin embargo, en el resto de actividades las expectativas del alumnado no se cumplen, ya que les gustaría en mayor frecuencia realizar estas actividades, de lo que realmente hacen en clase.

Con respecto a las preguntas abiertas, describimos a continuación las respuestas dadas por los estudiantes, su frecuencia y porcentaje.

Pregunta 2: En caso afirmativo, ¿en qué actividades te gusta participar?		
Respuesta	Frec.	Porcentaje
En enterarme de mis lecciones	4	0,9%
Hacer test, excursiones y en Música, bailemos y cantemos	3	0,7%
Excursiones	3	0,7%
Conversar con profesores y compañeros de cosas que pasan en la clase	3	0,7%
Hacer debates	2	0,5%
Llevarme bien con mis compañeros	2	0,5%
Pasar lista	2	0,5%
Leer en voz alta	2	0,5%
Dar opiniones	2	0,5%
Organizar juegos, bailes, etc.	2	0,5%
Liarla en clase	1	0,2%
Jugar al fútbol en la copa coca cola	1	0,2%
Callar a los niños	1	0,2%
En ser respetuoso	1	0,2%
Ayudar a los compañeros	1	0,2%
Atender al profesor	1	0,2%
Hacer las actividades	1	0,2%
Ordenar un poco la clase	1	0,2%
Borrar las sillas en la clase	1	0,2%
Bajar a hacer fotocopias	1	0,2%
Total	35	8%

Tabla 6.11: Respuestas abiertas pregunta 2: ¿En qué actividades te gusta participar?

Como podemos observar en el cuadro anterior, respecto a las preguntas abiertas, la mayoría de las actividades propuestas corresponden con tareas organizativas, de orden y limpieza (pasar lista, ordenar, hacer fotocopias, callar a los niños), aunque también hay otras que hacen referencia a aspectos formativos y de aprendizaje cooperativo, como conversar sobre problemas del aula, hacer debate y dar opiniones. Otras por último tratan aspectos relacionados con el ámbito afectivo y de los valores, como “llevarme bien con mis compañeros y ayudarlos” y con el comportamiento: “atender al profesor y ser respetuoso”. Pero sin duda, al sumar las frecuencias, obtenemos que 8 alumnos/as, que representan el 1,8% del total del alumnado que ha contestado a esta pregunta, reclaman actividades

extraescolares (excursiones) y actividades más dinámicas y divertidas dentro del aula (bailes, juegos y canciones).

Podemos concluir diciendo que el alumnado tiene interés por participar, tomando responsabilidades, pidiendo mayor capacidad de opinar y realizando actividades más motivadoras. Ahora haremos el mismo análisis de las respuestas abiertas que han aportado los estudiantes de nuestra investigación para responder a la pregunta 4: ¿En qué actividades de la clase participas?

Pregunta 4: ¿En qué actividades de la clase participas?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Hacer actividades de otra asignatura	5	1,1%
Ayudar a mis compañeros	4	0,9%
Dibujar algo que diga el profesor/a	3	0,7%
En ser amable con todos	2	0,5%
Hago los deberes en clase	2	0,5%
Reírme y hacer reír a mis compañeros	2	0,5%
Votar al delegado	2	0,5%
Meterle patadas a las mesas	2	0,5%
Ver películas	1	0,2%
Liarla en clase	1	0,2%
Juego al fútbol	1	0,2%
Apuntar al que habla en la pizarra	1	0,2%
Borrar la pizarra y poner la fecha	1	0,2%
Leer en clase	1	0,2%
Hacer tonterías	1	0,2%
Pregunto a mi tutora de vez en cuando cómo voy	1	0,2%
Hablar con la profesora	1	0,2%
Nos hace la vida imposible	1	0,2%
Escribir en la pizarra los dictados y decir la lección Inglés	1	0,2%
Corregir los ejercicios	1	0,2%
Levantar la mano para decir algún ejercicio	1	0,2%
Varias veces salir a la lección de Inglés y a escribir dictados	1	0,2%

Tabla 6.12: Respuestas abiertas pregunta 4: ¿En qué actividades participas?

En estas respuestas, como en la pregunta anterior, también encontramos actividades relacionadas con estrategias didácticas (hacer actividades de otras asignaturas, los deberes; corregir ejercicios, leer en clase, escribir en la pizarra, decir la lección,...) y con tareas organizativas (votar al delegado, borrar y poner la fecha y apuntar al que habla en la pizarra). Además encontramos respuestas relacionadas con el ámbito afectivo y relacional (ayudar a los compañeros, ser amable con todos, hablar con la profesora), pero lo que más llama la atención es el aumento en la frecuencia de aparición de conductas disruptivas (liarla en clase, jugar al fútbol, reírme y hacer reír a mis compañeros, hacer tonterías, meterle patadas a las mesas), que corresponde al 1,6% del total de alumnos/as que completan esta pregunta. Evitar o disminuir este tipo de conductas podría hacerse posible introduciendo actividades cooperativas y lúdicas, como se reclamaba en la pregunta anterior.

Si comparamos estas respuestas, es decir, lo que realmente hacen en clase, con la anterior, lo que les gustaría hacer, observamos que disminuyen las actividades extraescolares (excursiones) y actividades más dinámicas y divertidas dentro del aula (bailes, juegos y canciones) y sólo se destaca el visionado de películas (0,2%) por un solo sujeto. Se mantienen las tareas organizativas, aunque con porcentajes más bajos: 1,4% (pregunta 2) y 0,9% (pregunta 4), pero aumenta levemente el porcentaje de tareas relacionales 1% (pregunta 2) y 1,3% (pregunta 4).

Además del análisis global de las repuestas dadas a las preguntas 2 y 4 vamos a conocer a continuación cómo se distribuyen estas repuestas en función del sexo, para ello mostramos a continuación una tabla que recoge las medias y desviaciones típicas de cada respuesta dada por chicos y chicas de forma separada.

Pregunta 2: ¿En qué actividades te gusta participar?	CHICO		CHICA	
	Media	Des.típ.	Media	Des.típ.
En borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a	1,51	,501	1,48	,500
En repartir los cuadernos o trabajos a los compañeros/as	1,55	,498	1,49	,500
En explicar a un/a compañero/a algo que no sabe	1,65	,477	1,59	,492
En hacer trabajos en grupo	1,30	,458	1,26	,438
En resolver problemas en la pizarra	1,63	,484	1,65	,477
En preguntar lo que no sé o las dudas	1,46	,500	1,49	,500

Pregunta 2: ¿En qué actividades te gusta participar? (cont.)	CHICO		CHICA	
En hacer juegos educativos en la clase	1,42	,495	1,40	,490
En explicar algo a toda la clase	1,82	,385	1,83	,376
En ser delegado/a o subdelegado/a	1,68	,468	1,67	,472
En la elaboración de las normas de la clase	1,73	,443	1,71	,452
En la aportación de materiales de trabajo (libros, revistas, ...)	1,68	,467	1,67	,470
En la elección de temas que te interesen conocer	1,64	,481	1,60	,491
En molestar a mis compañeros/as	1,90	,305	1,93	,256
En molestar al profesor/a	1,91	,281	1,94	,236
En otra: explícala	2,81	3,716	2,93	3,801

Tabla 6.13: Actividades en las que al alumnado le gusta participar en función del sexo.

A continuación se ilustrará con un gráfico de barras que muestra más didácticamente los datos anteriores.

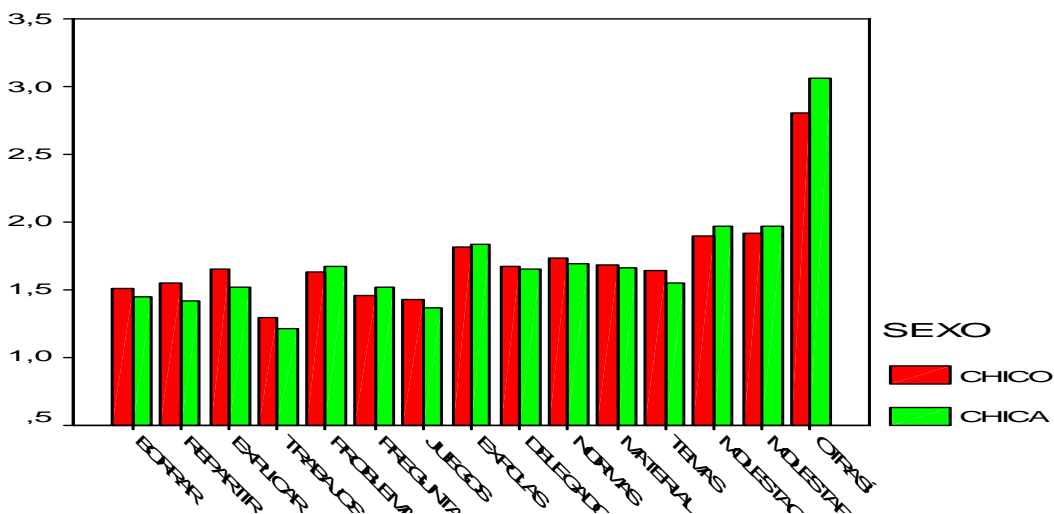


Gráfico 6.3: Diferencias entre las actividades en las que al alumnado le gusta participar en función del sexo.

Observando el gráfico de barras, a simple vista, parece que hay diferencia entre las medias en todas las actividades, menos en “presentarse a las elecciones para delegado/a o subdelegado/a” y en “aportar materiales de trabajo”, donde las barras son menos escalonadas, pero, para comprobar si existen diferencias significativas entre las actividades que les gustan al alumnado en función del sexo, vamos a realizar a continuación la prueba T de igualdad de varianzas, cuyos resultados recogeremos en la siguiente tabla.

Pregunta 2: ¿En qué actividades te gusta participar?		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
En borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a	Se han asumido varianzas iguales	1,143	,254
En repartir los cuadernos o trabajos a los compañeros/as	Se han asumido varianzas iguales	2,963	,003*
En explicar a un/a compañero/a algo que no sabe	No se han asumido varianzas iguales	2,747	,006*
En hacer trabajos en grupo	No se han asumido varianzas iguales	1,925	,055
En resolver problemas en la pizarra	No se han asumido varianzas iguales	-1,036	,301
En preguntar lo que no sé o las dudas	Se han asumido varianzas iguales	-1,167	,244
En hacer juegos educativos en la clase	No se han asumido varianzas iguales	1,172	,242
En explicar algo a toda la clase	Se han asumido varianzas iguales	-,602	,548
En ser delegado/a o subdelegado/a	Se han asumido varianzas iguales	,539	,590
En la elaboración de las normas de la clase	Se han asumido varianzas iguales	,964	,336
En la aportación de materiales de trabajo (libros, revistas, ...)	Se han asumido varianzas iguales	,529	,597
En la elección de temas que te interesen conocer	No se han asumido varianzas iguales	1,851	,065
En molestar a mis compañeros/as	No se han asumido varianzas iguales	-2,943	,003*
En molestar al profesor/a	No se han asumido varianzas iguales	-2,619	,009*
En otra: explícala	Se han asumido varianzas iguales	-,680	,497

Tabla 6.14: Prueba T para la igualdad de medias sobre actividades en las que les gustaría participar en función del sexo.

Hemos podido comprobar con la prueba T de igualdad de varianzas, que no existen diferencias significativas en función del sexo en la mayoría de actividades de clase que les gustan al alumnado, excepto en las siguientes, donde el valor de significación es menor que 0,05:

- En repartir los cuadernos o trabajos a los compañeros/as (sig. 0,003), con un nivel de confianza del 99%.

- En explicar a un compañero algo que no sabe (sig. 0,006), con un nivel de confianza del 99%.
- En molestar a mis compañeros/as (sig. 0,003), con un nivel de confianza del 99%.
- En molestar al profesor/a (sig. 0,009), con un nivel de confianza del 99%.

A continuación repetiremos el mismo procedimiento para la pregunta 4 “en qué actividades de la clase participas?”, primero mostraremos una tabla con las medias y desviaciones típicas obtenidas diferenciadas por sexos, un gráfico de barras que representará estas diferencias, y por último comprobaremos si las mismas son significativas o no.

Pregunta 4: ¿En qué actividades participas?	CHICO		CHICA	
	Media	Des.típ.	Media	Des.típ.
En borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a	1,63	,484	1,57	,497
En repartir los cuadernos o trabajos a los compañeros/as	1,71	,456	1,66	,475
En explicar a un/a compañero/a algo que no sabe	1,66	,476	1,51	,501
En hacer trabajos en grupo	1,24	,426	1,21	,409
En resolver problemas en la pizarra	1,50	,501	1,51	,501
En preguntar lo que no sé o las dudas	1,41	,493	1,36	,480
En hacer juegos educativos en la clase	1,60	,491	1,67	,470
En explicar algo a toda la clase	1,86	,349	1,92	,267
En ser delegado/a o subdelegado/a	1,85	,354	1,86	,352
En la elaboración de las normas de la clase	1,81	,396	1,82	,387
En la aportación de materiales de trabajo (libros, revistas, ...)	1,74	,438	1,74	,439
En la elección de temas que te interesen conocer	1,76	,426	1,71	,456
En molestar a mis compañeros/as	1,83	,378	1,95	,224
En molestar al profesor/a	1,85	,354	1,95	,214
En otra: explícala	2,78	3,326	3,00	4,152

Tabla 6.15: Actividades en las que al alumnado participa en clase en función del sexo.

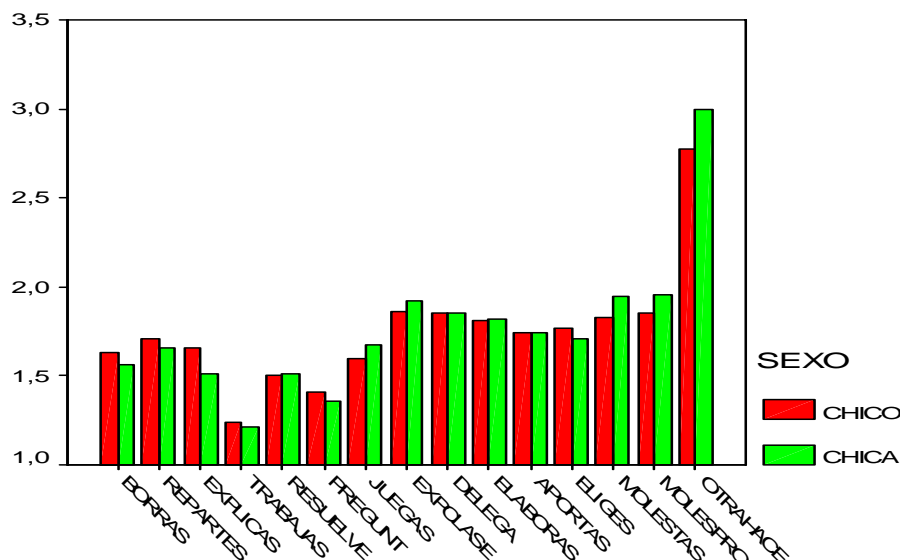


Gráfico 6.4: Diferencias entre las actividades en las que el alumnado participa en clase, en función del sexo.

Observando el gráfico de barras, a simple vista, parece que hay diferencia entre las medias en todas las actividades, menos en “presentarse a las elecciones para delegado/a o subdelegado/a” y en “aportar materiales de trabajo”, pero, para comprobar si existen diferencias significativas entre las actividades que les gustan al alumnado en función del sexo, vamos a realizar a continuación la prueba T de igualdad de varianzas, cuyos resultados recogeremos en la siguiente tabla.

Pregunta 4: ¿En qué actividades de la clase participas?		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
En borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a	No se han asumido varianzas iguales	1,359	,175
En repartir los cuadernos o trabajos a los compañeros/as	No se han asumido varianzas iguales	1,113	,266
En explicar a un/a compañero/a algo que no sabe	No se han asumido varianzas iguales	3,047	,002*
En hacer trabajos en grupo	Se han asumido varianzas iguales	,615	,539
En resolver problemas en la pizarra	Se han asumido varianzas iguales	-,156	,876

Pregunta 4: ¿En qué actividades de la clase participas? (cont.)		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
En preguntar lo que no sé o las dudas	No se han asumido varianzas iguales	1,213	,226
En hacer juegos educativos en la clase	No se han asumido varianzas iguales	-1,577	,115
En explicar algo a toda la clase	No se han asumido varianzas iguales	-2,198	,029*
En ser delegado/a o subdelegado/a	Se han asumido varianzas iguales	-,050	,960
En la elaboración de las normas de la clase	Se han asumido varianzas iguales	-,279	,780
En la aportación de materiales de trabajo (libros, revistas, ...)	Se han asumido varianzas iguales	,050	,960
En la elección de temas que te interesen conocer	No se han asumido varianzas iguales	1,357	,176
En molestar a mis compañeros/as	No se han asumido varianzas iguales	-4,063	,000*
En molestar al profesor/a	No se han asumido varianzas iguales	-3,553	,000*
En otra: explícala	Se han asumido varianzas iguales	-,612	,541

Tabla 6.16: Prueba T para la igualdad de medias sobre actividades de clase en las que el alumnado participa en función del sexo.

Tras realizar la prueba T de igualdad de varianzas a los resultados obtenidos en la pregunta cuarta del cuestionario, podemos afirmar que no existen diferencias significativas en función del sexo en la mayoría de actividades de clase que les gustan al alumnado, excepto en las siguientes, donde el valor de significación es menor que 0,05, lo que nos indica que hay diferencias significativas en las siguientes preguntas: (ver tabla 6.16. “*”):

- En explicar a un/a compañero/a algo que no sabe (sig. 0,002), con un nivel de confianza del 99%.
- En explicar algo a toda la clase (sig. 0,029), con un nivel de confianza del 95%.
- En molestar a mis compañeros/as (sig. 0,000), con un nivel de confianza del 99%.
- En molestar al profesor/a (sig. 0,000), con un nivel de confianza del 99%.

2.3. Resultados del objetivo 3.

Este objetivo pretende conocer fundamentalmente el tipo de interacción que se produce entre docente y discente cuando este último no es capaz de resolver por sí mismo un problema cognitivo en clase, es decir cuando tiene dudas respecto al tema, o no entiende lo que le están explicando. Para resolver esta cuestión planteamos el cuarto objetivo; *conocer qué procedimientos o estrategias de resolución de problemas utiliza el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital cuando no entiende los contenidos escolares, a quién o a quiénes recurre para solucionar sus dudas*. Para responder a estas cuestiones nos centraremos en el análisis de las respuestas dadas por el alumnado a la pregunta sexta del cuestionario, que dice así: “cuando no entiendes algo, ¿a quién le preguntas normalmente? Para responderla se ofrecen 6 opciones cerradas y una abierta para que el alumnado la complete si no encuentra opciones entre las anteriores. En primer lugar exponemos en la tabla 6.17 las respuestas obtenidas, ordenadas por frecuencias de manera descendente, posteriormente reflejaremos las respuestas abiertas dadas.

Pregunta 6: Cuándo no entiendes algo, ¿a quién le preguntas normalmente?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Al profesor/a	300	68%
A un/a compañero/a	282	63,9%
A hermanos o padres	222	50,3%
Al profesor/a particular	66	15%
A nadie, me quedo con la duda	35	7,9%
A nadie, me lo estudio de memoria	31	7%
A otro/a...	6	1,3%

Tabla 6.17: Respuestas cerradas pregunta 6: ¿A quién preguntas normalmente?

Como podemos observar los patrones que se reflejan son adecuados si nos fijamos en la frecuencia, en primer lugar se le pregunta mayoritariamente al profesor/a, pero muy de cerca le siguen las aclaraciones realizadas por compañeros/as y familiares. Estos datos pueden dar lugar a varias cuestiones:

- ¿El alumnado tiene más confianza con los compañeros?
- El 32% del alumnado muestra un rechazo a preguntar las dudas directamente al profesorado ¿por qué motivo?
- ¿Responden mejor familiares a las dudas que los profesores o son dudas que surgen fuera del horario escolar?

Algunas de ellas se contestarán en el siguiente objetivo, pero la última se plantearía como una hipótesis de trabajo de otra investigación.

Debemos extraer de estas respuestas otros datos importantes, en primer lugar, sólo el 15% del alumnado de 1º de E.S.O. de la muestra estudiada tiene profesor/a particular. Esto puede deberse a que no sea necesario, cuestión que permitan que ponga en duda, o por la falta de necesidad sentida por parte de los padres, cuestión mucho más grave si consideramos que un chico o chica no aprende a valorar lo que sus padres no valoran.

Por último, y más preocupante aún para nosotros es el elevado número de alumnos y alumnas que se han acostumbrado a no comprender lo que estudian, optando por dos opciones incorrectas para resolver las dudas: quedarse con ellas (7,9%) y estudiarlo de memoria (7%). La primera opción disminuye poco a poco la competencia del estudiante, además de su autoestima académica, pudiéndolo abocar a un fracaso escolar. Este grupo se ha acostumbrado a que “el no entender es parte de su tarea”, “caminan con los faros apagados” (Anderson, cfdo. en Wittrock, 1990), y por tanto su percepción de la tarea como algo ininteligible influirá en su aprendizaje. La acumulación de dudas se hará imparable si no se modifica esta percepción errónea de la tarea. Por el contrario, el otro grupo, con más habilidad memorística, opta por memorizar lo que no entiende, que de inmediato le puede reportar éxito académico, pero que nunca podrá permitirle aprender significativamente. La solución de estos estudiantes es muy común y heredada de un modelo de escuela transmisiva, donde lo que se evalúa es la repetición de conocimientos al pie de la letra, muy propio de la enseñanza primaria. El riesgo es que durante esta etapa la cantidad de contenidos a recordar son escasos y fácilmente memorizables a través de la repetición, pero en la etapa estudiada, van aumentando y llega un momento que son imposibles de asimilar. Son muchos casos en los que alumnos brillantes cuando se exige memoria, fracasan cuando

se exige comprensión y relación entre los contenidos porque no han aprendido a aprender, y nadie se lo ha enseñado.

Respecto a las respuestas abiertas aparecen otras personas que aclaran las dudas los abuelos, primos, etc. (0,9%) y las vecinas (0,2%) y también un alumno que recurre a enciclopedias, diccionario u ordenador.

A continuación veremos si hay diferencias entre las respuestas dadas en función del sexo, para ello mostramos las tablas 6.18 y 6.19, la primera recoge las medias y desviaciones típicas de chicos y chicas y la segunda los resultados tras realizar la prueba T.

Pregunta 6: Cuando no entiendes algo ¿a quién le preguntas normalmente?	CHICO		CHICA	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
Al profesor/a	1,30	,458	1,35	,477
A un/a compañero/a	1,40	,491	1,32	,467
A hermanos o padres	1,52	,501	1,47	,500
Al profesor/a particular	1,86	,349	1,84	,366
A nadie, me lo estudio de memoria	1,90	,305	1,97	,181
A nadie, me quedo con la duda	1,91	,281	1,93	,259
A otro/a	1,98	,130	2,04	,403

Tabla 6.18: Personas a los que les preguntan las dudas en función del sexo.

Pregunta 6: Cuando no entiendes algo ¿a quién le preguntas normalmente?		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
Al profesor/a	No se han asumido varianzas iguales	-1,121	,263
A un/a compañero/a	No se han asumido varianzas iguales	1,794	,073
A hermanos o padres	Se han asumido varianzas iguales	1,009	,314
Al profesor/a particular	Se han asumido varianzas iguales	,499	,618
A nadie, me lo estudio de memoria	No se han asumido varianzas iguales	-2,943	,003*
A nadie, me quedo con la duda	Se han asumido varianzas iguales	-,531	,596
A otro/a	Se han asumido varianzas iguales	-1,992	,047*

Tabla 6.19: Prueba T para la igualdad de medias para conocer si preguntan a diferentes personas las dudas en función del sexo.

Podemos comprobar que no hay diferencias significativas en función del sexo a la hora de que chicos y chicas pregunten las dudas a los profesores, a compañeros, a familiares o a profesores particulares, pero sí podemos afirmar que se producen diferencias significativas en la respuesta “a nadie, me quedo con la duda”, donde el valor de significación es 0,003, y en la respuesta “a otro/a”, con un valor del 0,047, menores ambos que 0,05 con un nivel de confianza del 99%.

2.4. Resultados del Objetivo 4.

El siguiente objetivo completa al anterior, si sabemos que el 32% del alumnado no le pregunta directamente a sus profesores/as las dudas, debemos ahora *comprender cuáles son las causas que impiden al alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital resolver las dudas que se les plantean en clase de la forma más directa y haciendo uso de sus derechos y deberes como estudiante, es decir preguntando al profesor o profesora sin más, que por otra parte es la persona más indicada para resolverlas*, para ello analizaremos las respuestas a la pregunta 7: “Si no le preguntas normalmente a lo/as profesores/as en clase, es porque...” y así conoceremos las causas reales y podremos dar solución a las cuestiones realizadas anteriormente, completando además el objetivo anterior.

Mostramos a continuación una tabla de porcentajes y frecuencias de las respuestas totales dadas esta pregunta, ordenadas por frecuencias. Para responderla ofrecemos nuevamente 11 opciones cerradas y una abierta, veamos los resultados obtenidos (ver tabla 6.20).

Pregunta 7: Si no le preguntas normalmente a lo/as profesores/as en clase, es porque...		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Me da vergüenza	166	37,6%
Me pongo nervioso/a	130	29,5%
No sé cómo preguntarle	108	24,5%
No me gusta que se rían de mí	95	21,5%
Creo que les molesto cuando pregunto	83	18,8%
Sigo sin enterarme aunque me lo expliquen otra vez	82	18,6%

Pregunta 7: Si no le preguntas normalmente a lo/as profesores/as en clase, es porque...		
Respuesta (cont.)	Frecuencia	Porcentaje
No quiero que sepan si me sé las lecciones o no	61	13,8%
Me responden con otra pregunta	54	12,2%
No me siento a gusto	46	5,4%
Ya estoy tan perdido/a que no me sirve de nada preguntar	30	6,8%
Porque...	28	6,3%

Tabla 6.20: Respuestas cerradas pregunta 7: ¿Por qué no le preguntas normalmente a los profesores?

Las respuestas abiertas son:

Pregunta 7: Si no le preguntas normalmente a lo/as profesores/as en clase, es porque...		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Otro pregunta lo mismo que quiero preguntar	5	1,1%
Sé lo que explican, no tengo dudas	3	0,7%
No me pasa nada	1	0,2%
Normalmente no tengo ninguna duda	1	0,2%
Me asusta la cara del "profe"	2	0,5%
Me da miedo	1	0,2%
No me caen bien los Profesores y paso de preguntarles	1	0,2%
No quiero	1	0,2%
Si digo algo mal se ríen todos de mí, me humillan por ser empollón	1	0,2%
Me dicen que pregunto demasiado y me acaban humillando	1	0,2%
A veces me parece que al profesor le parece una pregunta de tontos	1	0,2%
El profesor dice que lo resuelva yo y que es muy fácil	1	0,2%
Cuando yo no me lo sé y mis compañeros sí, dicen cosas de mí	1	0,2%
Algunos, al preguntar, te responden con negativos	1	0,2%
El Profesor no me echa cuenta	1	0,2%
En ese momento lo entiendo, pero después no	1	0,2%
A veces no me sirve porque sigo sin entenderlo sólo a veces	1	0,2%
A veces no me entero aunque me lo expliquen de nuevo	1	0,2%
No sé cómo explicarlo para que todos lo entiendan	1	0,2%
Algunas veces no sé formular las preguntas correctamente	1	0,2%
Le pregunto al compañero y a veces a la Profesora	1	0,2%

Tabla 6.21: Respuestas abiertas pregunta 7: ¿Por qué no le preguntas normalmente a los profesores?

En las respuestas abiertas a estas preguntas observamos motivos muy semejantes a los de las respuestas abiertas, aunque definidos de distinto modo, así podríamos agruparlos bajo los mismos epígrafes anteriores a la mayoría de ellas. Además de ordenarlas por frecuencias, las hemos ordenado por temas para facilitar esta relación, destacando así que:

- No les haría falta preguntar al 2,2% del alumnado ya que lo sabe o un compañero pregunta lo mismo. Esta respuesta no se incluía en las cerradas.
- No preguntan por miedo o porque no les gusta el profesor el 1,1%, que sería equivalente a la respuesta “no me siento a gusto”, aunque expresada de forma más explícita.
- El 1% se consideran humillados por el profesorado o los compañeros cuando preguntan, esto plantea un serio problema para su autoestima y terminan no preguntando, con negativas consecuencias en su rendimiento. Se corresponde con la respuesta “no me gusta que se rían de mí”.
- El 0,6% sigue sin entenderlo a pesar de preguntas, esto esconde un profundo retraso en el aprendizaje, una acumulación de dudas y una creencia de que no se podrá entender. Corresponde con la respuesta “sigo sin enterarme aunque me lo expliquen otra vez”.
- Por último encontramos un 0,4% de alumnos que se sienten incapaces de preguntar, su nivel de competencia es demasiado bajo, que no sabrían ni por dónde empezar a preguntar, son víctimas inconfundibles del fracaso escolar, se han acostumbrado a no entender. Se correspondería con la respuesta “no sé cómo preguntarle”.

El hecho de que se repitan tantas respuestas abiertas y cerradas, puede llevarnos a la hipótesis, no contrastada, de que la mayoría de alumnos/as que han realizado las respuestas abiertas, no han entendido bien las cerradas, por lo que su nivel de comprensión es bajo. Aunque también puede ser debido a falta de atención a la hora de rellenar el cuestionario. Pero es curioso que sólo los alumnos del primer grupo “el 2,2% al que no le hace falta

preguntar”, son los que no encuentran respuesta cerrada equivalente. ¿Es consecuencia entonces de un nivel de comprensión adecuado o de un mayor interés al rellenar el cuestionario? Estas respuestas no se podrán obtener en nuestro estudio, pero abriría nuevas vías de investigación.

A continuación, por el procedimiento seguido en los análisis anteriores, procedemos a conocer si hay diferencias entre las respuestas obtenidas en función del sexo (ver tablas 6.21 y 6.22).

Pregunta 7: Si no le preguntas normalmente a los/as profesores/as, es porque...	CHICO		CHICA	
	Media	Desv.típ.	Media	Desv.típ.
No sé cómo preguntarle	1,76	,428	1,75	,434
No aprendo así	1,92	,268	1,97	,168
No me siento a gusto	1,92	,274	1,87	,337
Me da vergüenza	1,71	,454	1,52	,501
No quiero que sepan si me sé las lecciones o no	1,87	,336	1,85	,357
No me gusta que se rían de mí	1,81	,392	1,75	,431
Sigo sin enterarme aunque me lo expliquen otra vez	1,79	,411	1,85	,362
Me responden con otra pregunta	1,87	,340	1,89	,314
Creo que les molesta cuando pregunto	1,80	,399	1,82	,383
Ya estoy tan perdido/a, que no me sirve de nada preguntar	1,91	,287	1,96	,204
Me pongo nervioso/a	1,75	,433	1,65	,477
Porque...	2,70	3,412	2,75	3,675

Tabla 6.21b: Personas a las que les preguntan las dudas en función del sexo.

Pregunta 7: Si no le preguntas normalmente a los/as profesores/as, es porque...		Prueba T	
		t	Sig. bilateral
No sé cómo preguntarle	Se han asumido varianzas iguales	,235	,814
No aprendo así	No se han asumido varianzas iguales	-2,301	,022*
No me siento a gusto	No se han asumido varianzas iguales	1,638	,102
Me da vergüenza	No se han asumido varianzas iguales	4,123	0,000*

Pregunta 7: Si no le preguntas normalmente a los/as profesores/as, es porque... (cont.)		Prueba T	
		t	Sig. bilateral
No quiero que sepan si me sé las lecciones o no	Se han asumido varianzas iguales	,615	,539
No me gusta que se rían de mí	No se han asumido varianzas iguales	1,429	,154
Sigo sin enterarme aunque me lo expliquen otra vez	No se han asumido varianzas iguales	-1,650	,100
Me responden con otra pregunta	Se han asumido varianzas iguales	-,717	,474
Creo que les molesta cuando pregunto	No se han asumido varianzas iguales	-,523	,601
Ya estoy tan perdido/a, que no me sirve de nada preguntar	No se han asumido varianzas iguales	-1,992	,047*
Me pongo nervioso/a	No se han asumido varianzas iguales	2,321	,026*
Porque...	Se han asumido varianzas iguales	-,149	,881

Tabla 6.21c: Prueba T para la igualdad de medias para conocer si preguntan a diferentes personas las dudas en función del sexo.

Podemos comprobar que no hay diferencias significativas en función del sexo cuando chicos y chicas explican los motivos que tienen para no preguntar directamente al profesor/a las dudas en la mayoría de las respuestas. Sin embargo, hallamos diferencias significativas en las respuestas “no aprendo así”, con un valor de significación de 0,02, inferior a 0,05, con un nivel de confianza del 95%, en la respuesta “me da vergüenza”, donde el valor es 0,000, con un nivel de confianza del 99% y en la respuesta “ya estoy tan perdido/a, que no me sirve de nada preguntar”, donde el valor de significación es igual a 0,26, con un nivel de confianza del 95%.

2.5. Resultados del objetivo 5.

A continuación damos un paso más para conocer el nivel de participación del alumnado, si en el tercer objetivo hemos observado si nuestros alumnos y alumnas tienen posibilidades reales de participar en las actividades de clase que les gustan, si hacen efectivo su interés por participar o se dejan de cumplir sus expectativas, a nivel general,

ahora nos centraremos en las diferentes áreas del currículum. Para ello redactamos el siguiente objetivo: *establecer diferencias entre la participación real en clase en las diferentes asignaturas y la participación deseada por el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital en cada una de ellas.*

Para dar respuesta a este objetivo vamos a realizar un análisis global de los datos, obteniendo las medias y frecuencias de las respuestas generales dadas por el alumnado a las preguntas 8 y 9 del cuestionario. Ambas tienen el mismo formato, con 9 respuestas posibles que corresponden a las 9 asignaturas obligatorias del curso de 1º de E.S.O. no se incluyen por tanto algunas optativas como Religión y Alternativa; Francés se integraría en Lenguas Extranjeras. Posteriormente analizaremos ambas respuestas para identificar si hay diferencias entre la participación real e ideal por áreas. Por último, como hemos estado haciendo hasta ahora, observaremos si existen diferencias en función del sexo para la participación por áreas.

Pregunta 8: ¿En qué asignaturas participas más?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias de la Naturaleza	159	36,1%
Ciencias Sociales, Gª e Hª	217	49,2%
Matemáticas	217	49,2%
Educación Plástica y Visual	127	28,8%
Lengua Castellana y Literatura	206	46,8%
Música	158	35,8%
Educación Física	270	61,2%
Lenguas Extranjeras	204	46,3%
Tecnología	190	43,1%

Tabla 6.22: Participación real por asignaturas.

Podemos observar la tabla para destacar que la asignatura en la que más participan es en Educación Física, lo que es normal, dado el carácter práctico de la misma y sus criterios de evaluación, basados fundamentalmente en la observación de las ejecuciones del alumnado, también por su carácter lúdico, que rompe la monotonía del aula e incita a mayor participación, al ser una de las preferidas. Le siguen Ciencias Sociales y Matemáticas, podemos explicar estos resultados para la segunda asignatura porque en ella se aplican los

contenidos de forma práctica y su aplicación y corrección hace necesaria la participación del alumnado en clase, sobre todo haciendo ejercicios en la pizarra, pero para la primera asignatura, nos sorprende el resultado, que sólo podremos explicar mediante el uso de una metodología participativa, que incluya trabajos y exposiciones en grupo, preguntas en clase y debates, aunque no lo podemos afirmar al no incluir ninguna pregunta que relacione las actividades de clase con las asignaturas. Esto supondría una limitación de nuestra investigación a la que nos referiremos en el capítulo correspondiente.

Lengua Castellana y Literatura (46,8%) y Lenguas Extranjeras (46,3%) son las siguientes asignaturas con mayor grado de participación, obviamente la metodología empleada facilitará el diálogo y el intercambio de información, Tecnología le sigue de cerca con un 43,1% de participación, aunque esto sí nos sorprende un poco, ya que su contenido es bastante práctico, basado en la elaboración de proyectos en grupo. Al igual ocurre con Educación Plástica y Visual, que sólo recibe el 28,8% de respuestas en cuenta a participación real en el aula. Ciencias de la Naturaleza (36,1%) y Música (35,8%) se mantienen en lugares intermedios con un nivel aceptable de participación según la percepción de los encuestados.

Con respecto a la opinión del alumnado en general, la participación por áreas es elevada, no encontramos ninguna con un nivel inferior al 28,8%, podemos pensar entonces que se produce satisfacción por la posibilidad de participar que tienen, sin embargo para comprobar si esta hipótesis es cierta, analizamos la siguiente pregunta ¿en qué asignatura te gustaría participar más? (ver tabla 6.23).

Pregunta 9: ¿En qué asignaturas te gustaría participar más?						
	Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
Ciencias de la Naturaleza	189	42,9%		Música	129	29,3%
Ciencias Sociales, G ^a e H ^a				Educación Física	153	34,7%
Matemáticas	184	41,7%		Lenguas Extranjeras	161	36,5%
Educación Plástica y Visual	115	26,1%		Tecnología	162	36,7%
Lengua Castellana y Literatura	177	40,1%		Música	129	29,3%

Tabla 6.23: Participación ideal por asignaturas.

En la tabla anterior que representa el nivel de participación ideal por áreas, observamos que el alumnado solicita mayor participación en Ciencias de la Naturaleza, con un porcentaje de casi el 43%, seguida por Matemáticas con un 41,7%, Lengua Castellana y Literatura (40,1%) y Ciencias Sociales, G^a e H^a (38,5%), esto nos hace plantearnos una cuestión muy importante, los alumnos y alumnas identifican las asignaturas fundamentales y solicitan mayor grado de implicación en el aprendizaje de las mismas. Reclaman un cambio de metodología, quizás más expositiva, por otra más dinámica y participativa. Si comparamos ahora ambas tablas, sin el riesgo de ser repetitivos, mostramos las diferencias entre ambas preguntas para dar cuenta del objetivo propuesto.

Participación real		Participación ideal		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias de la Naturaleza	159	36,1%	189	42,9%
Ciencias Sociales, G ^a e H ^a	217	49,2%	170	38,5%
Matemáticas	217	49,2%	184	41,7%
Educación Plástica y Visual	127	28,8%	115	26,1%
Lengua Castellana y Literatura	206	46,8%	177	40,1%
Música	158	35,8%	129	29,3%
Educación Física	270	61,2%	153	34,7%
Lenguas Extranjeras	204	46,3%	161	36,5%
Tecnología	190	43,1%	162	36,7%

Tabla 6.24: Diferencias entre participación real e ideal por áreas.

Nos damos cuenta que lo recogido hasta ahora sobre el interés del alumnado por participar se contradice con los datos obtenidos, pues sólo en Ciencias de la Naturaleza se pide mayor participación de la que se realiza en clase. En el resto de asignaturas el alumnado se muestra satisfecho con la participación que tienen, incluso su ideal sería participar menos, pero en qué proporción? Pues bien, si calculamos la diferencia entre los porcentajes y ordenamos los resultados de mayor (entendiendo más diferencia entre participación real e ideal) a menor, tendremos los siguientes datos:

- Educación Física (26,5% de diferencia)
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia (10,7% de diferencia)
- Lenguas Extranjeras (9,8% de diferencia)

- Matemáticas (7,5% de diferencia)
- Tecnologías (7,4% de diferencia)
- Lengua Castellana y Literatura (6,7% de diferencia)
- Música (5,5% de diferencia)

Estos resultados nos demuestran que, aunque la participación real del alumnado sea más o menos alta, la consideran suficiente, no reclaman mayor participación en ninguna de las áreas excepto en Ciencias de la Naturaleza, pero las diferencias de porcentajes obtenidas entre la participación real e ideal son muy pequeñas para afirmar que quieren participar menos, más bien diremos que están contentos con el nivel de participación, aunque lo reducirían en Educación Física y lo aumentarían en Ciencias de la Naturaleza.

A continuación presentamos un cuadro con las gráficas que representan los resultados que venimos comentando, en la primera columna aparecen los datos de la participación real por áreas y en la segunda, la ideal. Su sentido es ilustrar lo que analizamos en párrafos anteriores. Tener en cuenta que en el eje de abscisas, las asignaturas impares corresponden a la participación real (NATU, SOC, MAT, EPYV, LENG, MUS, EF, ING y TEC) y las pares a la participación ideal.

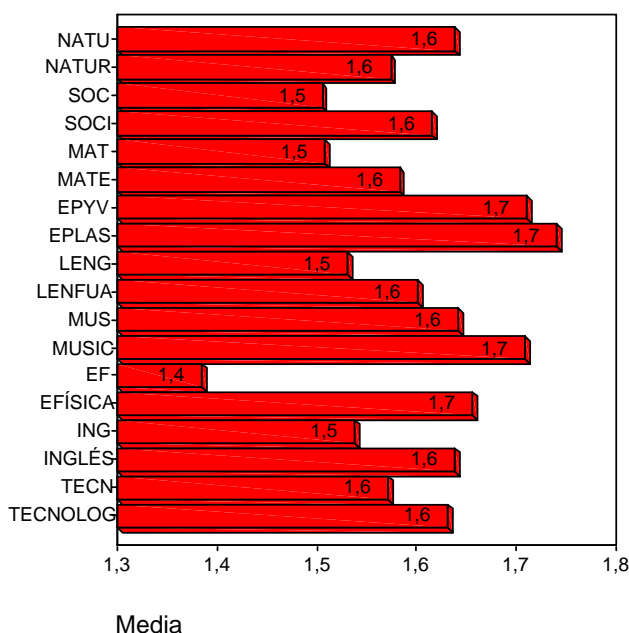


Gráfico 6.5: Diferencia entre participación real e ideal por áreas.

A continuación analizaremos si hay diferencias en función del sexo en ambos tipos de participación.

Pregunta 8: ¿En qué asignaturas participas más?		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
Ciencias de la Naturaleza	Se han asumido varianzas iguales	-,197	,844
Ciencias Sociales, G ^a e H ^a	Se han asumido varianzas iguales	-,829	,408
Matemáticas	Se han asumido varianzas iguales	-,066	,947
Educación Plástica y Visual	Se han asumido varianzas iguales	-,610	,542
Lengua Castellana y Literatura	No se han asumido varianzas iguales	2,321	,021*
Música	No se han asumido varianzas iguales	1,684	,093
Educación Física	No se han asumido varianzas iguales	-2,559	,011*
Lenguas Extranjeras	No se han asumido varianzas iguales	1,681	,094
Tecnología	Se han asumido varianzas iguales	-,695	,487

Tabla 6.25: Diferencias en la participación real por asignaturas en función del sexo.

A partir del análisis de diferencia de medias, podemos afirmar que no existen diferencias significativas en función del sexo con respecto a la participación real por áreas, ya que el valor de significación en todos los casos es mayor que 0,05, excepto en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, con un valor de significación de 0,021 y de Educación Física (sig. = 0,011), ambos menores de 0,05 con un nivel de confianza del 95%.

Por tanto sólo hay diferencias significativas es estas dos asignaturas en función del sexo, y nos parece importante destacar que ambas asignaturas desarrollan aspectos diferentes y relacionados o asociados típicamente a los diferentes sexos, tales como el desarrollo lingüístico superior al femenino y el desarrollo físico al masculino.

Pregunta 9: ¿En qué asignaturas te gustaría participar más?		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
Ciencias de la Naturaleza	No se han asumido varianzas iguales	-,027	,978
Ciencias Sociales, G ^a e H ^a	Se han asumido varianzas iguales	-,855	,393
Matemáticas	Se han asumido varianzas iguales	,621	,535
Educación Plástica y Visual	Se han asumido varianzas iguales	-2,232	,026*
Lengua Castellana y Literatura	No se han asumido varianzas iguales	-,094	,925
Música	Se han asumido varianzas iguales	1,080	,281
Educación Física	Se han asumido varianzas iguales	-1,034	,302
Lenguas Extranjeras	Se han asumido varianzas iguales	,606	,545
Tecnología	Se han asumido varianzas iguales	-1,865	,063

Tabla 6.26: Diferencias en la participación ideal por asignaturas en función del sexo.

A partir del análisis de diferencia de medias, podemos afirmar que sólo existen diferencias significativas en función del sexo con respecto a la participación ideal por áreas en la asignatura de Educación Plástica y Visual, con un valor de significación de 0,026, menor que 0,05 y un nivel de confianza del 95%. En el resto de asignaturas el valor de significación en todos los casos es mayor que 0,05, por lo que podemos afirmar que no existen diferencias significativas en función de sexo al elegir asignaturas en las que les gustaría participar más.

2.6. Resultados del objetivo 6.

Una vez comprendido el nivel de participación real en cada una de las asignaturas, intentaremos desvelar cuáles son aquellas en las que nuestro alumnado obtiene peores calificaciones. Pero no sólo nos conformamos con recoger un listado de asignaturas suspensas para ordenarlas en función del número de alumnos y alumnas que no han alcanzado los objetivos mínimos, nuestro interés va más allá, queriendo comprender también

los motivos que justifican estos resultados. Por tanto incluiremos aquí las teorías que desarrollan la atribución causal del alumnado.

Este objetivo es *conocer las causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el fracaso en cada una de las asignaturas estudiadas*, se dividirá en varios:

- Conocer el índice de suspensos por asignaturas.
- Conocer las causas reales a las que el alumnado atribuye el fracaso en cada una de las asignaturas estudiadas.
- Saber si existen diferencias entre chicos y chicas respecto a los suspensos por áreas.

Para conseguir estos objetivos seguiremos el mismo proceso seguido hasta ahora en los anteriores, analizando frecuencias y porcentajes globales y posteriormente por sexos. Las respuestas que explican el fracaso en las áreas se analizarán de forma conjunta, sin diferenciar entre chicos y chicas en principio, su análisis se realizará agrupando las respuestas en categorías que posteriormente explicaremos.

Pregunta 10: Marca las asignaturas que te han quedado en la última evaluación		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias de la Naturaleza	155	35,1%
Ciencias Sociales, Gª e Hª	153	34,7%
Matemáticas	150	34%
Educación Plástica y Visual	70	15,9%
Lengua Castellana y Literatura	155	35,1%
Música	79	17,9%
Educación Física	67	13,8%
Lenguas Extranjeras	147	33,3%
Tecnología	123	27,9%
Francés	17	3,9%

Tabla 6.27: Asignaturas suspensas en la última evaluación.

Podemos observar que las asignaturas con más suspensos son Ciencias de la Naturaleza y Lengua Castellana y Literatura, con un 35,1%, seguidas por Ciencias Sociales, G^a e H^a, con un 34,7%. Son asignaturas que necesitan dedicación y tiempo de estudio debido a la cantidad de contenidos de tipo conceptual que incluyen, necesitan comprender y saber aplicar estos contenidos, pero su evaluación se sigue centrando fundamentalmente en la memorización de datos, lo que provoca sin duda, un elevado índice de suspensos. Lo mismo ocurre con Matemáticas (34%) y con Inglés (33,3%), aunque sus conceptos tengan un mayor grado de aplicación, y además se suma la dificultad de la materia cuando hay lagunas en su comprensión, muchas de ellas heredadas desde la educación primaria, dificultades de aprendizaje no tratadas y falta de interés por las materias.

Todas las asignaturas fundamentales tienen un índice de fracaso superior al 30% lo que nos plantearía considerar si realmente la metodología seguida, los criterios y medios de evaluación son correctos y qué grado de responsabilidad tienen los alumnos y alumnas en este aprendizaje. Para ello analizaremos posteriormente los motivos que plantean.

De las demás asignaturas, el mayor fracaso se encuentra en Tecnología (27,9), seguida a 10 puntos de diferencia por Música (17,9) y Educación Plástica y Visual (15,9%). La asignatura de Tecnología combina saberes de diferentes disciplinas como cálculo, unidades de medida, dibujo, etc., lo que supone tener conocimientos previos básicos que si no están adquiridos, dificultan su desarrollo. Por último Francés, se sitúa en esta pregunta aunque inicialmente no se contempló en el cuestionario porque algunos alumnos y alumnas la incluyeron en el mismo. Como podemos observar el índice de fracaso es muy pequeño, tan sólo supone el 3,9%, ya que se trata de una asignatura optativa a la que sólo acceden aquellos estudiantes que tienen buenas notas en la Educación Primaria, y se consideran buenos alumnos. A continuación se puede ver en un diagrama de barras:

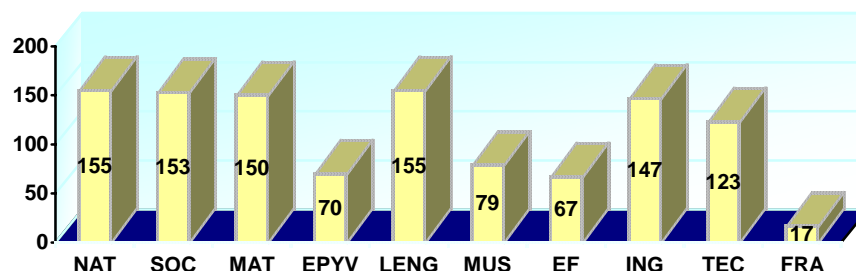


Gráfico 6.6 Diagrama de barras de número de suspensos por asignaturas.

Ahora realizaremos el análisis de las respuestas abiertas a la pregunta 10, ya que ésta además de preguntar las asignaturas suspensas, les pide al alumnado que expliquen los motivos. Ello nos va a aportar una información muy importante ya que conoceremos cuál es la atribución causal que hacen del fracaso, diferenciando por áreas. Para no duplicar la información, en la misma tabla se incluirán todos los motivos expresados con su frecuencia y a continuación las categorías en las que las ordenaremos para facilitar su análisis y la elaboración de las conclusiones. Así en la segunda columna aparecerán dos datos, uno con letras en mayúsculas que se corresponde con la categoría asignada y otro numérico que indica la frecuencia de la respuesta dada por el alumnado, que nos permitirá hacer comparaciones entre ellas. Hemos optado en este caso por utilizar las frecuencias en vez de los porcentajes para ser más exactos con los datos aportados y dar una visión real del número de alumnos y alumnas que responden cada opción.

Aunque en el capítulo anterior expusimos los factores del alumnado, los repetiremos para recordarlos, éstos son:

- Habilidad (H)
- Práctica (P)
- Percepción de la tarea (PT)
- Expectativas (E)
- Procesos de atribución (PA)
- Atención (A)
- Interés (I)
- Profesorado (PR)
- Materiales (M)
- Nervios (N)
- Comportamiento (C)
- Tiempo (T)
- Otras causas (O)

Los factores que no están incluidos en esta lista, irán aportándose en función de las necesidades a lo largo del análisis de los datos. Aplicando estas categorías a la primera asignatura, presentamos un cuadro con tres columnas, la primera corresponde a las respuestas emitidas, la segunda al factor correspondiente de la primera categoría y la tercera al locus de control. En la segunda columna mantenemos el número de frecuencia para facilitar su análisis posterior con datos numéricos.

¿Por qué has suspendido Ciencias de la Naturaleza?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 54	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 3	I
no sabía bien la lección	P- 2	I
me he confiado del trimestre pasado	P- 2	I
pero me esfuerzo	P- 2	I
suspendí el/los exámenes	H-12	I
no lo entiendo/no se me da bien/no se me mete en la cabeza	H- 22	I
no se me queda/me cuesta mucho/no apruebo aunque estudio	H- 5	I
es muy difícil	PT-15	E
la profesora no lo explica bien aunque le pregunte/atienda/e	PR- 3	E
no me gusta el profesor/seño aburrida/no me traga	PR- 6	E
no me interesa/gusta la asignatura/aburre	I- 7	I
cuando me pongo a estudiar, me aburro y lo dejo	I- 1	I
llegué tarde al "cole" y me costó adaptarme/no hago caso	T- 2	E
estaba ingresada/he faltado mucho/no vine al examen final	T- 5	E
me distraía mucho en clase	A- 4	I
en los exámenes me pongo muy nervioso	N- 3	I

Tabla 6.28: Motivos para suspender Ciencias de la Naturaleza.

La mayoría del alumnado atribuye el suspenso en el área de Ciencias de la Naturaleza a factores internos, de éstos se sitúa en primer lugar la práctica o falta de ella (P), que ha sido expresada por 63 alumnos/as como "no me he esforzado lo suficiente, no he estudiado

lo suficiente, no había entregado un trabajo, no sabía bien la lección, me he confiado”. Le sigue la falta de habilidad (H) como refieren expresiones como estas, “suspendí los exámenes, no lo entiendo, no se me da bien, no se me mete en la cabeza, no se me queda, me cuesta mucho, no apruebo aunque estudio”, que han sido aportadas por 39 estudiantes y que plantean cierta dificultad a la hora de afrontar con éxito la asignatura y que requieren algo más que aumentar el tiempo de estudio como ocurría en la respuesta anterior.

En tercer lugar 15 alumnos/as consideran que la asignatura es muy difícil (PT), seguido por 9 que achacan al profesorado los motivos del fracaso con frases como: “la profesora no lo explica bien aunque le pregunte o no me atiende, no me gusta el profesor, la seño es aburrida, la seño no me traga”. Éstos factores, además del tiempo (T), que hace referencia a retrasos en la escolarización o enfermedad, expresado por 7 alumnos/as, constituyen el locus de control externo, cuya suma es de 33 alumnos/as, que no se consideran responsables de su nota en esta asignatura, y por tanto tendrán dificultades para establecer cambios de mejora.

Entre las atribuciones internas debemos citar la falta de interés (I) como demuestran frases como “no me interesa la asignatura, no me gusta la asignatura, me aburre, cuando me pongo a estudiar, me aburro y lo dejo” que suponen las respuestas de 8 alumnos, la falta de atención (A), de 4 alumnos/as, los nervios (N) de 3 estudiantes durante los exámenes. Estos factores están relacionados con la capacidad de autocontrol y plantearse metas propias para alcanzar unos objetivos, entrando de lleno en la necesidad de aprender a aprender, que sigue dejando lagunas a nivel curricular sin que se enseñe realmente en las aulas.

En definitiva, 117 alumnos tendrían una atribución causal interna sobre sus suspensos en Ciencias de la Naturaleza frente a 33 que sería externa. Este hallazgo es esperanzador ya que nos permitiría modificar esta tendencia con la ayuda del alumnado que se considera responsable del suspenso, ya que, como confirman las teorías sobre atribución causal (Wang, 1985, cfr. Wittrock, 1990:563), el dominio de habilidades de autogobierno y autorresponsabilidad, suscitan un sentimiento de control y responsabilidad y por tanto el porcentaje de aprobados, también crece. Ahora veamos cómo explican los suspensos en Ciencias Sociales, aplicando de nuevo las mismas categorías:

¿Por qué has suspendido Ciencias Sociales, Geografía e Historia?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 52	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 1	I
no sabía bien la lección/lo que estudio no lo pregunta	P- 1	I
me confié	P- 1	I
suspendí el/los exámenes	H- 8	I
no lo entiendo/no se me da bien	H- 23	I
no sé estudiar para los exámenes	H- 2	I
es mucho y me cuesta memorizarlo, tiene que ser todo	H- 1	I
se me olvida lo que estudio	H- 1	I
estudio y no se me queda y en el examen me pongo nerviosa	H- 1	I
es muy difícil/me cuesta	PT-14	E
los controles eran difíciles	PT- 1	E
no me gusta el profesor/seño aburrida	PR- 7	E
pregúntaselo a la profesora	PR- 1	E
no me gusta que el profesor me chille	PR- 1	E
no apruebo los exámenes aunque estudie (me tiene manía) /no es justo	PR- 2	E
la señorita no explicaba	PR- 3	E
me aburre	I- 1	I
no me interesa/gusta la asignatura	I- 8	I
otras causas	O- 3	E/I
me portaba mal	C- 2	E/I
me echaban	C- 1	E/I
me entero pero en los exámenes me pongo nerviosa	N- 2	I
me distraía mucho en clase	A- 2	I
no iba a clase	T- 2	E

Tabla 6.29: Motivos para suspender Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

La mayoría del alumnado atribuye el suspenso en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a factores internos, de éstos se sitúa en primer lugar la práctica o falta de ella (P), que ha sido expresada por 55 alumnos/as como “no me he esforzado lo suficiente, no he estudiado lo suficiente, no había entregado un trabajo, no sabía bien la lección, me he confiado”. Le sigue la falta de habilidad (H) como refieren expresiones como estas, “suspendí los exámenes, no lo entiendo, no se me da bien, no se me mete en la cabeza, no se me queda, me cuesta mucho, no apruebo aunque estudio”, que han sido aportadas por 36 estudiantes y que plantean cierta dificultad a la hora de afrontar con éxito la asignatura y que requieren algo más que aumentar el tiempo de estudio como ocurría en la respuesta anterior.

En tercer lugar 15 alumnos/as consideran que la asignatura es muy difícil (PT), seguido por 14 que achacan al profesorado los motivos del fracaso con frases como: “la profesora no lo explica bien aunque le pregunte o no me atiende, no me gusta el profesor, la seño es aburrida, la seño no me traga”, que indican problemas en el clima de aula y en la relación docente-alumnado.

Después encontramos falta de interés por la materia (I) en 9 casos que expresa que le aburre o no le gusta, aunque no especifican si es por los contenidos o los métodos. En sexto lugar aparecen dos nuevas categorías, la primera, denominada comportamiento (C), que incluye frases como “me portaba mal, me echaban” y que ha sido aportada por 3 alumnos/as. Su denominación no la incluimos como factor externo ni interno, sino en ambos, ya que sus causas son múltiples, ubicadas en el propio sujeto o por factores ambientales; y otras causas (O) que recoge aportaciones no incluidas en las categorías anteriores y, al ser de diversa índole, tampoco podemos ubicar en externa o interna. Son aportadas por 3 sujetos, igual que la anterior.

Por último encontramos dos sujetos en cada una de las categorías siguientes: nervios (N), atención (A) y tiempo (T), aunque en este caso tendría un matiz diferente ya que se justifica con la frase “no iba a clase”, pero no sabemos si de forma voluntaria o no. No obstante lo hemos incluido como factor externo por mantener la propuesta anterior.

En general, 104 alumnos tendrían una atribución causal interna sobre sus suspensos en Ciencias Sociales, Geografía e Historia frente a 31 que sería externa. Debemos incluir además 6 que compartirían ambas. Este hallazgo es esperanzador ya que nos permitiría modificar esta tendencia con la ayuda del alumnado que se considera responsable del suspenso, ya que, como confirman las teorías sobre atribución causal (Wang, 1985, cfr. Wittrock, 1990:563), el dominio de habilidades de autogobierno y autorresponsabilidad, suscitan un sentimiento de control y responsabilidad y por tanto el porcentaje de aprobados, también crece. Ahora veamos cómo explican los suspensos en Matemáticas:

¿Por qué has suspendido Matemáticas?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no lo entiendo/no se me da bien	H- 36	I
suspendí el/los exámenes/ me equivoco en los exámenes	H-7	I
tenía poca experiencia/poco nivel con la asignatura	H- 5	I
me cuesta muchísimo/no apruebo los exámenes aunque estudie	H- 2	I
me confundo en errores pequeños	H- 2	I
con tantos números no me da tiempo de copiar mientras explica	H- 1	I
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P-33	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 3	I
no sabía bien la lección	P- 2	I
no los practicaba mucho	P- 2	I
es muy difícil	PT-16	E
P es muy ligera no me entero de nada/no entiendo muy bien la materia	PR- 8	E
no me gusta el profesor/seño aburrida	PR- 3	E
me tiene manía	PR- 1	E
no me interesa/gusta la asignatura	I- 8	I
la Profesora faltó y no me enteré bien de la lección	T- 5	E
me distraía mucho en clase	A- 3	I
me pongo nerviosa al decir algo/ en los exámenes	N- 3	I
otras causas	O- 2	I/E

¿Por qué has suspendido Matemáticas? (continuación)	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
el libro es muy malo explicando las cosas/no lo compré	M- 1	E
me porto mal	C- 1	I/E

Tabla 6.30: Motivos para suspender Matemáticas.

En el caso de Matemáticas, cambian los motivos para atribuir el fracaso, si en las asignaturas anteriores que implican más estudio y esfuerzo por parte del alumnado, en ésta es necesaria la comprensión en sí de la materia, por eso el primer factor interno que encontramos como responsable del fracaso es la falta de habilidad (H) con 53 sujetos, seguida por la falta de práctica (P), considerada por 40 de ellos. La falta de habilidad viene expresada de diferentes formas, aunque vamos a destacar dos frases que nos llaman la atención porque muestran alumnos desolados y con cierta impotencia ante la posibilidad de aprobar las Matemáticas, son: “me cuesta muchísimo” y “no apruebo los exámenes aunque estudie”. Estos estudiantes se han rendido y se sienten incapaces de aprobar, sin embargo muestran interés, sería necesaria una mayor atención en clase, la autorización por parte de otros compañeros o algunas actividades complementarias que refuercen las lagunas que, seguramente, tengan desde la Primaria, y que le impidan lograr los objetivos en Matemáticas.

En cuanto a la percepción de la asignatura (PT), hay 16 estudiantes que la consideran muy difícil, y ante esta declaración habría dos opciones, estudiar más, o abandonar, pero no sabemos por cuál de ellas optarán. También dependerá del apoyo recibido en el aula y la motivación que reciban para implicarse en su aprendizaje. Otros 12 alumnos/as echan la culpa del suspenso en Matemáticas al profesorado, aunque por diferentes motivos; explicaciones rápidas, aburridas o por creer que les tienen manía. En definitiva son motivos externos al alumnado, al igual que “la Profesora faltó y no me enteré bien de la lección” (5 sujetos) y “el libro es muy malo explicando las cosas/no lo compré” (1 sujeto), que suman un total de 34 motivos externos y por tanto más difíciles de modificar por parte del alumnado.

Siguiendo con otros motivos internos encontramos la falta de interés (I) y la distracción (A) como consecuencia de la misma en 11 estudiantes, y los nervios (N) ante las

evaluaciones finales o continuas en 3 más. En total la mayoría de alumnos atribuyen su fracaso en Matemáticas a una causa interna, con 107 justificaciones.

Por último añadimos dos causas que no se podrían etiquetar como factores internos o externos, el comportamiento (C), como ya explicamos y otras causas (O), por no especificarse, y que han sido aportadas por 3 estudiantes en total.

Ahora veamos cómo explican los suspensos en Educación Plástica y Visual, una asignatura que en principio no debe ser tan complicada al no tener excesivos contenidos teóricos:

¿Por qué has suspendido Educación Plástica y Visual?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P-11	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 15	I
no hago nada	P- 1	I
no me gusta el profesor/seño aburrida/la Profesora es ciega	PR- 4	E
“el maestro es muy saborío”	PR- 3	E
el Profesor quiere los trabajos perfectos, pone muchos dibujos/no me da tiempo	PR- 2	E
aunque me esfuerzo al máximo, no me hace caso	PR- 1	E
suspendí el/los exámenes	H- 3	I
no lo entiendo/no se me da bien	H- 2	I
no sé dibujar y lo hago mal	H- 2	I
no me porto bien/no dibujaba	C- 6	I/E
no me interesa/gusta la asignatura/aburre	I- 4	I
es muy difícil	PT- 2	E
otras causas	O- 2	I/E
por tener "tipe" en la lámina	O- 2	I/E
falté	T- 2	E
me distraía mucho en clase	A- 1	I

Tabla 6.31: Motivos para suspender Educación Plástica y Visual.

Como podía predecirse debido al carácter más aplicado de la asignatura de Educación Plástica y Visual, el motivo más usado para explicar los suspensos en la misma, deja de ser la habilidad (H), que pasa a ocupar el tercer lugar con 7 sujetos, para convertirse en la falta de práctica (P), en 27 casos y los factores externos atribuidos al profesorado (PR), en 10 sujetos. En estos casos encontramos justificaciones específicas de la materia, tales como “el Profesor quiere los trabajos perfectos”, “pone muchos dibujos” y “no me da tiempo”.

También se refieren motivos relacionados con el comportamiento (C) y el interés en 6 y 4 estudiantes respectivamente, podemos considerar que el comportamiento, junto con la presentación son criterios válidos para evaluar al alumnado por parte de sus profesores de esta área, como podemos observar también en otras causas (O) –“por tener tipe en la lámina” referido por dos chicos/as.

Además encontramos motivos externos en dos casos, por el factor tiempo (T), y otro externo a causa de la falta de atención (A).

En definitiva, podemos decir que en la asignatura de Educación Plástica y Visual, se atribuyen los suspensos a factores internos fundamentalmente (37), frente a 14 externos y 10 que combinan ambos tipos. Podemos observar, no obstante que las diferencias entre ellos son menores que en otras asignaturas.

Volvemos a una asignatura troncal que ocupa un gran porcentaje de horas en el currículum de 1º de E.S.O. y que tiene además uno de los más altos índices de suspensos. ¿Cómo lo explican nuestros estudiantes?

¿Por qué has suspendido Lengua Castellana y Literatura?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 44	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 2	I
no sabía bien la lección/me equivoco	P- 1	I
suspendí el/los exámenes	H- 10	I
no lo entiendo/no se me da bien	H- 13	I
tengo demasiadas faltas de ortografía	H- 4	I

¿Por qué has suspendido Lengua Castellana y Literatura? (cont.)	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
por la ortografía y el orden	H- 2	I
tengo mala caligrafía	H- 1	I
no me gusta el profesor/seño aburrida/la Profesora es “una plasta”	PR- 10	E
el Profesor me tiene manía	PR- 2	E
la Profesora no explica bien, habla mucho y hacemos pocas actividades	PR- 3	E
no lo entiendo y no me contesta	PR- 1	E
por un fallo quitan mucho	PR- 1	E
no quiso la profesora	PR- 1	E
algunas cosas me resultan largas para aprenderlas	PT- 1	E
es muy difícil/no apruebo aunque estudie	PT- 14	E
me distraía mucho en clase	A- 9	I
algunas veces me comporto mal/la actitud ha sido fea	C- 8	I/E
otras causas	O- 5	I/E
he bajado	O- 1	I/E
no me interesa/gusta la asignatura/aburre	I- 4	I
en los exámenes me pongo nervioso	N- 1	I
el libro es muy malo explicando las cosas/no lo compré	M- 1	E
me puse malo y no hice el examen	T- 1	E

Tabla 6.32: Motivos para suspender Lengua Castellana y Literatura.

En Lengua y Literatura, volvemos a encabezar los motivos de los suspensos con la falta de estudio o práctica (P), confirmada por 47 estudiantes, seguida por la falta de habilidad (H) sugerida por 30 más, aunque especificando motivos propios de la asignatura como la mala caligrafía, las faltas de ortografía o el desorden en la escritura. Aunque reconocemos estos fallos como específicos de esta área, no lo consideramos como tal, sino que debe ser un compromiso conjunto por parte de todo el profesorado, e incluso de los padres, el enseñar a escribir bien y corregirlos. Debemos prestar también atención a las dificultades de aprendizaje concretas como la dislexia, la disgrafía o la disortografía que

hayan podido sufrir durante la primaria o bien por errores durante los aprendizajes previos. Es necesario incidir más en este aspecto desde todas las áreas para que el alumnado aprenda a escribir bien y expresarse correctamente, como algo transversal y no específico.

En tercer lugar se sitúan los profesores/as (P), con 18 motivos, aunque con diferentes explicaciones, más centradas en las tareas, los contenidos y los criterios de evaluación, que en manías. Así están “por un fallo quitan mucho”, o “algunas cosas me resultan largas para aprenderlas”, y otras referidas a la atención a las dudas “no lo entiendo y no me contesta”. Son aportaciones nuevas que en otras asignaturas no encontramos.

La percepción (PT) de esta asignatura como muy difícil es sentida por 15 estudiantes, un número que coincide con las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, Geografía e Historia.

Otros motivos internos son: la atención (A), perdida en clase por 9 estudiantes, el interés (I), recogido por 4 alumnos/a y los nervios de un alumno más. Entre los internos/externos tenemos 8 por mal comportamiento (C) y 6 por otras causas.

Por último se refieren causas externas referidas al material (“el libro es muy malo explicando las cosas”/“no lo compré”) y al factor tiempo (T), “me puse malo y no hice el examen”, aunque sólo por un alumno cada una.

Haciendo un recuento global, podemos decir que la mayor parte del alumnado refiere motivos internos para explicar su suspenso en Lengua (91), seguidos por los externos, elegidos por 35 estudiantes y 14 mixtos. Es necesario por tanto reforzar el aprendizaje de esta materia que consideramos básica para el desarrollo de las demás; el trabajo en grupo, el refuerzo en clase, el desarrollo de una autoestima positiva y el fomento de la lectura, serán sin duda unas buenas formas de conseguirlo.

A continuación la asignatura de Música, con casi un 18% de suspensos, será explicada por nuestros alumnos en los siguientes términos que vemos en el cuadro 6.33:

¿Por qué has suspendido Música?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 16	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 4	I
no hacía nada	P- 2	I
no sabía bien la lección	P- 1	I
suspendí el/los exámenes	H- 7	I
no sé bailar	H- 1	I
no toco la flauta/no sé tocar la flauta	H- 5	I
no lo entiendo/no se me da bien	H- 6	I
tenía poca experiencia/poco nivel con la asignatura	H- 2	I
no me gusta el profesor/"seño aburrida"	PR- 6	E
"era un pesao el carvo"/con la flauta	PR- 2	E
"la señorita le ha dado la gana"	PR- 1	E
falté mucho	T- 3	E
falté el día del examen y no lo repetí	T- 2	E
no me interesa/gusta la asignatura/aburre	I- 3	I
otras causas	O- 2	I/E
aunque mejoré, que me lo dijo la Profesora, no iba a aprobar	O- 1	I/E
no me llevaba la flauta	M- 2	E
no tengo el material	M- 1	E
faltan partituras	M- 1	E
es muy difícil	PT- 1	I

Tabla 6.33: Motivos para suspender Música.

En la asignatura de Música, los motivos para explicar los suspensos relacionados con la falta de práctica o estudio (P) y la falta de habilidad (H) son casi iguales, expresándose por 23 y 21 alumnos/as respectivamente. Esto puede explicarse porque trata de desarrollar conocimientos teóricos y prácticos como el tocar un instrumento y por tanto ambos motivos tienden a difuminarse.

En tercer lugar se culpa al profesorado por ser "pesado", "aburrido",..., pero sólo por 9 chicos/as, y de cerca está el factor tiempo (T), con las ausencias por enfermedad que impidieron aprobar a 5 estudiantes. El interés (I), o más bien el desinterés es el que hace suspender a 3 más.

Pero lo que más nos llama la atención es que 4 alumnos/as no tienen o no llevan el material, ¿puede deberse en todo o en parte también a una falta de interés? Y que sólo un alumno exprese la dificultad de la materia, cuando el aprendizaje de las notas, los ritmos, la flauta, conlleva ciertas dificultades.

En definitiva, los factores internos vuelven a ocupar el primer lugar para explicar los suspensos en Música (48), seguido por 18 internos y sólo 3 que combina ambos.

Ahora vamos a conocer las explicaciones de los suspensos en la asignatura de Educación Física que es la que más participa el alumnado, y en la que se da un 13,8% de suspensos:

¿Por qué has suspendido Educación Física?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
suspendí el/los exámenes	H- 9	I
no he sido capaz de realizar todas las pruebas físicas/no sé realizarlas/son muy difíciles para mí	H- 7	I
no lo entiendo/no se me da bien	H- 2	I
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 10	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 6	I
la lío (comportamiento)/mal comportamiento	C- 4	I/E
se copiaron de mí y nos pilló el Profesor	C- 1	I/E
no me gusta el profesor/"seño aburrida"	PR- 2	E
el Profesor es un "saborío" y resta puntos	PR- 2	E
no me interesa/gusta la asignatura/aburre	I- 3	I
estudié bastante el tema que no es	I- 1	I
otras causas	O- 2	I/E
me canso	O- 1	I/E
es muy difícil	PT- 2	E
pone preguntas raras	PT- 1	E
me distraía mucho en clase	A- 1	I
el libro es muy malo explicando las cosas/no lo compré	M- 1	E
falto a clase	T- 1	E

Tabla 6.34: Motivos para suspender Educación Física.

Las explicaciones de los suspensos en la asignatura de Educación Física son fundamentalmente debidas a la falta de habilidad (H), para las tareas concretas que implica, tales como exámenes y pruebas físicas, que han motivado el fracaso de 18 estudiantes. Le siguen la falta de estudio (P) reconocida por 16 discentes más, el comportamiento inadecuado (C), de 5 estudiantes en clase o en el examen y el profesorado (PR), al que cuestionan los criterios de evaluación y califican de aburrido y “saborío”, 4 alumnos/as. El mismo número atribuye su fracaso a la falta de interés, que uno concreta con la siguiente frase literal “estudié bastante el tema que no es”.

La percepción de la tarea como muy difícil (PT) y otras causas (O) como “me canso”, son aportadas por 3 sujetos cada una, y por último encontramos algunos motivos dados por un solo estudiante, relativos a la falta de atención, de material o de asistencia a clase.

En general observamos un cambio en el primer motivo, que desplaza la práctica o el estudio a segundo lugar, dejando paso a la falta de habilidad. Siguen siendo las causas internas las que más pesan, atribuidas por 39 sujetos, frente a las externas, con 9 y las mixtas con 8.

¿Qué ocurre con la asignatura de Lengua Extranjera para seguir obteniendo un porcentaje tan elevado de fracaso a pesar de incluirse ya desde la Educación Infantil?, veamos ahora cómo lo explican nuestros jóvenes.

¿Por qué has suspendido Inglés?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no lo entiendo/no se me da bien/me cuesta mucho/no apruebo aunque estudie	H- 38	I
suspendí el/los exámenes	H- 7	I
tenía poca experiencia/poco nivel con la asignatura	H- 2	I
no sé estudiar para los exámenes	H- 1	I
no se me quedan las explicaciones	H- 1	I
empecé a entender las cosas tarde	H- 1	I
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 32	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 2	I
es muy difícil	PT- 21	E

¿Por qué has suspendido Inglés? (continuación)	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
la profesora es muy exigente/habla muy rápido	PR- 7	E
no me gusta el profesor/seño aburrida/me cae mal	PR- 3	E
me tiene manía la Profesora (la cucaracha)/tenía un 4,9 y el Profesor me tiene manía	PR- 2	E
no me interesa/gusta la asignatura	I- 6	I
me aburre	I- 2	I
me distraía mucho en clase	A- 1	I
el libro es muy malo explicando las cosas/no lo compré	M- 1	E
otras causas	O- 1	I/E
había faltado mucho y me cuestan los idiomas	T- 1	E

Tabla 6.35: Motivos para suspender Inglés.

También en Inglés observamos un cambio en el primer motivo, que desplaza la práctica o el estudio a segundo lugar, dejando paso a la falta de habilidad, pero en este caso las diferencias son más notorias, ya que la falta de habilidad (H), supone la respuesta de 50 alumnos/as, frente a 37 que argumentan falta de esfuerzo o estudio (P). Haremos hincapié por tanto en este asunto, analizando los motivos:

- no lo entiendo
- no se me da bien
- me cuesta mucho
- no apruebo aunque estudie
- suspendí el/los exámenes
- tenía poca experiencia/poco nivel con la asignatura
- no sé estudiar para los exámenes
- no se me quedan las explicaciones
- empecé a entender las cosas tarde

Observamos que el alumnado presenta serias dificultades en una materia que necesita un tipo de aprendizaje acumulativo y que, por tanto sufre una serie de lagunas de base que le impiden un progreso adecuado, al igual que en Matemáticas. También algunas explicaciones dejan entrever poca atención a la diversidad de niveles y conocimientos

previos, situando a muchos estudiantes en situación de desventaja respecto a los que tienen un buen nivel, tienen profesores particulares o asisten a academias. Se demuestra falta de técnicas de estudio adecuadas, una laguna enorme en nuestro sistema educativo, donde prima el aprendizaje repetitivo y no se enseñan otras técnicas. Esta asignatura no logra captar el interés de 8 alumnos/as ni la atención de otro/a más. Y por último encontramos causas referidas al material (M), el tiempo (T) y a otras (O), que plantean tres estudiantes. Siguen siendo las causas internas las que más pesan en el fracaso en Inglés, atribuidas por 98 sujetos, frente a las externas, con tan sólo 35. Son, sin duda, las diferencias más grandes encontradas en todas las asignaturas hasta ahora. En el siguiente cuadro vemos los motivos para explicar los suspensos en Tecnología:

¿Por qué has suspendido Tecnología?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 26	I
no había entregado un trabajo/hecho los deberes	P- 22	I
no sabía bien la lección	P- 2	I
me confíe	P- 2	I
al final me he esforzado pero no he llegado al suficiente	P- 1	I
no lo entiendo/no se me da bien	H- 17	I
suspendí el/los exámenes	H- 8	I
tenía poca experiencia/poco nivel con la asignatura	H- 2	I
fallos tontos	H- 1	I
no sé estudiar para los exámenes	H- 1	I
no me da tiempo de terminar los proyectos	H- 1	I
no me gusta el profesor/seño aburrida	PR- 6	E
el profesor es muy duro/muy malo/no lo entendía	PR- 5	E
es muy difícil/las fichas son difíciles	PT- 8	E
me distraía mucho en clase	A- 6	I
no me interesa/gusta la asignatura	I- 4	I
en el examen me pongo nervioso y me sale mal	N- 2	I
otras causas	O- 2	I/E
me agobia	O- 2	I/E
no hice el examen	O-1	I/E
me porto mal	C- 1	I/E

Tabla 6.36: Motivos para suspender Tecnología.

En la asignatura de Tecnología se combinan saberes teóricos y de aplicación práctica que se relacionan con otras materias como el Dibujo y las Matemáticas y además supone una materia nueva en este curso, de la cual los alumnos y alumnas sólo tienen referencias de oídas, digamos por currículum oculto, a pesar de ello y de parecer una asignatura interesante y aplicada a la vida, donde se permite desarrollar la imaginación y realizar pequeños proyectos útiles, mantiene una tasa de suspensos demasiado alta, cercana al 28%. Los estudiantes explican esto con los siguientes motivos:

- 53 de ellos no han estudiado o no se han esforzado lo suficiente, no han entregado un trabajo (P), o se confiaron demasiado y no llegaron al aprobado.
- 30 estudiantes plantean falta de habilidad (H), expresada por dificultades para entender la materia, no ser capaz de memorizarla, fallos tontos o ser incapaz de estudiarla.
- 11 achacan su fracaso al profesorado (P) por ser aburrido, malo, duro o difícil de entender.
- 8 conciben la asignatura o las actividades (fichas) como muy difíciles (PT) de resolver o superar y 4 no muestran interés por la misma.
- 2 se ponen nerviosos/as en el examen y lo hacen mal (N)
- 4 suspenden por otras causas sin especificar (O) o por el agobio que le supone la asignatura, y uno por mal comportamiento (C)

En general, sigue habiendo mayor número de causalidad interna, siendo 93 los alumnos y alumnas que explican los suspensos por motivos propios, sólo 19 los que los atribuyen a factores externos y 6, a motivos mixtos.

En Francés el número de alumnos/as suspendidos son mucho menores, debido a que es una asignatura optativa, destinada fundamentalmente para aquellos que tuvieron buenas notas en Primaria, por tanto los datos obtenidos son muy escasos con respecto a otras asignaturas, veamos los motivos dados:

¿Por qué has suspendido Francés?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
no lo entiendo/no se me da bien	H- 6	I
suspendí el/los exámenes	H- 1	I
no me gusta el profesor/seño aburrida	PR- 1	E
tenía un 4,9 y el profesor me tiene manía	PR- 1	E
no explica bien	PR- 1	E
el Profesor pone cosas en los exámenes que no damos	PR- 1	E
no me he esforzado/he estudiado lo suficiente	P- 2	I
es muy difícil	PT- 2	E
nota media inferior a 5	O- 1	I/E

Tabla 6.37: Motivos para suspender Francés.

En Francés son 7 alumnos/as los que aluden motivos como “no lo entiendo”, “no se me da bien” o “suspendí los exámenes”, que agrupamos bajo el factor H, de habilidad o mejor de ausencia o disminución de la misma. Le siguen las causas externas atribuidas al profesorado (PR), con 4 frases que se han repetido a lo largo de las anteriores asignaturas, a la que se añaden “no explica bien” y “el Profesor pone cosas en los exámenes que no damos”.

Sólo 2 chicos/as creen que no se han esforzado o estudiado lo suficiente (P), cuando ésta era una de las causas más usadas en las asignaturas anteriores. Los mismos creen que la asignatura es muy difícil (PT). Por último, encontramos una respuesta que vuelve a incidir en la pregunta que planteamos “nota media inferior a 5”, evidentemente eso es la representación del suspenso y no su causa, por eso la hemos incluido en otras causas (O).

En total tenemos 9 causas internas, 6 externas y una combinada, y esto nos plantearía una cuestión ¿son los alumnos con mejores notas capaces de reconocer sus errores, o tienden más hacia la culpabilización externa? En esta investigación no podemos dar respuesta, pero sería un problema interesante que pondría en tela de juicio algunas de las teorías sobre la atribución causal.

Como resumen podemos hacer un gráfico que agrupe los motivos que el alumnado expone para explicar los suspensos según el locus de control por áreas.

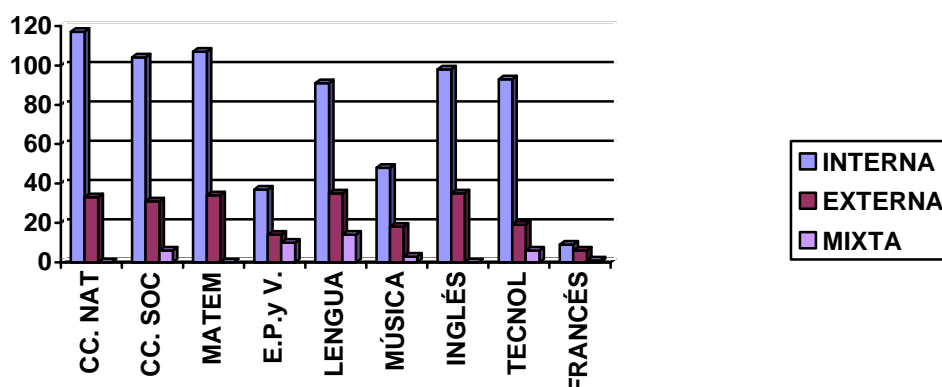


Gráfico 6.7: Atribuciones causales en función de las asignaturas.

Este gráfico nos permite observar cómo el alumnado se atribuye en todas las asignaturas sin excepción las causas de los suspensos. Esto, nos hace esperar un buen futuro si somos capaces de comprometer al alumnado con su aprendizaje, creando pautas de estudio adecuadas y previniendo los factores asociados a la falta de habilidad desde edades tempranas. A continuación vamos a comprobar si existen diferencias entre el número de suspensos por áreas en función del sexo, para ello presentamos la tabla 6.38, que recoge los resultados obtenidos en la prueba T de contraste de medias para 2 muestras independientes.

Pregunta 10: Marca las asignaturas que te han quedado en la última evaluación		Prueba T	
		t	Sig. (bilateral)
Ciencias de la Naturaleza	No se han asumido varianzas iguales	-1,365	,173
Ciencias Sociales, G ^a e H ^a	No se han asumido varianzas iguales	-1,974	,049*
Matemáticas	No se han asumido varianzas iguales	-1,502	,134
Educación Plástica y Visual	No se han asumido varianzas iguales	-1,977	,049*
Lengua Castellana y Literatura	No se han asumido varianzas iguales	-2,957	,003*
Música	No se han asumido varianzas iguales	-2,689	,007*
Educación Física	No se han asumido varianzas iguales	-1,217	,224
Lenguas Extranjeras	No se han asumido varianzas iguales	-1,596	,111
Tecnología	No se han asumido varianzas iguales	-3,279	,001*
Francés	Se han asumido varianzas iguales	-,778	,437

Tabla 6.38: Diferencias en el número de suspensos en función del sexo.

Como podemos observar existe un equilibrio con respecto al reparto de asignaturas, es decir, de las diez estudiadas, encontramos diferencias significativas en 5 de ellas, mientras en otras 5 no existen diferencias significativas. Tienen resultados semejantes chicos y chicas en las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Educación Física, Lengua Extranjera (Inglés) y Francés.

Sí se observan diferencias significativas en función del sexo en las asignaturas de CC. Sociales, Geografía e Historia, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura, Música y Tecnología, con niveles de significación inferiores a 0,05 y con un nivel de confianza del 95%.

2.7. Resultados del Objetivo 7.

Al igual y con el mismo propósito que el anterior objetivo, nos planteamos *conocer la causas reales a las que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital atribuye el éxito en cada una de las asignaturas estudiadas*, ya que, como comprueba Wittrock (1990: 559, cfr. en Navarro y otros, 2007), es a partir de los once años cuando el alumnado es capaz de identificar las diferencias entre capacidad, esfuerzo y rendimiento.

Nuestra muestra supera pues la edad propuesta por Wittrock, como clave para ser capaz de identificar claramente las causas del éxito y el fracaso escolar. Según Wittrock (1990: 562), las niñas atribuyen el fracaso a la falta de capacidad, mientras que los niños tienden con más frecuencia a atribuirlo a la falta de esfuerzo, pues en la escuela primaria, sigue diciendo el autor, los maestros suelen criticar a los niños por actos no intelectuales y también por falta de esfuerzo; en cambio, las críticas dirigidas a las niñas se refieren casi exclusivamente a actividades intelectuales. Así pues, a causa de esta diferencia en las críticas, es probable que los niños atribuyan más fácilmente el fracaso a la falta de esfuerzo y las niñas a la falta de capacidad. Sin embargo, en una investigación realizada por Navarro, 1994, sobre los intereses escolares, citada anteriormente, se comprueba que casi todos coincidían en que la principal causa del fracaso escolar radicaba en ellos mismos, existiendo una diferencia de tan sólo 2,1 puntos entre chicos y chicas.

Nuestro objetivo por tanto será el opuesto o el complementario al anterior; y se concretará en:

- *Conocer el índice de buenas notas por asignaturas.*
- *Conocer las causas reales a las que el alumnado atribuye el éxito en cada una de las asignaturas estudiadas.*
- *Saber si existen diferencias entre chicos y chicas respecto a las buenas notas por áreas.*

Para conseguir estos objetivos seguiremos el mismo proceso seguido hasta ahora en el anterior, analizando frecuencias y porcentajes globales y posteriormente por sexos. Estas respuestas se categorizarán y se analizarán de igual forma.

Pregunta 11: Marca las asignaturas en las que has sacado mejores notas (bien, notable, sobresaliente) en la última evaluación		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias de la Naturaleza	200	45,4
Ciencias Sociales, G ^a e H ^a	202	45,8
Matemáticas	187	42,4
Educación Plástica y Visual	213	48,3
Lengua Castellana y Literatura	171	38,8
Música	204	46,3
Educación Física	268	60,8
Lenguas Extranjeras	195	44,2
Tecnología	216	49,0
Francés	25	5,7

Tabla 6.39: Asignaturas con mejores notas en la última evaluación.

Antes de extraer algunas conclusiones de este análisis, debemos insistir en que en el cuestionario se planteó al alumnado la pregunta especificando que debían obviar los aprobados, se señaló específicamente que pusieran las calificaciones de bien, notable y sobresaliente, por considerar que eran más fiables para establecer conclusiones, ya que creemos, por la experiencia docente en diferentes niveles, que hay aprobados que realmente no son tales, en los que influyen otras causas. Como conclusiones debemos decir que:

- La asignatura con más alumnos evaluados de forma positiva es Educación Física (60%), lo cual es bastante lógico ya que se trata de una asignatura que despierta interés en el alumnado, aunque su índice haya bajado al incluirse en ella contenidos de tipo teórico, junto con las actividades más prácticas. Es la única que supera el 50% del alumnado.
- Le siguen, a cierta distancia, Tecnología (49%) y Educación Plástica y Visual (48,3%) y Música (46,3%), que son asignaturas que trabajan también contenidos procedimentales y actitudinales, que suelen gustar al alumnado, además, la metodología es grupal en algunas ocasiones y los criterios de evaluación no se centran sólo en contenidos conceptuales.
- En otro bloque se sitúan Ciencias Sociales, G^a e H^a (45,8%) y Ciencias de la Naturaleza (45,4%) que son asignaturas con un contenido más amplio a nivel conceptual, pero tienen cierta relación con la realidad y su aprendizaje puede verse facilitado por el uso de técnicas de estudio adecuadas y usadas a diario. Rozan el 50% del alumnado total aquellos con buenas notas en estas asignaturas, aunque su nivel debería subir, teniendo en cuenta que son asignaturas muy importantes. Quizás, contextualizándolas más y utilizando diversas metodologías, se podría facilitar ese ascenso en las notas.
- Inglés tiene un índice de buenas notas similar a las asignaturas anteriores, con un 44,2% del alumnado.
- Las asignaturas troncales o básicas, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, se alejan de las anteriores con 42,4% y 38,8% de buenas notas respectivamente. Este dato es preocupante, ya que son asignaturas que facilitan el aprendizaje de otras materias y su desarrollo es vital para la integración del alumnado en cualquier etapa posterior. A pesar de haberse aumentado su horario lectivo en Primaria y Secundaria, dándoles la importancia que merecen, el rendimiento del alumnado no acompaña a este cambio, sería necesario entonces cambiar la metodología, hacerlas más aplicadas, flexibles y dinámicas.

- Francés merece mención aparte, ya que, a pesar de no haberse incluido en el cuestionario, fueron algunos alumnos y alumnas los que optaron por añadirla, y por tanto los datos aportados no son completos. También, al tratarse de una optativa el número de alumnos es inferior.

A continuación se puede ver un diagrama de barras que muestra los datos anteriores de forma más gráfica.

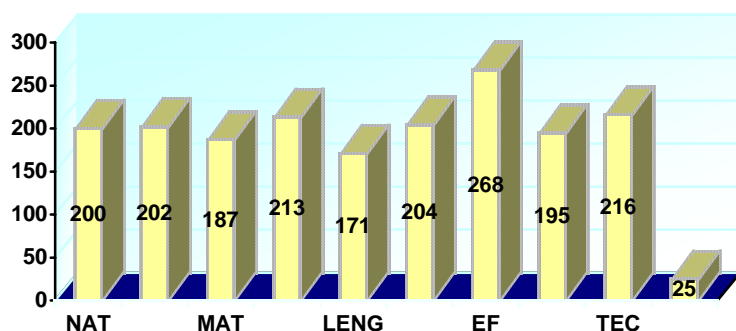


Gráfico 6.8: Diagrama de barras con el número de buenas notas por asignaturas.

Ahora realizaremos el análisis de las respuestas abiertas a la pregunta 11, para conocer también a qué atribuye nuestro alumnado el éxito académico en las diferentes áreas. Para ello mostraremos una tabla por asignatura que incluirán todos los motivos expresados con su frecuencia, que seguirá en la 2ª columna a la inicial que identifica la primera categoría (factores). En la segunda categorización se clasificarán en función de si los motivos expresados responden un locus de control interno, externo o mixto (que comparte características de ambos), para facilitar su análisis y la elaboración de las conclusiones. Veamos cómo valoran los estudiantes los éxitos en las diferentes áreas atendiendo a estas categorías, empezando por Ciencias de la Naturaleza.

¿Por qué sacado buenas notas en Ciencias de la Naturaleza?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me esfuerzo/estudio	P- 60	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 22	I
no saqué sobresaliente porque no estudio o estudio poco/iba a sacar un sobre pero...	P- 5	I
lo traía todo hecho	P-3	I
era sobre un trabajo y lo estudié bien	P-1	E
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 32	E
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 32	E
es divertido, interesante	PT-2	E
es importante	PT- 2	E
no me gusta, pero hay que aprobarla	PT- 1	I
atiendo en clase/participo	A- 10	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR-6	E
saqué bien porque el Profesor es injusto	PR- 1	E
tuve suerte	S- 2	E
soy muy bueno/a	H- 1	I

Tabla 6.40: Motivos para sacar buenas notas en Ciencias de la Naturaleza.

En la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, los motivos que más pesan para sacar buenas notas son la práctica (P), expresada por 91 alumnos/as, mediante frases como: “me esfuerzo/estudio, saco buenas notas en exámenes y trabajos, lo traía todo hecho”, reconocen que el esfuerzo se ve recompensado con las notas. Le siguen motivos relacionados con la percepción de la tarea (PT), que ha sido aportados por 69 estudiantes con frases como: “me gusta, me encanta, me “pirra”, es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles, es divertido, interesante”, y otros que a pesar de que no les guste, o la perciban como fea, estudian para aprobarla. El hecho de que una asignatura sea considerada bonita. Interesante o fácil, motiva para su estudio, ya que aumenta la implicación del alumnado en su aprendizaje y por tanto, mejora su rendimiento porque sus expectativas son altas.

En tercer lugar, y con una gran diferencia, se encuentra la atención (A), reflejado como participación en clase por 10 sujetos. Otros 6 consideran su éxito como resultado de un

profesorado (PR) “buena gente” o que explica bien, y otro, aunque también se incluya en esta categoría, culpa al profesor de no sacar más nota, describiéndolo como injusto. Estos alumnos/as tendrán más dificultad para mejorar porque consideran el éxito como algo externo y por tanto poco podrán hacer. Lo mismo ocurre a dos estudiantes que achacan su nota a la suerte (S).

Por último destacar que sólo hay un caso que explique su nota positiva por la habilidad (H), que era la que mayores porcentajes recibía cuando hablábamos de suspensos en el objetivo anterior. Comprobaremos si esta tónica se da en todas las asignaturas e intentaremos establecer una explicación para ello.

En definitiva, la atribución causal del éxito es interna en 102 sujetos y externa en 78, que son demasiados, en nuestra opinión, los alumnos/as que no se sienten responsables de su éxito, lo que podrá provocar, en cursos posteriores, descensos de las notas si no aumentan el esfuerzo.

Ahora veamos qué ocurre con la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que implica grandes dosis de contenidos y hace necesario un estudio continuo.

¿Por qué sacado buenas notas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 47	E
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 26	E
es divertido, interesante	PT- 6	E
no estábamos en el tema de Historia	PT- 1	E
me esfuerzo/estudio/soy trabajador/estudio para cuando me saquen	P-61	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 13	I
lo traía todo hecho	P-1	I
atiendo en clase/participo	A- 13	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR- 7	E
es la tutora, si no “me mata”	PR-1	E
tuve suerte	S- 1	E
tengo buena memoria	H- 1	I

Tabla 6.41: Motivos para sacar buenas notas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, pesan por igual las atribuciones internas y externas para explicar la obtención de buenas notas, con 89 explicaciones cada una. Éstas se concretan en 75 estudiantes que la atribuyen a la práctica (P); 13, a la atención (A) y participación en clase y uno a la habilidad, expresada concretamente como “buena memoria”.

Entre los motivos que no se refieren al propio sujeto encontramos la percepción de la tarea (PT) observada como fácil, bonita, divertida o interesante por 73 discentes; la bondad, profesionalidad o presión del docente (PR) sentida por 8 sujetos y por último la suerte (S), como factor elegido por un solo estudiante.

En esta asignatura la situación es más problemática si tenemos en cuenta que la motivación externa es igual que la interna, y por tanto la influencia o responsabilidad del alumnado en su aprendizaje, sólo depende de sí mismo en el 50% de los casos. El locus de control es difícil de modificar, pero se deberían desarrollar sistemas de autoevaluación, heteroevaluación, análisis de resultados, reflexiones sobre la evaluación, etc. que facilitarían al alumnado el cambio de atribución hacia una vertiente interna.

¿Cómo explican el éxito en Matemáticas, una de las asignaturas que en principio no es tan querida por el alumnado?, veámoslo en la siguiente tabla:

¿Por qué sacado buenas notas en Matemáticas?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 55	E
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 28	E
es divertido, interesante	PT- 2	E
me esfuerzo/estudio	P- 42	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 13	I
no me gusta, pero hay que aprobarla	P- 2	I
lo traía todo hecho	P- 1	I
bien, me he confiado mucho en el segundo trimestre	P- 1	I
he estado más seguro en los exámenes	P- 1	I
atiendo en clase/participo	A- 11	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR- 4	E
el P pone muy pocas preguntas y por un fallo te quita mucho	PR- 1	E
“el profesor es tontillo en verdad, no soy tan bueno en matemáticas”	PR- 1	E
(notable) algunos temas no los entiendo y el P se lío mucho explicando	PR- 1	E
me subió un poquito la nota	PR- 1	E
no entiendo las cosas/no se me da bien y por eso he bajado (bien)	H- 3	I
soy un crack/soy listo	H- 1	I
entiendo mejor los temas	H- 1	I
tuve suerte	S- 1	E
me la han explicado	O- 1	I/E
no lo sé	NS-1	

Tabla 6.42: Motivos para sacar buenas notas en Matemáticas.

En Matemáticas, los alumnos/as con notas de sobresaliente, notable o bien creen que su éxito depende de:

- La percepción de la tarea (PT), por considerarla fácil, divertida, interesante, o porque les gusta, en 85 casos.
- La práctica (P), o el tiempo y el esfuerzo dedicado a estudiar y hacer tareas para aprobar los exámenes, expresado por 60 estudiantes.
- La atención (A) y participación en clase, de 11 sujetos.
- Los profesores (PR), que explican bien, son buena gente, o que bajan las notas por

fallos tontos, y “regalan notas”, como expresa un alumno con esta frase tan interesante: “el profesor es tontillo en verdad, no soy tan bueno en matemáticas”, son responsables del éxito de 8 estudiantes.

- La suerte (S) y otras causas (O), son responsables de las notas de 2 sujetos más.

En definitiva, tendremos una atribución externa más alta que la interna, siendo 93 y 78 alumnos/as respectivamente, los que dan unas y otras explicaciones a su éxito en Matemáticas. Estos alumnos y alumnas de 1° de E.S.O. requieren una toma de conciencia de la importancia de su implicación en su propio aprendizaje para evitar fracasos posteriores, a pesar de que ahora consigan éxitos. La falta de técnicas de estudio adecuadas y de hábitos de trabajo diario permiten aprender o acumular un número concreto de contenidos, pero llegará un momento en que éstos desborden la capacidad del estudiante, si no saben cómo asimilarlos, se puede producir frustración y abandono, y por tanto fracaso. Es necesario prevenir a tiempo. En Educación Plástica y Visual, los resultados obtenidos son los siguientes:

¿Por qué sacado buenas notas en Educación Plástica y Visual?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 57	E
es muy fácil/se me da bien	PT- 42	E
es divertido, interesante	PT- 2	E
me esfuerzo/estudio	P- 22	I
lo traía todo hecho (láminas, dibujos)	P- 19	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 5	I
notable, a lo mejor no me esfuerzo lo suficiente/no dibujo mal	P- 3	I
hemos trabajado en grupo y he participado más en clase	P- 1	I
soy bueno en dibujo/dibujo todo/dibujo bien	H- 23	I
dibujo mal	H- 2	I
atiendo en clase/participo	A- 7	I
no presté atención	A- 1	I
la profesora explicaba bien/buena gente/muy alegre	PR- 4	E
me porto bien (sin ser pelota)	C- 2	I/E

Tabla 6.43: Motivos para sacar buenas notas en Educación Plástica y Visual.

En esta asignatura los motivos para explicar el éxito están más repartidos que en los casos anteriores y la habilidad aparece en una posición importante. El primer motivo dado es la percepción de la tarea (PT), que comparte las mismas expresiones que en otras asignaturas: me gusta, me “pirra”, ... y ha sido respondida por 99 estudiantes. Le sigue la práctica (P), representada por el esfuerzo, la entrega de trabajos, dibujos y láminas que suponen parte importante de la nota y los buenos resultados en los exámenes, de 50 alumnos/as más.

La habilidad (H) reaparece después de haber sido elegida sólo por pocos sujetos en cada una de las asignaturas anteriores, ocupando el tercer lugar con 25 alumnos/as, que consideran que son buenos en dibujo, dibujan bien o dibujan todo, aunque de ellos dos consideren que dibujan mal y por eso no tiene más nota. En este caso la habilidad se concreta en capacidad artística para elaborar dibujos y se considera como un don natural al parecer y por tanto de difícil aprendizaje. Si esto se pudiera comprobar como cierto, su clasificación en la columna de “locus de control”, debería ser externa, pero como no podemos saberlo, la incluiremos como factor interno, como hemos hecho hasta ahora.

La atención (A) y participación en clase mejora las notas de 7 alumnos y baja la de uno. En total son 8 los que se refieren a la atención como factor, 4 al profesorado (PR) y 2 al comportamiento en clase (C), que no se había expresado hasta ahora como beneficioso para la nota recibida.

En total, el éxito en Educación Plástica y Visual se atribuye a factores internos por 83 estudiantes, frente los 103 que consideran que depende de factores externos, y sólo 2 al comportamiento, que como explicamos anteriormente, pensamos que comparte indicadores de ambos tipos.

En la siguiente asignatura, Lengua Castellana y Literatura, donde el índice de buenas notas es el más bajo de todos, con 171 alumnos/as, será fundamental conocer las causas a las que les son atribuidas, veamos pues:

¿Por qué sacado buenas notas en Lengua Castellana y Literatura?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me esfuerzo/estudio	P- 53	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 12	I
lo traía todo hecho	P- 6	I
no me gusta, pero hay que aprobarla	P- 1	I
estudié teoría	P- 1	I
he bajado, no sé por qué (notable)	P- 1	I
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 24	E
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 31	E
es divertido, interesante	PT- 2	E
tengo Bien porque era un poco difícil/los temas son un poco	PT- 3	E
notable, demasiada ortografía	PT- 1	E
atiendo en clase/participo	A- 11	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR- 5	E
estoy en refuerzo	O- 2	E
me han ayudado mucho	O- 1	E
quiero aprender ortografía	I- 1	I
no atiendo	I- 1	I
tuve suerte	S- 1	E

Tabla 6.44: Motivos para sacar buenas notas en Lengua Castellana y Literatura.

En esta asignatura fundamental para entender y aprender las demás, encontramos una mayor implicación del alumnado en la obtención de notas alta, como se demuestra en la tabla anterior, donde la atribución causal interna supera a la externa, siendo la primera desarrollada por 87 sujetos, frente a los 60 de la segunda. Esto nos satisface enormemente, ya que este tipo de atribución repercute en el rendimiento y es más fácilmente modificable con un aumento del esfuerzo. Pero ¿cómo se distribuyen estas atribuciones entre los diferentes factores?

Pues bien, en principio encontramos que la práctica (P), es decir, el estudio, esfuerzo y trabajo diario, son considerados claves para 74 estudiantes, seguido por 51 que ven la asignatura divertida, fácil o interesante (PT).

Tampoco se pasa por alto la atención en clase (A) y su correspondiente participación en la misma, resaltada por 11 alumnos/as, a los que debemos sumar el interés puesto por aprobar de dos estudiantes más.

Se completan las razones, atribuyendo al profesorado el éxito en 5 casos, a otras causas (O) como recibir ayuda en clases de refuerzo y otras no especificadas, aportadas por 2 alumnos y a la suerte (S) expuesta por un alumno.

Ahora veremos las razones para sacar buenas notas en Música dadas por nuestros chicos y chicas.

¿Por qué sacado buenas notas en Música?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 32	I
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 54	I
es divertido, interesante	PT- 5	I
no hay que hacer muchas cosas	PT- 1	I
me esfuerzo/estudio	P- 33	I
lo traía todo hecho	P- 10	I
soy músico/estoy en el conservatorio/dí dos cursos conservatorio	P- 2	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 16	I
notable, no me esfuerzo mucho/por poco saco sobre, me faltó	P- 2	I
tenía bien el cuaderno	P- 1	I
es una buena clase y sólo es cuestión de estudiar	P- 1	I
no me gusta, pero hay que aprobarla	P- 1	I
atiendo en clase/participo	A- 19	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR- 6	E
cambió la forma de examinar la Profesora/saqué un 6 en el examen, Bien	PR- 3	E
el "Profe" me aprueba	PR- 1	E
se toca la flauta/toco bien la flauta	H- 3	I
bailo bien	H- 2	I
no lo sé	NS	

Tabla 6.45: Motivos para sacar buenas notas en Música.

En Música, la percepción de la asignatura como fácil, divertida, con poco que hacer, unida al gusto que despierta en el alumnado, hacen de la percepción de la tarea (PT) el primer motivo para sacar buenas notas en 92 estudiantes. Le sigue la práctica (P), es decir, el esfuerzo, estudio, el trabajo diario y la experiencia extraescolar en el conservatorio, expuesta por 56 discentes.

Con gran diferencia le siguen la atención puesta en clase por 19 alumnos/as, el profesorado (P) y su forma de ser y evaluar, que justificaría la nota de 10 chicos/as más y por último la habilidad (H) para tocar bien la flauta y bailar de 5 estudiantes más.

Al tratarse de una asignatura artística hubiéramos pensado que la habilidad, tendría un papel más relevante, sin embargo no es así, vuelven a primar factores externos, con 107 respuestas, aunque se diferencia poco de los internos, con 90 explicaciones sobre las buenas notas obtenidas.

Ahora veamos qué ocurre con la asignatura de Educación Física, con un 60% de buenas notas.

¿Por qué sacado buenas notas en Educación Física?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 51	I
es muy fácil/se me da bien	PT- 41	I
es divertido, interesante/aprendo muchas cosas	PT- 8	I
sólo hay que hacer ejercicios/jugar al fútbol	PT- 2	I
sólo hago fichas y con la ayuda del libro	PT-1	I
me esfuerzo/estudio	P- 38	I
lo traía todo hecho/hago los ejercicios/actividades	P- 16	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 17	I
me entreno y es bueno para mí/hago ejercicio/corro más rápido	P- 6	I
no estudié mucho/notable, no me esfuerzo mucho	P- 3	I
hice un trabajo	P- 1	I
atiendo en clase/participo	A- 15	I
soy buen deportista/soy gimnasta/tengo buen físico	H- 12	I

¿Por qué sacado buenas notas en Educación Física? (continuación)	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
algunas cosas me cuestan y no me salen/algunas pruebas no me salen	H- 2	I
porque bailo	H- 1	I
me encanta el fútbol, correr, hacer deporte	I- 6	I
me estoy esforzando más/las pruebas me cuestan	I- 4	I
me porto bien/buen comportamiento	C- 5	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PT- 2	E
el Profesor nos pone a todos Notable	PR- 1	E
confío en el Profesor y trabajo al máximo	PR- 1	E
soy muy alto	O- 2	I/E

Tabla 6.46: Motivos para sacar buenas notas en Educación Física.

La percepción de la tarea (PT) vuelve a ser la explicación más numerosa para atribuir las buenas notas en Educación Física, dada por 102 alumnos/as. Las frases que se exponen, coinciden en parte con las dadas para otras asignaturas, pero además incluyen algunas específicas propias de la materia como: “sólo hay que hacer ejercicios”, “sólo es jugar al fútbol”, “sólo hago fichas y con la ayuda del libro”, que hacen referencia a los contenidos y actividades propuestas. En algunos casos esta asignatura pierde su sentido sin no se trabaja correctamente y se convierte en una hora de recreo o diversión si los profesionales especialistas no la diseñan correctamente. Esto en muchas ocasiones se debe a la necesidad de completar horarios de profesores que no tienen esta especialidad o que ni siquiera la consideran una asignatura importante, y provoca en el alumnado la creencia de que es fácil y divertida sin más. Sería necesario hacer algo al respecto.

El segundo motivo para aprobar es la práctica (P), con 81 casos, expresado como esfuerzo, estudio, entrega de trabajos, entrenamiento continuo, etc., que corresponden a causas internas y por lo tanto controlables.

Le siguen la habilidad (H), expresada como “soy buen deportista”, “soy gimnasta”, “tengo buen físico”, “bailo” y la atención y participación en clase (A), ambas con 15 explicaciones que justifican las notas. Cerca de ellas encontramos el interés (I) por la asignatura que gusta a muchos, pero que además permite a otros chicos/as esforzarse,

aunque le cuesten las pruebas. Son en total 10 explicaciones referidas al interés.

Por último, el comportamiento (C) justifica la nota de 5 estudiantes; un buen profesorado (P), uno con facilidad para poner buenas notas y otro que inspira confianza en el alumnado, representan a 4 casos más y otras causas (O), como la altura física, son motivos de dos chicos más para obtener buenos resultados en Educación Física.

En definitiva se presentan 121 motivos internos, 106 motivos externos, y 7 que combinan ambos, como el comportamiento y otras causas, de hecho el interés y el gusto por la asignatura de Educación Física, hacen que se aumente el esfuerzo, la participación, el estudio y el trabajo diario. A continuación observamos los motivos para obtener buenas calificaciones en Inglés, como primera lengua extranjera, en la siguiente tabla:

¿Por qué sacado buenas notas en Inglés?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 48	I
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 47	I
es divertido, interesante	PT- 7	I
me esfuerzo/estudio	P- 45	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 11	I
lo traía todo hecho	P- 4	I
estoy en clases particulares/voy a una academia y me enseñan	P- 4	I
bajé pero no mucho/he flojeado mucho (B)	P- 2	I
mi padre es de Singapur y hablamos en Inglés/llevo 5 años estudiándolo	P- 2	I
aprendí mucho Inglés en mi centro anterior	P- 1	I
no me gusta, pero hay que aprobarla	P- 1	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR- 4	E
notable, porque la señorita del año pasado explicaba mejor	PR- 1	E
atiendo en clase/participo	A- 4	I
soy un crack	H- 1	I
me resulta un poco lioso/no me van bien las lenguas extranjeras	H- 1	I
suspendí porque me quedé en blanco aunque estudié	N- 1	I
tuve suerte	S- 1	E

Tabla 6.47: Motivos para sacar buenas notas en Inglés.

El motivo por excelencia vuelve a ser la percepción de la tarea (PT), pues son 102 estudiantes los que consideran la asignatura de Inglés como fácil, divertida, interesante, o les gusta. Les sigue la práctica (P) con 69 casos, es decir el trabajo diario, el estudio, la experiencia anterior, así como otras circunstancias que faciliten el dominio de la Lengua Inglesa, como la asistencia a academias y ser hijo de extranjeros nativos. Sin duda la experiencia en esta asignatura es un grado, y más cuando se ha aprendido en contextos extraescolares, donde el nivel de comprensión y expresión es, por suerte muy superior al impartido en nuestras aulas, ¿una asignatura pendientes?, ¿cuándo alcanzaremos un aprendizaje eficaz de esta lengua como ocurre en todos los países europeos?, ¿fallan los métodos?, ¿son ratios muy elevadas?,... en definitiva, por más que se amplíen los años, se adelante su aprendizaje o se introduzcan nuevas tecnologías, esta asignatura sigue sin lograr personas con un buen dominio del idioma, algo falla.

El profesorado (P), buena gente, que explica bien, o no tan bien (“Notable, porque la señorita del año pasado explicaba mejor”) es atribuido como factor externo por 5 estudiantes. El interés en clase y la participación (I), son los motivos dados por 4 alumnos/as más, la habilidad (H), unida a la alta autoestima de algún alumno (“soy un crack”), es atribuida por 3 sujetos más y la suerte sólo por uno.

En total volvemos a encontrar más motivos externos, 108, que internos (76), para explicar las buenas notas en Inglés, y así será difícil cambiar el esfuerzo del alumnado para implicarlo más en su aprendizaje.

La asignatura que veremos a continuación, Tecnología combina conocimientos teóricos y prácticos, y por tanto su evaluación debe contemplar ambos, pero ¿cómo explican nuestros estudiantes el éxito logrado en esta materia que incorporó la L.O.G.S.E.?

¿Por qué sacado buenas notas en Tecnología?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
me esfuerzo/estudio	P- 43	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 22	I
lo traía todo hecho	P- 17	I
no me gusta, pero hay que aprobarla	P- 3	I
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 50	I
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 22	I
es divertido, interesante	PT- 7	I
atiendo en clase/participo	A- 14	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR- 5	E
aunque no me cae bien el profesor	PR- 1	I
hago los trabajos manuales bien/sé construir cosas	H- 3	I
no me entero de mucho (notable)	H- 1	I
notable, lo mío no es dibujar	H- 1	I
buen comportamiento	C- 3	I/E
no lo sé	NS/NC	

Tabla 6.48. Motivos para sacar buenas notas en Tecnología.

Pues se explica el logro fundamentalmente por la práctica (P), es decir por el esfuerzo, el estudio y el trabajo diario para presentar los trabajos y aprobar los exámenes observado por 85 estudiantes. Le sigue la percepción (PT) de la asignatura como interesante, divertida o fácil, lo que hace que les guste también a muchos discentes, concretamente a 79. Ésto favorece su aprendizaje y mejora su rendimiento, al tratarse de una asignatura “querida”.

En tercer lugar hallamos la atención y participación en clase (A), como criterio de evaluación por parte de 14 chicos/as más, que debe ser fundamental en una metodología más participativa y grupal.

Otros motivos para justificar las notas altas en Tecnología son el profesorado (P), con 6 explicaciones, y la habilidad (H) aportada por 3 estudiantes y, en este caso, más bien la falta de habilidad para dibujar o entender la materia, que hacen que 2 alumnos bajen a notable. Por último el comportamiento explica las notas de 3 chicos/as más, como causa que etiquetamos como interna/externa por considerar que se debe a motivos de ambos tipos.

Como conclusión podemos decir que en Tecnología priman más los motivos intrínsecos, en 104 casos que los extrínsecos (85) para explicar los “sobresalientes, notables y bien” obtenidos, además de incluirse 3 motivos mixtos, referidos al comportamiento.

Por último encontramos los motivos que explican el éxito en Francés. Como ya hemos explicado esta pregunta no se encuentra inicialmente en el cuestionario, son los estudiantes los que deciden a título particular añadir un apartado para esta asignatura. Por esto los resultados que aparecen tienen un nivel tan escaso de respuestas, además de por ser una optativa que sólo cursa un número reducido de alumnado. No obstante analizaremos los resultados obtenidos, igual que hicimos previamente con los suspensos, veamos pues la tabla siguiente:

¿Por qué has sacado buenas notas en Francés?	FACTOR- Alumnos/as	LOCUS CONTROL
es muy fácil/se me da bien/los exámenes son muy fáciles	PT- 7	I
me gusta, me encanta, me pirra	PT- 3	I
me esfuerzo/estudio	P- 8	I
saco buenas notas en exámenes y trabajos	P- 2	I
la profesora explicaba bien/buena gente	PR- 3	E

Tabla 6.49: Motivos para sacar buenas notas en Francés.

Sólo encontramos tres categorías para explicar el éxito en Francés: la percepción de la asignatura (PT), con gusto y como algo fácil, por parte de 10 estudiantes, la práctica (P), es decir el esfuerzo realizado, el estudio y una evaluación continua positiva, de otros 10 sujetos y la bondad y buenas explicaciones del profesorado (PR) que justifican las notas de 3 más.

Por tanto la atribución del éxito en el segundo idioma extranjero, es más externa que interna, con 13 frente a 10, pero la diferencia es muy pequeña al tratarse de una muestra también muy pequeña.

Como resumen podemos hacer un gráfico que agrupe los motivos que el alumnado expone para explicar las buenas notas según el locus de control por áreas y poder así establecer unas conclusiones generales.

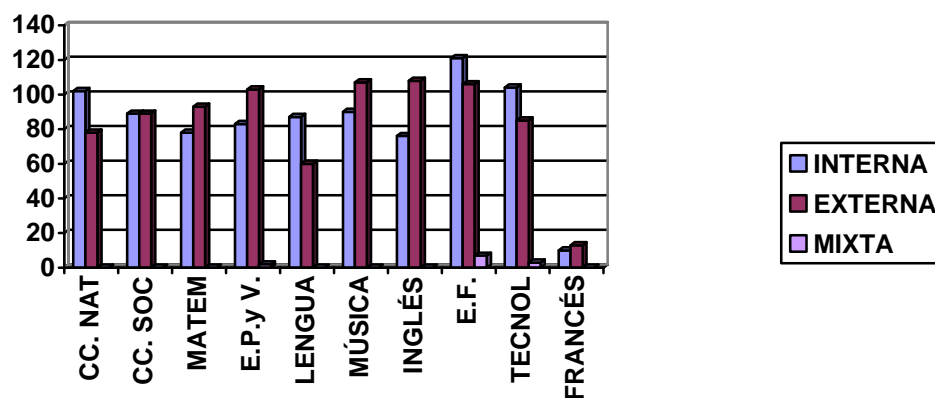


Gráfico 6.9: Atribuciones causales en función de las asignaturas.

Este gráfico nos permite observar cómo el alumnado atribuye los éxitos de forma desigual en las diferentes áreas, así, sólo explica por factores internos las buenas notas en Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Educación Física y en Tecnología, haciéndose responsable de las mismas. Comparte al 50% motivos externos e internos en CC. Sociales, Geografía e Historia y en todas las demás su atribución causal es externa, con grandes diferencias, como puede verse en el gráfico.

Estos datos unidos a la atribución interna del fracaso nos hacen plantearnos la necesidad de incidir en la corresponsabilidad del alumnado en su aprendizaje para que se considere agente activo del mismo, se implique en sus logros y asuma sus fallos, pero no de manera derrotista, sino como medio de mejorar y aprender de los mismos. Es necesario invertir tiempo en esta formación de modo transversal y constante desde que el alumnado inicia su escolaridad, y para ello hay que implicar a todos los agentes, a los padres y madres, para que utilicen reforzadores internos y enseñen a sus hijos a valorar el esfuerzo, evitando dar ejemplos negativos de atribución causal externa; a los profesores para que expliciten los criterios de evaluación y compartan las aportaciones del alumnado a través de coevaluaciones, enseñan a analizar los resultados obtenidos, a proponer estrategias de mejora, a establecer planes de estudios personalizados, etc., en colaboración con los departamentos de Orientación y los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica. Si logramos entre todos que el alumnado asuma un grado más alto de atribución causal interna, conseguiremos personas más responsables y libres para elegir su propio camino en la vida.

A continuación vamos a comprobar si existen diferencias entre el número de sobresalientes, notables y bien, por áreas en función del sexo, para ello presentamos la tabla 6.50, que recoge los resultados obtenidos en la prueba T de contraste de medias para 2 muestras independientes.

Pregunta 11: Marca las asignaturas en las que has obtenido mejores notas en la última evaluación		Prueba T	
		t	Sig.(bilateral)
Ciencias de la Naturaleza	Se han asumido varianzas iguales	1,086	,05*
Ciencias Sociales, G ^a e H ^a	Se han asumido varianzas iguales	2,032	,10
Matemáticas	Se han asumido varianzas iguales	,929	,05*
Educación Plástica y Visual	Se han asumido varianzas iguales	,317	,02*
Lengua Castellana y Literatura	Se han asumido varianzas iguales	1,996	,10
Música	Se han asumido varianzas iguales	1,667	,08
Educación Física	Se han asumido varianzas iguales	-,808	,04*
Lenguas Extranjeras	Se han asumido varianzas iguales	,782	,04*
Tecnología	Se han asumido varianzas iguales	1,355	,07
Francés	Se han asumido varianzas iguales	,101	,00*

Tabla 6.50: Diferencias en el número de buenas notas por áreas en función del sexo.

Los resultados obtenidos para ver si hay diferencias entre chicos y chicas en el rendimiento positivo de las diferentes asignaturas, observamos que se dan diferencias significativas en seis de las 10 áreas estudiadas, que son: Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, con una diferencia de medias de 0,05, menor o igual que 0,05, en Educación Física e Inglés con una diferencia de medias de 0,04, menor o igual a 0,05, en Francés con un diferencia de 0,00 y en Educación Plástica y Visual de 0,02, ambas menores a 0,05, que justifican una diferencia significativa de medias con un nivel de confianza del 95% en todos los casos, menos en Francés que tiene un nivel de confianza del 99%.

No existen diferencias significativas por tanto en el resto de asignaturas entre chicos y chicas, ya que todos los valores obtenidos por “p”, en la prueba T de contraste de medias, han sido superiores a 0,05, como pueden observarse en la tabla anterior, con un nivel de confianza del 95% igualmente.

2.8. Resultados del Objetivo 8.

Nuestro objetivo no es otro que *comprender cómo valoran los alumnos y alumnas de primero de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital por las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.*

Como resultado de este análisis nos permitiremos un objetivo secundario que será *diferenciar entre estrategias que el alumnado valora de forma positiva y negativa, así como establecer propuestas de cambio al profesorado, con objeto de mejorar su valoración docente.*

Partiremos de un análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas 12, 13, 14 y 15, que se completarán marcando en una escala si le gusta mucho, bastante, regular, poco o nada, cada una de las actividades de evaluación que realiza el profesorado en clase. Se completan las preguntas con las explicaciones a las respuestas dadas, aunque el espacio para ellas es escaso, y las respuestas cortas, pero nos permitirán conocer cómo perciben cada actividad, cosa que es muy interesante para comprender sus valoraciones.

Las preguntas concretamente son:

- ¿Te gusta que el/la profesor/a pregunte en clase?, esta se entiende a nivel general y no se explicita si se trata de preguntar por lista, al azar o de forma voluntaria, aunque posteriormente lo especificaremos en otras cuestiones.
- ¿Te gusta que el/la profesor/a te pregunte a ti?, esta se trata de un tipo de evaluación específicamente centrada en un sujeto, es necesaria para completar una evaluación continua, para realizar un seguimiento más exacto de algunos alumnos, o para facilitar el estudio diario de todos los alumnos por miedo a equivocarse. Es una estrategia más propia de un aprendizaje guiado, que con la práctica permitiría al alumno hacerse responsable de su aprendizaje de modo autónomo.

- ¿Te gusta que el/la profesor/a te saque a la pizarra?, esta, al igual que la anterior obliga al alumnado a salir, aunque los contenidos que se van a evaluar son más aplicados y necesitan un desarrollo escrito.
- ¿Te gusta hacer trabajos en grupo con tus compañeros/as?, se trata de una pregunta referida a un tipo de actividad grupal, que suele tener mucha aceptación entre el alumnado, veamos cómo la valoran los nuestros.

A continuación mostraremos los gráficos que representan el porcentaje de alumnos/as que han elegido cada una de las opciones de las 4 preguntas, haciendo un análisis más cuantitativo y posteriormente haremos el análisis de los porqués para conocer sus motivos.

La **pregunta 12, ¿te gusta que el/la profesor/a pregunte en clase?** ha sido respondida por un total de 439 alumnos, de los cuales consideran que les gusta mucho que pregunten en clase a 55, bastante a 65, poco a 110, regular a 94 y nada a 115. Como podemos apreciar en el gráfico posterior, no es un modelo de evaluación ideal para el alumnado, la mayoría está disconforme con las preguntas a todo el grupo, ya que si consideramos respuestas negativas las tres últimas opciones, el 72,7%, del alumnado se sitúa en esta situación.

¿Te gusta que el/la profesor/a pregunte en clase?

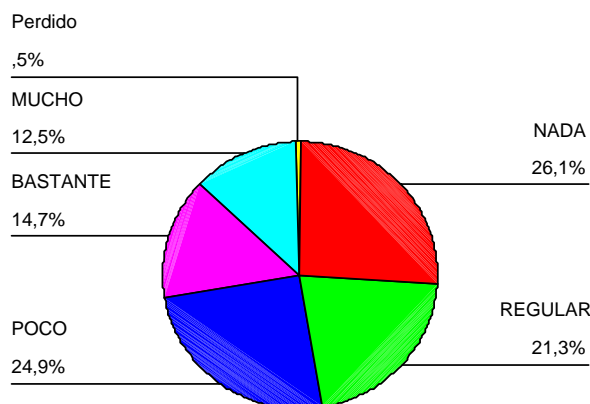


Gráfico 6.10: Porcentaje de respuestas a la pregunta 12.

Los motivos que dan para justificar su descontento se mostrarán siguiendo las respuestas dadas en las respuestas cerradas que corresponden con la escala ordinal, así tendremos las respuestas de los alumnos y alumnas que contestan que les gustan –nada, poco, regular, bastante o mucho- cada una de las actividades propuestas en el aula, son:

¿Por qué no te gusta **nada** que el/la profesor/a pregunte en clase?, aquí encontramos un total de 123 respuestas, de las cuales 11, no contestan al por qué, que representa al 2,5% del total. Las siguientes respuestas las ordenamos siguiendo la categorización que utilizamos en el análisis de los objetivos anteriores, incluyendo nuevas categorías, denominadas – aprendizaje (AP), evaluación (EV) y vergüenza (V).

NADA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a lo mejor/a veces no me lo sé/algunos no lo saben	18	4,1	P	I
hay que estudiar/no estudio	17	3,9	P	I
no sé mucho/nunca me lo sé	4	,9	P	I
a veces no tengo los ejercicios hechos	1	,2	P	I
me pongo nervioso/a	17	3,9	N	I
no sé cómo contestarle	14	3,2	H	I
nunca me acuerdo de las cosas	1	,2	H	I
no me gusta	11	2,5	PT	E
me da coraje/no me da la gana	3	,7	PT	E
me da vergüenza	9	2,0	V	I
para que no se rían de mí	2	,5	V	I
si no te lo sabes te quedas en ridículo	1	,2	V	I
me gusta sólo en los exámenes/ya sabe cómo estudiamos en exámenes	5	1,1	EV	E
me pueden poner negativo	1	,2	EV	E
no aprendo así	1	,2	AP	I
me aburro/es muy pesado	2	,5	I	I
tengo muchos exámenes y no puedo estudiar	1	,2	T	I/E
tengo más tiempo para hacer los deberes	1	,2	T	I/E
no hablamos ninguno	1	,2	O	I/E
porque me puede preguntar a mí	2	,5	O	I/E

Tabla 6.51: Pregunta 12: ¿Por qué no te gusta nada que el/la profesor/a pregunte en clase?

Podemos observar en la tabla anterior los motivos para justificar que las preguntas en realizadas en clase por el profesorado, a nivel general o particular a todos los estudiantes, no le gusta nada, porque: no se lo saben o no estudian a diario (P), un total de 40 estudiantes, que representan un 9,1% del total, se ponen nerviosos 17 sujetos, el 3,9%, consideran que no saben cómo contestar o se olvidan de las cosas el 3,4%, que consideramos como falta de habilidad (H), en este caso expresiva y de memoria. Todas son causas internas, pero encabezan también respuestas de ámbito interno como la percepción de la tarea con respuestas como “no me gusta”, “me da coraje” o “no me da la gana”, dadas por 14 estudiantes. Volviendo a asuntos internos, aunque en este caso con influencia externa, tenemos la vergüenza (V), expresada por 12 chicos/as, y el interés (I) que no despierta esta metodología en 2 estudiantes.

La evaluación (E) entra a formar parte de la categorización, porque en estas preguntas las respuestas hacen referencia a puntuaciones, criterios de calificación, negativos, positivos, ..., por lo que nos hemos visto obligados a incluirla a fin de evitar la incorporación de estas respuestas en las categorías ya definidas de manera forzada y desvirtuando la opinión real del alumnado, que es lo que realmente nos interesa conocer y mostrar. Son 6 alumnos los que explican que: “me gusta sólo en los exámenes”, “ya sabe cómo estudiamos en exámenes”, “me pueden poner negativo”. En este caso todas se refieren a una evaluación externa, aunque a lo largo del análisis habrá otras respuestas que se refieren a la autoevaluación del estudiante, cosa que es muy importante para su aprendizaje, pero que incluiremos también dentro de la misma categoría. El aprendizaje también se incluye en esta categorización, encontrando un alumno/a que considera que con esta estrategia no aprende.

Por último se alude al tiempo (T) que se pierde según el alumnado o el que te quitan para estudiar los exámenes, por parte de 3 alumnos/as. Existen además otras causas tales como: “no hablamos ninguno” o “me puede preguntar a mí, que son de tipo organizativo en este caso y de evitación de riesgo.

En definitiva aluden a motivos internos para decir que no les gusta nada que el profesor/a pregunte en clase un total de 96 estudiantes (19,8%), frente a 22 (3,9%) que lo justifican con causas externas y 5 de ambos (1,1%).

A continuación vemos los motivos dados por los estudiantes a los que les gusta poco que les pregunten en clase.

POCO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
algunas veces no estudio/no me lo sé/no hago las actividades	21	4,5	P	I
me puede tocar a mí/pillar desprevenido	9	2,0	P	I
quiero que me pregunte cuando me lo sé	8	1,6	P	I
tendría que estudiar todos los días	1	,2	P	I
me pongo nervioso/a, raro	15	3,2	N	I
cuando me nombra (poco) no me lo sé y me pongo nervioso/a	2	,5	N	I
a veces no nos acordamos de nada/ y nos pone negativo	8	1,6	EV	E
a veces sólo pone positivos/sube nota	3	,7	EV	E
para saber cómo voy en las notas	1	,2	EV	E
me entero mejor	8	1,6	AP	I
me obliga a estudiar/me manda estudiar	3	,7	AP	I
no lo voy a saber	9	1,6	H	I
prefiero ser independiente y averiguarlo	2	,5	H	I
nos lo sabemos muy bien la mayoría	1	,2	H	I
me da coraje/no me gusta/no me sienta bien	7	1,4	PT	E
me gusta explicar/que me pregunte	2	,5	PT	E
porque preguntan a menudo	1	,2	PT	E
para participar	1	,2	PT	E
no se puede preguntar todos los días	2	,5	T	I/E
es una pérdida de tiempo porque nadie estudia/pérdida de tiempo	2	,5	T	I/E
muchas veces no tengo tiempo de estudiar	1	,2	T	I/E
me da vergüenza	2	,5	V	I
me aburre	2	,5	I	I

Tabla 6.52: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta poco que el/la profesor/a pregunte en clase?

El factor con más porcentaje es la práctica (8,3%), estos alumnos y alumnas reconocen que no estudian a diario y tienen miedo de que los coja desprevenidos, algunos afirman que deberían estudiar más. La segunda causa son los nervios, al 3,7%, le produce intranquilidad, se pone nervioso, también porque algunos no se lo saben.

La tercera causa es la evaluación, el 2,5% dice: “a veces no nos acordamos de nada/ y nos pone negativo, a veces sólo pone positivos/sube nota, para saber cómo voy en las notas”, explicando que cuando le gusta es por sacar algún beneficio para la evaluación.

Los siguientes motivos tienen la misma frecuencia (2,3%), son el aprendizaje, la habilidad y la percepción de la tarea. Estos estudiantes dicen que cuando les preguntan se enteran mejor y que las preguntas le obligan a estudiar. Los que desconfían de su habilidad creen que no lo van a saber, otros en cambio, prefieren ser independientes y averiguarlo (suponemos las dudas), o afirman que “nos lo sabemos muy bien la mayoría”, aludiendo a su habilidad. La tarea se percibe como positiva y negativa.

Por último al 1,2% le parece que preguntar en clase es una pérdida de tiempo, porque nadie estudia o una tarea que no se puede hacer todos los días. Al 0,5% le da vergüenza que le pregunten y a otro 0,5% le aburre.

Los factores aludidos son fundamentalmente internos, con un 17,7% de las respuestas, seguido por los externos, con un 4,8% y los mixtos (1,7%).

En la siguiente tabla vemos cuáles son los motivos que justifican que les guste “regular”, esta actividad de evaluación y participación en el aula.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
algunas veces no sé lo que me pregunta	18	4,1	H	I
cuando me lo sé, me gusta que me pregunten a mí	4	,9	H	I
no me lo sé (y mis compañeros tampoco)	8	1,8	P	I
algunas veces no he estudiado (lo suficiente)	7	1,6	P	I
hay que estudiar aparte de los exámenes-diariamente	4	,9	P	I
algunas veces tengo hecho los deberes	1	,2	P	I
aprendemos más/sabemos más	12	2,7	AP	I

REGULAR (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
como no lo sepa me mete la bronca	1	,2	EV	E
depende de cada P/asignatura	2	,5	EV	E
pone buena nota a quien sale si lo hace bien	1	,2	EV	E
no avisa/si te pilla desprevenido te pone negativo	3	,7	EV	E
me da vergüenza	8	1,8	V	I
me pongo nervioso/a	6	1,4	N	I
prefiero escribir	2	,5	PT	E
me aburre/no me gusta	3	,7	PT	E
me divierto	1	,2	PT	E

Tabla 6.53: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta regular que el/la profesor/a pregunte en clase?

Como puede apreciarse en la tabla anterior los motivos para justificar que las preguntas en realizadas en clase por el profesorado, a nivel general o particular a todos los estudiantes, les gustan “regular”, agrupamos las respuestas, encontrando que:

- La falta de habilidad (H) es el motivo más aludido, con el 5% de respuestas tales como: “a veces no sé lo que me pregunta”, que indica un problema de comprensión por parte del alumnado, seguido por la falta de práctica (P) del 4,5% del alumnado, que no estudian habitualmente o no hacen los ejercicios.
- El 2,7% considera que aprenden o saben más respondiendo a las preguntas de clase porque les obliga a estudiar diariamente.
- La evaluación (EV), tanto positiva como negativa por parte del profesorado es motivo para que no les guste mucho que le pregunten en clase al 1,6% del alumnado, seguido por la vergüenza (1,8%) y los nervios (1,4%)
- Por último la percepción de esta tarea (PT), como aburrida o divertida, según los casos, es el factor expresado por el 1,4% restante del alumnado.

Los motivos, por tanto son mayoritariamente internos, con un 15,4% de respuestas, frente al 3%, referidos a factores externos. Las preguntas en clase de forma nominal, no son del agrado del alumnado, como estamos comprobando, a la mayoría (72,3%) no le gusta nada, le gusta poco o regular, ya que obliga a estar siempre preparado y llevar las tareas al día.

Ahora veremos los motivos que justifican la opción “bastante” en esta pregunta.

BASTANTE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me entero mejor/aprendo y estoy-estamos más atento-s	12	2,7	AP	I
aprendemos todos/es mejor para todos	12	2,7	AP	I
me obliga a estudiar y es beneficioso	2	,5	AP	I
nos lo sabemos mejor el día del examen	2	,5	AP	I
me dan puntos/positivos	6	1,4	EV	E
así sabe si hemos estudiado	5	1,1	EV	E
así se sabe a quién le tiene que echar más cuenta	1	,2	EV	E
quiero saber si los ejercicios están bien	1	,2	EV	E
me gusta explicar	4	,9	PT	E
no me molesta, pero prefiero que me pregunte a mí	1	,2	PT	E
pero si es a mí, regular	1	,2	PT	E
porque yo me lo sé	4	,9	H	I
me siento más inteligente/cojo buena fama	2	,5	H	I
porque hay gente que no se lo sabe (“pilla al que no estudia na”)	1	,2	P	I
cuando me lo sé	1	,2	P	I
así hacemos menos deberes	1	,2	P	I

Tabla 6.54: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta bastante que el/la profesor/a pregunte en clase?

Los estudiantes atribuyen el valor para facilitar el aprendizaje de las materias a las preguntas de clase, en un 5,4%, utilizando frases como “me entero mejor”, “estoy más atento”, “aprendemos todos”, “me obliga a estudiar”,... Les siguen motivos externos, relacionados con la evaluación, tanto interna como externa, por parte del profesorado, así el 2,9% cree que comprueban si han estudiado, les dan positivos o el profesorado sabe a quién le tiene que echar más cuenta.

Encontramos también la habilidad (H) para justificar que “se lo saben”, “cogen buena fama o se sienten más inteligentes” el 1,5% del alumnado que contestó “regular” a esta pregunta, y la práctica (P), asumida por el 0,6% restante.

En definitiva encontramos la mayoría de explicaciones correspondientes a motivos internos (8,4%), frente a causas externas (4,4%). Veremos si los estudiantes que han contestado de forma positiva a esta pregunta aluden a motivos semejantes o no.

MUCHO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendo más/aprendemos más	19	4,3	AP	I
así me entero/si tengo una duda	5	1,1	AP	I
así estamos pendiente/si alguien no sabe algo, se lo explica	3	,7	EV	E
me sube puntos	2	,5	EV	E
sabe quién estudia	2	,5	EV	E
así se descubren y corrigen los fallos	1	,2	EV	E
Para saber si me lo sé	1	,2	EV	E
me sé lo que me pregunta/me lo sé todo	6	1,4	H	I
contesto a lo que sé	2	,5	H	I
es guay, me gusta	4	,9	PT	E
me gusta participar	1	,2	PT	E
así estudio en la clase	1	,2	P	I
estudiamos más	1	,2	P	I
siempre tengo las tareas	1	,2	P	I
es muy buena con nosotros	1	,2	PR	E
no contesta/no sé	6	1,4	NS/NC	

Tabla 6.55: Pregunta 12: ¿Por qué te gusta mucho que el/la profesor/a pregunte en clase?

Esta repuesta no ha sido elegida por el 87,3% del alumnado, la mayoría contestó a respuestas de tipo central, no obstante las respuestas serán interesantes.

Los motivos que dan estos estudiantes son, en primer lugar referidos al aprendizaje (AP) que es facilitado por las preguntas de clase, según afirman el 5,4% del alumnado. Le siguen la evaluación (EV), con 2,1% de respuestas que explican que se descubren fallos, se ve quién estudia o permite estar más pendiente, entre otros.

En tercer lugar la habilidad se recoge como motivo para explicar que les gusta mucho que el profesor o profesora pregunte en clase, son un 1,9% del alumnado los que reflejan

esta opción. La percepción de la tarea (PT), como “guay”, o el gusto por participar, son aludidos por un 1,1% del alumnado, seguido por un caso que alude que la profesora es buena con ellos (0,2%).

En estas respuestas obtenemos un alto índice, comparándolo con las anteriores, de alumnos que no saben explicar su elección, concretamente 6, que corresponden al 1,4% del total. En definitiva obtenemos razones internas (7,9%) con más peso sobre las externas (3,4%). Los alumnos y alumnas encuestados son conscientes de la importancia de las preguntas en clase, aunque en un porcentaje muy pequeño.

La *pregunta 13, ¿Te gusta que el/la profesor/a te pregunte a tí?*, especifica aún más la pregunta anterior, si en aquella las preguntas eran a nivel general y le podía tocar o no a un alumno o alumna concreto, ahora le preguntamos si le gusta responder ante las demandas del profesorado, y los índices de desacuerdo son aún mayores, pasando del 72,3% al 78,2%. Encontramos que al 33,1% no le gusta nada, al 22,4% le gusta regular y al 27,7% le gusta poco. Sólo les gusta bastante o mucho al 20,9% del alumnado.

¿Te gusta que el/la profesor/a
te pregunte a tí?

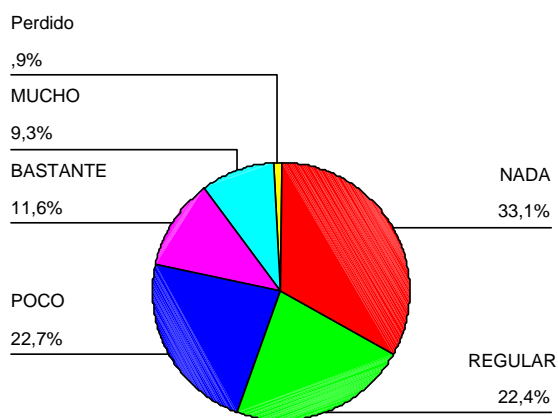


Gráfico 6.11: Porcentaje de respuestas a la pregunta 13.

A continuación veremos cómo explican este desacuerdo con una de las estrategias didácticas más utilizadas por el profesorado para realizar una evaluación continua y facilitar el estudio diario.

NADA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no sé cómo contestarle/no me lo sé/no estudio	24	5,4	P	I
no estudio casi nunca, sólo para los exámenes	10	2,3	P	I
hay que estudiar/si no me sé algo me manda a estudiar	10	2,3	P	I
algunas veces no me sé las lecciones/no estudio	10	2,3	P	I
me sé las cosas bien (algunas)	2	,5	P	I
me da vergüenza	19	4,3	V	I/E
si me equivoco se ríen de mí	1	,2	V	I/E
me pongo nervioso/a	18	4,1	N	I
no sé nada	6	1,4	H	I
no lo sé decir muy bien y me lío mucho/no sé explicar	2	,5	H	I
no estoy segura de que me sepa las lecciones	4	,9	H	I
no me gusta	8	1,8	PT	E
siempre me pregunta a mí	1	,2	PT	E
me gusta que pregunte a todos	1	,2	PT	E
me da coraje/me incomoda/no quiero verle la cara	6	1,4	PR	E
ya nos pregunta en el examen	2	,5	EV	E
si no me lo sé, me pone negativo	1	,2	EV	E
no quiero	3	,7	C	I/E
no soy la única de la clase	2	,5	O	I/E

Tabla 6.56: Pregunta 13: ¿Por qué no te gusta nada que el/la profesor/a te pregunte a tí?

La causa principal de que al alumnado no le guste nada que le pregunten en clase es la falta de estudio diario, recogido en la categoría de Práctica (P), con frases como “no estudio casi nunca, hay que estudiar, estudio sólo para los exámenes, algunas veces no me sé las lecciones,...” el 19,7% del alumnado no es consciente de que el esfuerzo diario es la base del aprendizaje y que el estudio de última hora, previo a un examen, limita las posibilidades de alcanzar un aprendizaje significativo y duradero, es necesario romper por tanto con estos esquemas, heredados en gran parte de la etapa de Primaria.

En segundo lugar la vergüenza y el temor a que se rían de ellos sus compañeros, paraliza al 4,5% del alumnado que no le gusta nada ser preguntado en clase. Para evitar esto sería necesario mejorar el clima de aula y hacerle saber a todos que el equivocarse es parte del aprendizaje. Se unen los nervios como causa de otro 4,1% del alumnado.

Después tenemos causas relacionadas con la falta de habilidad (H), del 2,8%, y con la percepción de la tarea como fea o poco equitativa (2,2%). El profesorado también es destacado por un 0,5% del alumnado que parece tener motivos personales o bien le incomoda la situación.

Para terminar son motivos relacionados con la evaluación (0,7%), el comportamiento (0,7%) u otras causas, como “no soy la única de la clase” (0,5%), aludido por dos chicas que consideran que siempre les toca a ellas contestar.

En definitiva obtenemos razones internas (19,7%) con más peso sobre las externas (5,7%). Pero también existen causas mixtas, en un 4,3% de las respuestas. Ahora observamos las razones que dan para justificar la opción de “poco” que han marcado sólo un 20,5 % del total de alumnos.

POCO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a veces no me lo sé/tengo dudas	32	7,3	P	I
me gusta que me pregunten cuando me lo sé	10	2,3	P	I
puedo equivocarme	4	,9	P	I
a veces sí tengo ganas/cuando me lo sé	3	,7	P	I
algunas veces se me olvidan los deberes	1	,2	P	I
tendría que estudiar más	1	,2	P	I
me pongo nervioso/a	10	2,3	N	I
me da vergüenza	10	2,3	V	I/E
para aprender mucho	6	1,4	AP	I
algunas veces porque así estudio	1	,2	AP	I
si hay algo q no me sé, me ponen mala nota	1	,2	EV	E
me sube nota	1	,2	EV	E
depende de la asignatura	3	,7	O	I/E
te puede pillar desprevenido	2	,5	O	I/E

POCO (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta salir	1	,2	PT	E
me gusta colaborar	1	,2	PT	E
algunas veces porque así estudio	1	,2	AP	I
pierdo tiempo	2	,5	T	E
participo pero algunas veces estoy distraído	1	,2	A	I/E

Tabla 6.57: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta poco que el/la profesor/a te pregunte a tí?

La razón principal para que les gusten “poco” que les pregunten en clase, vuelva a ser la práctica (P), con un 11,6%, seguida por los nervios y la vergüenza con 2,3% ambas. Los motivos son semejantes a los explicados anteriormente.

Las demás explicaciones están incluidas en la evaluación y el aprendizaje, con un total de 0,4% y 1,6% respectivamente. En otras causas encontramos estas frases: “me puede pillar desprevenido” o “depende de a asignatura”, que ya vimos anteriormente, con un total de 1,1%. Mantenemos el mismo patrón que en la pregunta anterior, hasta aquí, porque se introducen otras explicaciones como el tiempo, ya que un 0,5% del alumnado cree que hacer preguntas en clase es “perder el tiempo” y un 0,2% apunta a la atención como motivo de disgusto, con la frase “participo pero algunas veces estoy distraído”.

Como podemos apreciar hay algunos estudiantes que no consideran que las preguntas en clase favorezcan su aprendizaje, más bien las consideran molestas, deberíamos incidir en la importancia que tienen para potenciar el trabajo diario, para resolver dudas y llevar a cabo un verdadero aprendizaje grupal, ya que si se mantiene atención permite aprenderse los temas con menor esfuerzo.

Las razones internas vuelven a situarse en premier lugar, con un 13,45 de respuestas, pero en este caso las externas y mixtas comparten porcentaje, ya que ambos tipos de razones obtienen un 1,4% del total de respuestas.

Ahora observamos las razones que dan para justificar la opción de “regular” que han marcado.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a veces no me lo sé/no tengo las actividades	29	6,6	P	I
cuando me lo sepa sí, si no, no	12	2,7	P	I
me pregunta lo que no me sé	1	,2	P	I
a veces se te olvida estudiar	1	,2	P	I
me da vergüenza/no me gusta llamar la atención	14	3,2	V	I/E
si me equivoco se ríen de mí	1	,2	V	I/E
me pongo nervioso/a/se me olvida	14	3,2	N	I
no me gusta	5	1,1	PT	E
prefiero escribir/prefiero escuchar a los demás	2	,5	PT	E
si fallo me lo tiene en cuenta	5	1,1	EV	E
pone positivo/buena nota	1	,2	EV	E
así aprendo si no me lo sé	5	1,1	AP	I
para que no se enteren los demás	3	,7	O	I/E
creo que le tiene que preguntar a todos	1	,2	O	I/E
depende de lo que me pregunte y de la asignatura	1	,2	O	I/E
siempre me equivoco	1	,2	H	I

Tabla 6.58: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta regular que el/la profesor/a te pregunte a tí?

Del porcentaje de alumnos que han señalado que les gusta “regular” que el profesor o profesora les pregunte a ellos directamente, obtenemos explicaciones muy diversas; el principal motivo es la falta de práctica, es decir, no han trabajado diariamente como para saber lo que le van a preguntar, o bien no han hecho las actividades de casa, un 9,7% del alumnado encuestado.

El segundo motivo es la vergüenza y la evitación de pasarla, en un 3,4% de los casos, seguida de cerca por los nervios (3,2%), que ha veces provocan el olvido de las respuestas.

Otra causa es la percepción de esta tarea como algo que no gusta, y proponen mejor escribir o escuchar a los demás el 1,6% del alumnado. Le siguen motivos relacionados con la evaluación (1,3%) y el aprendizaje (1,1%), porque consiguen buenas notas, positivos y aprenden lo que no saben.

Por último encontramos otras causas (1,1%) como “para que no se enteren los demás”, “creo que le tiene que preguntar a todos” o “depende de lo que me pregunte y de la asignatura”, que hacen referencia a motivos organizativos o de gustos. Existe un sujeto que asume su falta de habilidad con una frase que indica una incompetencia aprendida por su historial de fracaso, según suponemos- “siempre me equivoco”. Conocer las causas reales excede de nuestra investigación, pero es sin duda una importante llamada de atención y de ayuda.

En definitiva obtenemos razones internas (11%) con más peso sobre las externas (1,9%). Pero también existen causas mixtas, en un 4,5% de las respuestas.

A continuación analizamos los motivos por los que les gustan bastante o mucho que el profesor o profesora pregunte directamente a cada estudiante en clase.

BASTANTE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así gano mejor nota/positivos	10	2,3	EV	E
se da cuenta de que sé el tema	4	,9	EV	E
así sabe que soy buena alumna/para reflejar mis esfuerzos	2	,5	EV	E
así sabe si estudio	2	,5	EV	E
para aprendérmelo para el examen/aprendo más	5	1,1	AP	I
me entero de mis fallos	2	,5	AP	I
así estudio en la clase	1	,2	AP	I
me lo sé bien	5	1,1	P	I
hay veces que me sé las lecciones	3	,7	P	I
no me aburren	1	,2	PT	E
de vez en cuando/cuando lo sé	3	,7	PT	E
me gusta explicar	3	,7	PT	E
me pongo nervioso/a	3	,7	N	I
me siento más inteligente	1	,2	PA	I
estoy más atento	1	,2	A	I
no sé explicarme	1	,2	H	I

Tabla 6.59: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta bastante que el/la profesor/a te pregunte a tí?

Para justificar que gusta bastante la técnica de preguntar en clase de forma nominal a cada uno, los motivos cambian con respecto a las anteriores preguntas. Se sitúan en primer lugar motivos relacionados con la evaluación (4,2%), ya que permite ganar notas buenas o “positivos”, pero además demostrar al profesorado los propios conocimientos y el esfuerzo realizado. Le sigue el aprendizaje con un 1,8% de respuestas, donde los estudiantes explican que las preguntas en clase le sirven para aclarar dudas, aprender más o enterarse de sus fallos; estos estudiantes comprenden la relación entre aprendizaje y participación de forma adecuada.

La percepción de la tarea, con un 1,6% de respuestas ocupa el tercer lugar. A estos discentes les divierte, no les aburre o les gusta explicar cuando le preguntan en clase.

Los nervios juegan una mala pasada al 0,7% del alumnado cuando son cuestionados en clase. También se sitúan con 0,2% de respuestas la atención, que es facilitada mediante esta técnica y la habilidad, que aparece cuestionada por un alumno/a que expresa que no sabe explicarse.

En esta pregunta los motivos externos superan a los internos, siendo los primeros expresados por el 5,8% del alumnado que contestó esta pregunta y los externos del 4,9%. Podemos plantearnos entonces una cuestión, ¿son realmente motivos externos los que obligan al alumnado a estudiar diariamente?, si es así tendríamos que plantearnos la necesidad de convertir el estudio en algo con valor interno y despertar en nuestros chicos y chicas la necesidad de aprender por y para sí mismos. Veremos si la próxima pregunta arroja más luz sobre este asunto o desmonta nuestros argumentos.

MUCHO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para saber si lo sé o no lo sé/si voy bien	4	,9	EV	E
me ponen buenas notas/positivos y me ayudan	6	1,4	EV	E
quiero que sepa que me lo sé	5	1,1	EV	E
así está pendiente de mí	1	,2	EV	E
estudio/aprendo	5	1,1	AP	I
mejoro mis actitudes	1	,2	AP	I
así sé lo que me tengo que estudiar	1	,2	AP	I

MUCHO (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
se corrigen y descubren los fallos que hemos tenido	1	,2	AP	I
porque cojo confianza	1	,2	AP	I
siempre estudio/me lo sé todo/tengo las tareas	5	1,1	P	I
cuando sé la respuesta	2	,5	P	I
es guay/me gusta	1	,2	PT	E
me pregunta cosas interesantes	1	,2	PT	E

Tabla 6.60: Pregunta 13: ¿Por qué te gusta mucho que el/la profesor/a te pregunte a tí?

Los motivos expresados por los estudiantes a los que les gusta mucho que el profesorado les pregunte en clase, nombrándolos específicamente son:

La evaluación, considerada por el 3,6% del total, como medio no sólo de obtener buenas notas, sino para obtener un reconocimiento externo por parte del docente. Estos estudiante son consciente de que una valoración positiva del profesorado repercutirá en las oportunidades para aprende y sacar buenas notas.

El aprendizaje es el segundo motivo, recogido por un 1,9% del alumnado es el aprendizaje, ya que creen que las preguntas de clase sirven para saber lo que deben estudiar, facilitando su tarea posterior, para aprender, detectar y corregir fallos, e incluso para mejorar sus actitudes. Son respuestas propias de estudiantes que conocen su papel como tales. Le sigue la práctica como factor fundamental para llevar las tareas y el estudio al día, con un 1,6% de respuestas.

También encontramos como motivo la percepción de esta tarea como interesante o “guay”, con palabras textuales en un 0,4% del alumnado.

En esta pregunta los motivos externos vuelven a superan a los internos, pero con menor diferencia que en las respuestas anteriores, siendo los primeros expresados por el 4% del alumnado que contestó esta pregunta y los externos del 3,7%. Tienden por tanto a equilibrarse ambos, cosa que consideramos bastante aceptable si tenemos en cuenta que estos estudiantes están en pleno desarrollo de su autonomía como personas con plena responsabilidad sobre sus acciones y necesitan un refuerzo constante por parte del exterior.

La **pregunta 14** vuelve a incidir sobre la evaluación continua, pero esta vez introducimos un elemento nuevo, la pizarra como medio de expresión de los conocimientos más prácticos. Sin duda es un recurso muy antiguo en nuestras escuelas, pero que sigue teniendo protagonismo a pesar de los avances tecnológicos. El sentido es el mismo y sus usos se amplían gracias a la pizarra electrónica que facilita aún más la relación con los estudiantes, pero para ello es necesario un cambio de ubicación del alumnado, desde su silla al centro mismo de la clase, la exposición y valoración pública y la evaluación sobre la marcha del profesorado delante de sus compañeros. Pensamos que estos motivos, aunque expresados con otras palabras pueden ser los causantes de que al 23,8% del alumnado no le guste nada salir a la pizarra, al 20,4% le guste poco y al 16,3% sólo le guste regular, pero esto lo comprobaremos posteriormente.

Por otro lado, según podemos observar en el diagrama de sectores siguiente, hay un grupo al que le gusta mucho salir a la pizarra, concretamente al 20,4% del total y bastante al 18,6%. Podemos decir que más de la cuarta parte del alumnado considera la pizarra como una forma de evaluación mejor que las preguntas en clase, a pesar de sus implicaciones.



Gráfico 6.12: Porcentaje de respuestas a la pregunta 14.

Veremos ahora cuáles son los motivos que dan para evitar o desear salir al encerado, como decían nuestros predecesores.

NADA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da un poco de vergüenza/lache	25	5,7	V	I/E
puedo meter la pata/no quiero hacerlo mal	8	1,8	V	I/E
por si no lo sé, se ríen	7	1,6	V	I/E
hago el "gamba"	1	,2	V	I/E
porque dicen cosas raras de mí	1	,2	V	I/E
no me gusta la pizarra	13	2,9	PT	E
aburre	2	,5	PT	E
me da coraje	1	,2	PT	E
me pongo nervioso/a/me quedo en blanco	11	2,5	N	I
no sé nada/nunca me lo sé/me equivoco	9	2,0	H	I
algunas veces te dejan de pie mucho tiempo	2	,5	O	I/E
nunca nos saca	2	,5	PR	E
a veces no me lo sé	2	,5	P	I
no quiero que a veces me ponga mala nota	1	,2	EV	E

Tabla 6.61: Pregunta 14: ¿Por qué no te gusta nada que el/la profesor/a te saque a la pizarra?

Como sospechamos, la vergüenza se sitúa en primer lugar para justificar que no les guste nada salir a la pizarra al 9,5% del alumnado que ha contestado a esta opción. Los motivos son varios como: “me da un poco de vergüenza/lache (en dialecto caló), puedo meter la pata, no quiero hacerlo mal, por si no lo sé, se ríen; hago el “gamba” o dicen cosas raras de mí”. El miedo al fracaso o al ridículo están asociados a la mayoría de respuestas, porque a pesar de haber trasladado el centro de aprendizaje al alumnado, abogando por el paidocentrismo educativo, no hemos sido capaces de cambiar el currículum oculto subyacente y arcaico que persiste, no hemos sido capaces de hacer de la clase un escenario real de aprendizaje y de experiencias compartidas de saberes, aprendiendo entre todos de los errores y considerando a éstos como medio de mejora. Muchas veces los profesores somos culpables o responsables de no parar a tiempo una burla pública o de desprestigiar delante de todos a aquellos que saben menos, de diferentes formas o simplemente evitando sus apariciones y marginándolos, potenciando este currículum oculto colectivo que tanto mal sigue generando.

En segundo lugar, se percibe la tarea de salir a la pizarra como algo que no gusta, da coraje o aburre, para un 3,6% de estudiantes. Las dos primeras respuestas, si pudieran profundizarse más podrían incluso sumarse a las anteriores, aunque estos estudiantes han preferido respuestas más simples y no tenemos opción de validarlo.

Los nervios, expuestos por un 2,5% del alumnado, hacen que éstos se queden en blanco. La presión del grupo les ahoga por los mismos motivos que hemos expresados, sin conseguir una clase tranquila con un ambiente de aprendizaje general, no conseguiremos evitar estas situaciones.

Le siguen la habilidad (2%), o la falta de ella, según expresan frases como “no sé nada, nunca me lo sé o me equivoco”, que reflejan una indefensión aprendida, quizás de las experiencias negativas acumuladas por sus vidas escolares. Cambiarla es cuestión del docente, invitándoles a salir cuando son conscientes de que van a obtener éxito, bajando el nivel de tarea o alabando los aspectos positivos, pero para ello hay que querer e insistir.

Algunos estudiantes (0,5%) expresan otras causas para no salir a la pizarra, como “algunas veces te dejan mucho tiempo de pié” o achacan al profesorado que “nunca nos sacan”, (0.5%).

La práctica no realizada es motivo para un 0,5% de alumnado que a veces no se sabe lo que le preguntan, seguido por el miedo a la evaluación negativa (0,2%) por parte del profesorado.

En conclusión podemos afirmar que son factores mixtos los mayores responsables del rechazo a la pizarra, con un 10% de respuestas, ya que entre ellos incluimos la vergüenza porque consideramos que depende tanto de factores internos como la personalidad o el carácter, pero también del medio o los estímulos del ambiente. Le siguen factores internos con un 5% del total de respuesta y por último los externos, elegidos por el 4% del alumnado. Como vemos tenemos mucho camino por delante para mejorar el clima de aula y modificar estas respuestas y, seguramente las siguientes, que ahora veremos.

POCO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
algunas veces depende cuando lo sé-lo tengo hecho/de la asignatura	23	5,2	O	I/E
me da vergüenza	13	2,9	V	I/E
por miedo	3	,7	V	I/E
si lo tengo mal, hago el ridículo	2	,5	V	I/E
se ríen de mí	1	,2	V	I/E
por si no lo hago bien	8	1,8	EV	E
así veo si mis deberes están bien	3	,7	EV	E
me ponen positivos/buena nota	3	,7	EV	E
quiero demostrar lo inteligente que soy	2	,5	EV	E
me pongo nervioso/a	9	2,0	N	I
me gusta	5	1,1	PT	E
no me encanta/no me gusta	4	,9	PT	E
aprendo cosas	5	1,1	AP	I
para hacer ejercicios	2	,5	AP	I
porque a veces no lo comprendo	3	,7	H	I

Tabla 6.62: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta poco que el/la profesor/a te saque a la pizarra?

En esta opción de respuesta (poco), vemos un cambio en el motivo principal, que hemos incluido como (O), otras causa y que se expresa por el 5,2% del alumnado con frases como: “algunas veces, depende de la asignatura, cuando me lo sé, cuando lo tengo hecho”, que se combinarían con la práctica en algunos casos, pero que hemos incluido en esta categoría por haberse analizado así desde el principio del análisis.

Le sigue, sin duda la vergüenza recogida por un 4,3% de estudiantes, con frases que suben más el tono con respecto a las ya vistas. Así son preocupantes frases como “hago el ridículo” o “me da miedo”, expresando una angustia que necesitará más apoyo aún por parte del profesorado o incluso de algún especialista.

La evaluación supone el tercer motivo para un 3,7% del alumnado, ya que les sirve para ver si lo han hecho bien, ganar positivos o para demostrar su inteligencia, reforzándose así su autoestima.

Los nervios, con un 2% de respuestas vuelven a aparecer con la misma frecuencia que la percepción de la tarea como algo que les gusta o les encanta.

El aprendizaje es recogido por un 1,6% del alumnado porque salir a la pizarra les sirve para hacer ejercicios y aprender cosas. Por último, un 0,7% alude a la falta de habilidad que le impide en algunas ocasiones comprender lo que tiene que hacer.

Son de nuevo respuestas que se integran dentro de motivos mixtos las más repetidas, con un porcentaje de 9,5%, frente a los motivos externos, con 5,7% y los internos, con 4,3%.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da cosa/vergüenza	14	3,2	V	I/E
no me gusta meter la pata	3	,7	V	I/E
no tengo buena letra/me doblo y se ríen de mí	2	,5	V	I/E
si me equivoco se ríen de mí	1	,2	V	I/E
me da coraje/no me gusta/me siento incómodo	6	1,4	PT	E
me gusta escribir en la pizarra	2	,5	PT	E
por lo menos me entretengo	1	,2	PT	E
si no me lo sé, no	9	2,0	H	I
si no lo entiendo bien, no me sale	3	,7	H	I
no sé si tengo bien los ejercicios	5	1,1	EV	E
me ponen un positivo	4	,9	EV	E
depende de la asignatura/de lo que sea	7	1,6	O	I/E
mis compañeros me lo "chivan" a veces	1	,2	O	I/E
sólo en Matemáticas, en el resto de las asignaturas ¡no!!	1	,2	O	I/E
me pongo nervioso/a	5	1,1	N	I
a veces me quedo en blanco	3	,7	N	I
nunca saca a nadie/no me saca	1	,2	PR	E
aprendo	1	,2	AP	I
no me lo sé	1	,2	P	I

Tabla 6.63: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta regular que el/la profesor/a te saque a la pizarra?

La vergüenza vuelve a ser el motivo más transmitido por el 6,4% del alumnado que contesta que salir a la pizarra le gusta regular. Se expresa con frases semejantes a la de la pregunta anterior, aunque incluyen causas caligráficas como motivo de burla “no tengo buena letra, me doblo y se ríen de mí”, algo inasumible si tratamos de educar en valores y de respetar las diferencias. Por desgracia en papel queda muy bien, pero estamos a años luz de alcanzarlo.

La percepción de la tarea de salir a la pizarra encierra en esta pregunta aspectos positivos y negativos, al 1,4% le da coraje, no le gusta o se siente incómodo ante ella, y al 0,7 le entretiene o le gusta salir.

En tercer lugar, con un 1,8%, encontramos dos motivos: otras causas, como: “depende de la asignatura”, “sólo en Matemáticas” o “mis compañeros me lo chivan a veces”; y los nervios (N), con motivos como “me pongo nervioso o me quedo en blanco”, iguales a las respuestas anteriores.

Por último tres motivos vuelven a ser elegidos por un 0,2% del alumnado, son el profesorado, “que nunca saca a nadie o nunca me saca”, el aprendizaje, o la falta de práctica que hace que un alumno/a asuma que nunca se lo sabe.

Son de nuevo respuestas que se integran dentro de motivos mixtos las más repetidas, con un porcentaje de 6,4%, frente a los motivos internos, con 4,9% y los externos con 4,3. Las reflexiones para estos datos serían las mismas que las hechas en la respuesta anterior por lo que no queremos repetirnos ya que el lector seguro las recuerda, por eso pasamos a comentar los siguientes motivos.

Veamos ahora los motivos expresados por los chicos y chicas a los que les gusta bastante o mucho salir a la pizarra.

BASTANTE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendo mejor/me corrige los fallos	29	6,6	AP	I
así estudio en la clase	1	,2	AP	I
porque antes lo piensas	1	,2	AP	I
me gusta/me divierto	14	3,2	PT	E
me gusta borrar/pintar la pizarra/escribir	5	1,1	PT	E
en la pizarra me siento bien/es fácil	2	,5	PT	E
sobre todo cuando hago las actividades/los deberes	6	1,4	P	I
porque hago las tareas todos los días	3	,7	P	I
algunos participan/participo	2	,5	P	I
si salgo es porque lo sé	3	,7	P	I
para tener más nota/me ponen positivos	3	,7	EV	E
no quiero, pero pone positivos	1	,2	EV	E
para demostrar lo que sé	1	,2	EV	E
pero nunca nos saca	2	,5	O	I/E
depende de la asignatura/del día	2	,5	O	I/E
tengo la letra bonita	1	,2	PA	I

Tabla 6.64: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta bastante que el/la profesor/a te saque a la pizarra?

Las respuestas positivas a la pregunta catorce muestran motivos diferentes para justificar que les gusta bastante salir a la pizarra. El que obtiene mayor consenso es el aprendizaje (AP), definido por un 7% del alumnado con frases como: “aprendo mejor, corrige mis fallos, así estudio en clase o antes lo piensas”. Son alumnos y alumnas que consideran esta actividad como una oportunidad para aprender.

En segundo lugar se sitúa la percepción de la tarea, salir a la pizarra es considerado como fácil o divertido, y le gusta bastante al 4,8% del alumnado que respondió con esta opción a la pregunta 14. Le siguen la práctica (P) con 1,9% de respuestas y la evaluación (EV), explicada por un 1,1%, con frases como: “me ponen positivos, tengo más notas o para demostrar lo que sé”.

Por último se aluden a otros motivos como “nunca nos saca”, haciendo referencia a motivos organizativos y a otros aspectos como “depende de la asignatura o del día”, que son más personales.

Atendiendo al locus de control, los motivos cambian, pasando a ser fundamentalmente internos con un 9,1%, seguidos por los externos (5,9%) y los mixtos, con tan sólo un 1%. Podemos comprender que estos alumnos consideran importante salir a la pizarra por razones propias y entienden su relación con el aprendizaje.

MUCHO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta/me encanta	36	8,2	PT	E
es divertido/me gusta borrar/me gusta escribir	7	1,6	PT	E
así aprendo más/mejor/sé más cosas	14	3,2	AP	I
me siento más inteligente	1	,2	AP	I
me ponen positivos/más nota	7	1,6	EV	E
para saber todo lo que doy, si lo que hago está bien	4	,9	EV	E
porque confía en mí	1	,2	EV	E
tengo los ejercicios hechos/me se la lección	5	1,1	P	I
me lo sé	1	,2	P	I
así participo	1	,2	P	I
sí en Matemáticas/me gusta resolver problemas	3	,7	O	I/E
bueno, si me sé la respuesta	1	,2	O	I/E
sí menos en Naturales/Inglés	1	,2	O	I/E

Tabla 6.65: Pregunta 14: ¿Por qué te gusta mucho que el/la profesor/a te saque a la pizarra?

Analizando el siguiente cuadro, que recoge las explicaciones dadas por los chicos y chicas a los que les gusta mucho salir a la pizarra, encontramos que el 9,8% alude a motivos relacionados con la percepción de la tarea (PT), ya que les gusta, le encanta o les parece divertida.

Le siguen motivos relacionados con el aprendizaje (AP), con el 3,4% de respuestas; éstos explican que aprenden más y mejor las cosas, se sienten más inteligentes; con la evaluación (EV), apoyada por el 2,7%, con frases del tipo: “me ponen más nota, me ponen positivos, para saber todo lo que doy y si lo que hago está bien o porque confía en mí”, demostrando la necesidad de una valoración pública por parte del profesorado que evidentemente reforzará su autoconcepto académico y sus calificaciones.

También encontramos motivos relacionados con la práctica, el 1,5% del alumnado que respondió “mucho” a esta pregunta, suele estudiar, tener los deberes hechos y por tanto les gusta participar saliendo a la pizarra. Le siguen otras causas, relacionadas fundamentalmente con las asignaturas, así el 1,1% prefiere salir a la pizarra en Matemática, nunca en Inglés o Conocimiento del Medio, y sólo cuando se lo saben.

Según el locus de control, los motivos cambian con respecto a la pregunta anterior, pasando a ser de nuevo externos con un 12,5% de explicaciones. El reconocimiento público de las tareas en la pizarra parece confundir al alumnado con respecto a las repercusiones que tiene en el aprendizaje propio. Los motivos internos tienen un porcentaje de 4,9 y los mixtos vuelven a ocupar el último puesto con 1,1%.

La siguiente *pregunta 15, ¿te gusta hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?* aunque sigue siendo una estrategia participativa, no es entendida por el alumnado como una estrategia de evaluación continua como las anteriores. Además cambia el concepto de actividad individual por otra grupal, donde el apoyo de los compañeros es sentido por el alumnado de forma positiva. Quizás por estos motivos es la actividad que más gusta a nuestro alumnado, como puede apreciarse en el diagrama de sectores que presentamos a continuación.

¿Te gusta hacer trabajos de grupo con tus compañeros?

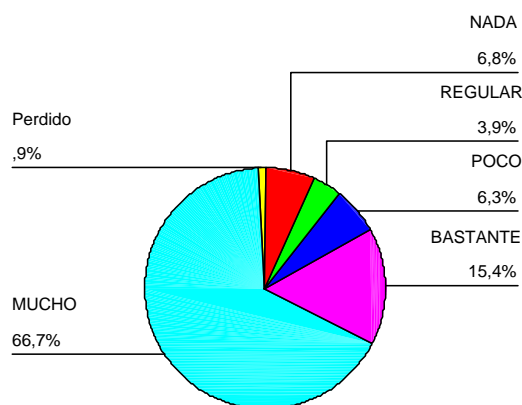


Gráfico 6.13: Porcentaje de respuestas a la pregunta 15.

La pregunta 15, ¿te gusta hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?, es la que más respuestas positivas ha obtenido, así al 66,7% le gusta mucho y al 15,4% le gusta bastante. Sólo al 6,8% no le gusta nada, después veremos las razones, al 3,9% le gusta reglar y al 6,3% poco. En general las respuestas positivas representan más del 80% del total de la muestra estudiada. Ahora veremos por qué es una actividad que tanto gusta y que con tan poca frecuencia se desarrolla en nuestras aulas.

Empezaremos por las repuestas negativas como hemos venido haciendo en las preguntas anteriores y continuaremos por orden, veamos pues por qué no les gusta nada hacer trabajos en grupo, teniendo en cuenta que la frecuencia de respuesta es muy baja, ya que hay un 93,7% de alumnos y alumnas que no eligen esta opción. Además de los que la eligen, un 1,6% no explica los motivos para elegirla, así que los datos que tenemos son los que aparecen en la siguiente tabla:

NADA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no trabajan	2	,5	P	I
no trabajo	2	,5	P	I
hay que estudiar	2	,5	P	I
me aburro	3	,7	I	I
muchas veces no se traen el material	2	,5	I	I
después nos peleamos	2	,5	C	I/E
se aprovechan	2	,5	C	I/E
no me gusta	3	,7	PT	E
hay que tenerlo todo organizado	1	,2	PT	E
no saben y lo hacen todo mal	1	,2	H	I
tengo que moverme de casa	1	,2	O	I/E

Tabla 6.66: Pregunta 15: ¿Por qué no te gusta nada hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?

Los motivos expresados, a pesar de tener una frecuencia baja, presentan diferentes opciones, la primera respuesta hace referencia a la práctica, o mejor dicho, la falta de ella, con frases tan claras como “no trabajan” y “no trabajo”, con un 33% de posibilidades cada una, o “hay que estudiar”. Estamos ante un problema de falta de actitudes hacia el trabajo en

general, a pesar de que se salga de lo comúnmente establecido en el aula. El hecho de innovar no implica, para estos alumnos/as (1,5%), más esfuerzo.

En segundo lugar aparece la falta de interés (I), tanto individual para realizar el trabajo en grupo “me aburro”, como a nivel grupal para responsabilizarse con el trabajo “muchas veces no se traen el material”, que en definitiva demuestra una falta de interés por realizar esta tarea. Representan un total de 1,2% de los casos. Le siguen con un porcentaje del 1%, el comportamiento (C), donde se explicitan peleas en el grupo o aprovechamiento del trabajo de unos con respecto al de los otros. Esto es un caso típico en los trabajos en grupos; el hecho de realizar grupos heterogéneos para facilitar la atención a la diversidad, hace que los intereses y el nivel de esfuerzo varíen de unos estudiantes a otros, provocando enfados y discusiones. Este problema debe ser atendido por el profesorado, facilitando estrategias de resolución de problemas y estableciendo compromisos claros dentro de los grupos, así como estrategias de evaluación que recojan tanto esfuerzos grupales como individuales, evitando con ello que se disipe la responsabilidad individual.

En cuarto lugar, en orden de frecuencia, aparecen motivos relacionados con la percepción de la tarea, como algo que no gusta o que exige un esfuerzo de organización muy alto (0,9%). Es algo lógico si tenemos en cuenta que es una actividad en la que tienen poca experiencia y el nivel de exigencia es mayor al sumarse esfuerzos grupales.

Por último la habilidad (H) y otras causas (O), comparten un 0,2% de respuestas cada una. La primera, que expresa una falta de habilidad de sus compañeros para el trabajo en grupo, muestra una actitud de rechazo total a esta actividad, menospreciando a sus compañeros y compañeras, lejos por tanto de la utilidad de esta estrategia para facilitar el aprendizaje grupal. El otro motivo es de tipo personal- tengo que moverme de casa-, pero no explicita causas concretas, más bien podríamos incluirlo en la falta de interés, pero no estamos seguras y por eso optamos por esta categoría.

En general los motivos expresados corresponden a causas internas en un 2,9%, a causas mixtas un 1,2% y a causas externas en un 1,1%. Vamos a ver los motivos para que

dan los estudiantes que afirman- me gusta poco hacer trabajos en grupo con mis compañeros/as-.

POCO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
se meten conmigo	1	,2	C	I/E
no nos llevamos muy bien/no nos ponemos de acuerdo	6	1,4	C	I/E
nos divertimos	2	,5	PT	E
por miedo	1	,2	PT	E
me lo paso mal/no me gusta	1	,2	PT	E
no me concentro/pierdo tiempo para estudiar	4	,9	P	I
depende de los trabajos/a veces me gusta	1	,2	O	I/E
por comodidad	1	,2	O	I/E
así estoy con mis colegas	1	,2	O	I/E

Tabla 6.67: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta poco hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?

Esta opción no ha sido elegida por un 94,8% del alumnado, ni contestada por el 0,5%, pero vayamos a conocer las justificaciones dadas por el 6,7% restante, aunque sea muy pequeño, ya que consideramos que todas las opiniones tienen valor.

El primer motivo es el comportamiento (C), con un 1,6%, que se refleja en frases como: “se meten conmigo, no nos llevamos bien o no nos ponemos de acuerdo”, que dejan entrever un mal clima de aula, cuestión que habrá que abordar previamente al trabajo grupal.

En segundo lugar se alude a causas relacionadas con la percepción de la tarea (PT), con 0,9% de respuestas, aunque de tintes variados. Por un lado positivo- “nos divertimos” y por otro negativo, con frases como- “me lo paso mal, no me gusta o por miedo”, que nos hacen reflexionar sobre problemas más graves o bien el miedo puede ser relacionado con la exposición posterior del trabajo y el miedo al ridículo, pero no podemos saberlo. Con la misma frecuencia encontramos el tiempo (T), como factor importante para explicar que con los trabajos en grupo algunos alumnos pierden tiempo y concentración, debido a las distracciones del resto de compañeros.

El último motivo, otras causas (O), viene descrito con estas frases, “así estoy con mis colegas” y “por comodidad”, que no necesitan interpretación, más allá de la falta de entendimiento de lo que supone el trabajo en grupo.

Las causas son mixtas en su mayoría, con 2% de respuestas, pero las internas y externas comparten porcentaje con una frecuencia del 0,9% cada una, indicando un cambio con respecto a las opciones anteriores.

Ahora vemos los motivos que utilizan los estudiantes para decir que les gusta sólo regular hacer trabajos en grupo, aunque no haya sido elegida por el 96,1% y el 0,5% no sepa explicar por qué la eligió.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta más independiente	4	,9	O	I/E
con algunos no me llevo bien/depende de los compañeros	3	,7	O	I/E
no los conozco mucho	1	,2	O	I/E
es mejor que dar clase	2	,5	PT	E
hay compañeros que no trabajan/no se esfuerzan lo suficiente	2	,5	P	I
cada vez que me pongo con mi grupo pasa algo	2	,5	E	I
no me echan cuenta	1	,2	A	I

Tabla 6.68: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta regular hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?

En esta opción las explicaciones se agrupan en 5 causas:

- Otras (O) con 1,8% del total, con frases como. “me gusta ser más independiente, con algunos compañeros me llevo bien, depende de los compañeros y no los conozco mucho”. Se centran en la necesidad de tener un buen clima de grupo para realizar el trabajo, pero además esto indica que anteponen las relaciones personales a las cuestiones curriculares, aprender en un trabajo en grupo, en opinión de este pequeño porcentaje de alumnos, pasaría a segundo plano. ¿Estamos enfocando bien los trabajos en grupo?,

¿establecemos claramente los objetivos de aprendizaje que pretenden cumplir?, o ¿tratamos de entretener al alumnado con charlas entre amigos/as? Las repuestas a estas cuestiones deben ser dadas y explicadas por parte del profesorado para que esta actividad, que tantos beneficios aporta al alumnado, no se desvirtúe y pierda su potencialidad para la formación educativa.

- Percepción de la tarea (PT), como algo mejor que dar clases, pero sin especificar si es menos mala o bien les reporta más conocimientos, con un 0,5% de respuestas.
- Práctica (P), o mejor dicho la falta de esfuerzo para trabajar por aparte de algunos compañeros/as del grupo. Volvemos a insistir sobre la necesidad de implicar a todos para alcanzar mejoras grupales. (0,5%).
- Expectativas (E), en este caso negativas, respecto al trabajo en grupo y basadas en experiencias previas del 0,5% de los casos, con una frase que se recoge literalmente así: “cada vez que me pongo con mi grupo pasa algo”.
- Atención (A), no hacia el profesorado en este caso, sino hacia un componente del grupo (0,2%), con la frase “no me echan cuenta”, que revela la asunción de cierto protagonismo de este sujeto frente al grupo que le ignora.

Es importante, por tanto identificar roles y funciones en los grupos, fijar responsabilidades y normas claras y facilitar el aprendizaje grupal en nuestras aulas, no dejando hacer, sino guiando en el proceso.

Las causas son mixtas en su mayoría, con 1,8% de respuestas, internas con 1,2% y por último externas con 0,5%. Esto es curioso, ya que cuando hay más personas implicadas sería más fácil evadir responsabilidades y achacarlas más a los demás, pero en nuestro caso no ha sido así, ya que las externas han sido las menos repetidas.

Pasemos pues a las explicaciones dadas por los estudiantes a los que les gusta bastante o mucho hacer trabajos en grupo.

BASTANTE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me divierto/me lo paso bien	34	7,7	PT	E
podemos hacer cosas juntos/estamos juntos	6	1,4	PT	E
me siento a gusto/muy bien	4	,9	PT	E
son interesantes/educativos/ entretenidos	2	,5	PT	E
es más fácil	2	,5	PT	E
para cambiar de aire/hacer otras cosas	1	,2	PT	E
me relaciono más	5	1,1	AP	I
así aprendo más cosas	3	,7	AP	I
depende de los compañeros que sean	3	,7	O	I/E
me sube la nota	2	,5	EV	E
no damos clase/pierdo tiempo	2	,5	T	I/E
así lo hacen ellos	1	,2	I	I

Tabla 6.69: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta bastante hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?

Esta respuesta no ha sido elegida por el 84,1% del alumnado ni ha sido respondida por el 1,1%, por tanto analizaremos las respuestas restantes, como venimos haciendo hasta ahora, agrupando por categorías las explicaciones dadas.

La percepción de la tarea es el primer motivo, el 11,2% del alumnado reconoce el trabajo en grupo como algo divertido, interesante, que permite hacer cosas juntos, cambiar la monotonía del aula y que es más fácil, por lo que les gusta bastante realizarlos en clase.

El aprendizaje tanto a nivel de contenidos como de relaciones, es valorado por el 1,8% del alumnado, que reconoce que el trabajo en grupo le permite relacionarse más y aprender más cosas.

Un 0,7% propone una condición para responder *bastante* a esta pregunta (O)- “depende de los compañeros que sean”. Perdiendo un poco su sentido.

La evaluación es motivo para el 0,5% que considera que suben nota los trabajos en grupo, seguida por el tiempo (T), con la misma proporción de respuestas.

Por último la falta de interés de un sujeto (0,2%), se ve reflejada en la frase “así lo hacen ellos” delegando por tanto su trabajo y lo que es pero, su aprendizaje.

En conclusión las causas externas se sitúan en mayor proporción, con el 11,2% de respuestas, frente al 2% de causas internas y al 1,2% de mixtas. Podemos deducir que valorar bien el trabajo en grupo no va a depender de una atribución causal interna, sino sobre todo de la percepción de la tarea.

Pasamos a comprobar si en el siguiente apartado vuelven a repetirse estos factores para explicar que hacer trabajos en grupo gusta mucho al alumnado.

MUCHO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me divierto mucho/lo pasamos bien	132	29,9	PT	E
me gusta hacer trabajos con mis compañeros/me siento a gusto	39	8,8	PT	E
conversamos, jugamos y trabajamos (me socializo más)	18	4,1	PT	E
me gusta ayudar/nos ayudamos	5	1,1	PT	E
me llevo bien con ellos/me siento bien	3	,7	PT	E
así se ve el compañerismo	2	,5	PT	E
ayuda a la integración/hago nuevas amistades/me relaciono	2	,5	PT	E
hacemos otra cosa	2	,5	PT	E
la responsabilidad no cae sólo sobre mí y me lo paso mejor	1	,2	PT	E
aprendemos juntos más	19	4,3	AP	I
nos divertimos mucho aprendiendo	9	2,0	AP	I
participamos todos/cada uno aporta algo	8	1,8	AP	I
nos sale todo mejor/es más fácil	5	1,1	AP	I
desarrollas depender de otra persona	1	,2	AP	I
estoy con mis compañeros/amigos	15	3,4	O	I/E
son muy buenos amigos (algunos)	2	,5	O	I/E
porque a veces tengo el mando	1	,2	O	I/E
cuenta en la nota/para sacar buena nota	6	1,4	EV	E
nos repartimos las tareas	5	1,1	P	I
hacemos bien el trabajo	4	,9	H	I
así no trabajo mucho/perdemos clase	3	,7	I	I

Tabla 6.70: Pregunta 15: ¿Por qué te gusta mucho hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?

En esta opción, a diferencia de las anteriores, como es obvio, han dejado de responder sólo el 3,9% del alumnado, por lo que las explicaciones serán más ricas que en las vistas anteriormente. Para explicar que les gusta mucho hacer trabajos en grupo con sus compañeros, los estudiantes dan los siguientes motivos:

La percepción de la tarea como causa principal con el 46,3% de las repuestas, se explica con frases como “me gusta hacer trabajos con mis compañeros, me siento a gusto, ayuda a la integración, hago nuevas amistades, me relaciono,…” haciendo referencia al aprendizaje de valores a través del trabajo grupal, que es sin duda una de las mayores aportaciones además del desarrollo cognitivo.

Le sigue la categoría AP, aprendizaje que estaría muy relacionada con la anterior, pero que dividimos por referirse más a contenidos conceptuales, con un 9,4%, que se aleja mucho de la anterior. Los alumnos y alumnas parecen valorar más las relaciones sociales y de amistad que el desarrollo cognitivo que produce el aprendizaje grupal, o bien están en un clima tan agradable, que pasan por alto el esfuerzo, o éste se minimiza en situaciones de grupo.

Incluimos en otras causas motivos como: “estoy con mis compañeros o con mis amigos” y “son buenos amigos (algunos)”, porque no especifican ningún tipo de aprendizaje, sólo el hecho de estar juntos. Y otra que explica el interés de ser protagonista o directivo con la frase “porque a veces tengo el mando”, sin identificar realmente que en el grupo deben repartirse tareas de forma equitativa y tener todas las decisiones de poder, pero bueno, quizás no se lo hayan explicado adecuadamente. Tiene un porcentaje de respuesta del 4,1.

La evaluación es el motivo principal del 1,4% del alumnado, ya que la realización de trabajos en grupo les sirve para ganar notas buenas. Les siguen la práctica (P) con 1,1%, ya que este trabajo permite repartirse las tareas, la habilidad (H), con 0,9 que se expresa con la frase “hacemos bien el trabajo” y el interés (I), o mejor dicho la ausencia de éste en un 0,7% del alumnado, que sólo le gusta hacer trabajos en grupo para perder clase o trabajar menos.

En definitiva, los motivos externos superan ampliamente a los internos, obteniendo los primeros un 47,7% de explicaciones frente al 13,4% de los segundos. También hay que incluir los motivos mixtos, aportados por el 4,1% del total de estudiantes que eligieron esta opción.

Podemos decir que, según estas explicaciones, en su mayoría atribuidas a factores externos, el tipo de actividad propuesta por el profesorado es fundamental para facilitar o dificultar la participación, pero debemos dar un paso más para hacer entender al alumnado que el éxito del trabajo grupal también depende de la implicación personal, del trabajo que aporte cada uno y por tanto de factores también internos, porque por mucho que les guste una actividad, sin interés y práctica, no tendrá buenos resultados.

Por sexos vamos a analizar las respuestas globales, sin entrar a matizar las diferencias entre las causas que dan alumnos y alumnas, ya que la presentación de estos datos, no aportan grandes hallazgos y además aumentaría la información y los cuadros de forma exagerada. Lo que sí veremos es si se establecen diferencias en el gusto por las estrategias didácticas entre chicos y chicas, para ello mostramos a continuación una tabla y una representación gráfica con las respuestas dadas a las preguntas 12, 13, 14 y 15 y pasaremos a comentarlas.

¿Te gusta ...	SEXO	N	Media	Desviación típ.
Que el/a profesor/a pregunte en clase?	CHICO	231	2,76	1,377
	CHICA	208	2,55	1,296
Que el/a profesor/a te pregunte a ti?	CHICO	229	2,48	1,391
	CHICA	208	2,33	1,207
Que el/a profesor/a te saque a la pizarra?	CHICO	231	2,94	1,548
	CHICA	208	2,97	1,358
Hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?	CHICO	229	4,16	1,279
	CHICA	208	4,50	1,049

Tabla 6.71: Diferencia de medias de las preguntas 12-13-14 y 15 en función del sexo.

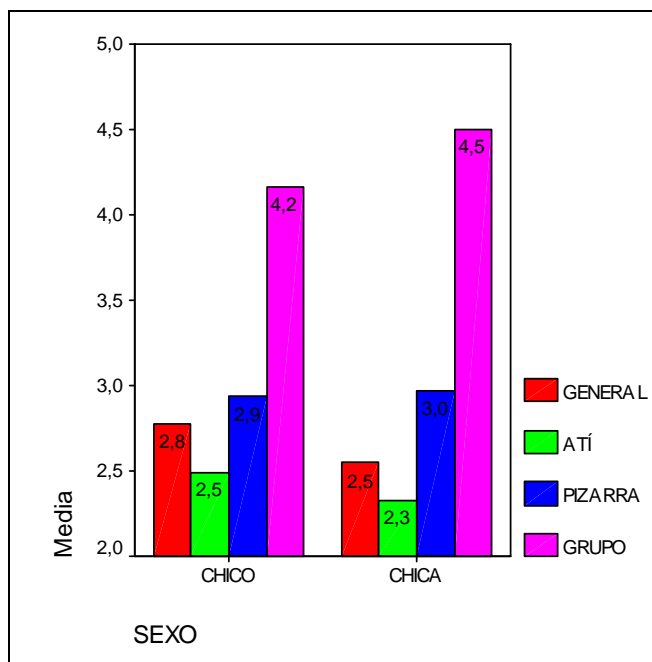


Gráfico 6.14: Diferencia de medias de las preguntas 12-13-14 y 15 en función del sexo.

Podemos observar que las diferencias de medias son escasas, como la que contesta a la pregunta 13 ¿te gusta que el/la profesor/a te pregunte a ti?, donde ambos sexos coinciden en darle la valoración más baja, ya que éste método obliga al trabajo diario y a estar siempre preparado para cuando te toque. El salir a responder sin una voluntad es la tarea que menos gusta en general al alumnado, pero resulta un método eficaz si el profesorado quiere conseguir que sus estudiantes lleven la materia al día, pues esto facilitará su aprendizaje pausado, la preparación de exámenes, la consulta de dudas que surjan durante su estudio y por tanto la mejora de las notas.

También debemos destacar que los trabajos en grupo son los que más les gusta tanto a chicos como a chicas, como pudimos comprobar anteriormente, por motivos fundamentalmente socio-afectivos.

A pesar de que las diferencias halladas son pequeñas, el análisis de la diferencia de medias, nos permitirá saber si éstas son significativas o no. Mostramos los resultados en la tabla siguiente:

Te gusta que...		t	Sig. (bilateral)
El/a profesor/a pregunte en clase?	Se han asumido varianzas iguales	1,671	,095
El/a profesor/a te pregunte a ti?	No se han asumido varianzas iguales	1,269	,205
El/a profesor/a te saque a la pizarra?	No se han asumido varianzas iguales	-,229	,819
Hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?	No se han asumido varianzas iguales	-3,077	,002*

Tabla 6.72: Diferencia de medias de las preguntas 12-13-14 y 15.

Comprobamos que no hay diferencias significativas para valorar las diferentes metodologías docentes de evaluación en función del sexo, pero sí cuando preguntamos por una estrategia metodológica como es la realización de trabajos en grupo, donde el nivel de significación es de 0,002, menor que 0,05 y por tanto en ésta respuesta existen diferencias significativas con un nivel de confianza del 99% entre chicos y chicas.

2.9. Resultados del Objetivo 9.

El siguiente objetivo consiste en *comprender cómo valoran los alumnos y alumnas de primero de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital las estrategias didácticas que utiliza el profesorado a diario en su aula, así como los motivos que utilizan para determinar esa valoración.*

De esta valoración va a depender la frecuencia de participación y por tanto la implicación en el aula. Posteriormente también determinaremos si existen diferencias en esta valoración respecto al sexo.

Para responder a este objetivo analizamos las respuestas dadas a las preguntas que se incluyen entre la 19 y la 23, y procederemos del mismo modo que en el objetivo anterior; primero explicitaremos y categorizaremos las respuestas dadas según la valoración hecha

por el alumnado de una en una y luego veremos si hay diferencias o no entre sexos en estas valoraciones a nivel general.

Las preguntas se contestarán siguiendo una escala ordinal que incluye: muy bien, bien, regular, mal y muy mal, para valorar algunas estrategias ya estudiadas y otras nuevas, que son:

- Pregunta 19: ¿Cómo te parece que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?
- Pregunta 20: ¿Cómo te parece que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?
- Pregunta 21: ¿Cómo te parece que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros?
- Pregunta 22: ¿Cómo te parece explicar el tema con otro/a compañero/a a los demás?
- Pregunta 23: ¿Cómo te parece explicar el tema en grupo?

Para describir los resultados de la **pregunta 19** partiremos del análisis de frecuencias y posteriormente analizamos los motivos dados por el alumnado para justificar su elección en la escala ordinal. Empezamos por la pregunta 19, cuyos resultados se representan en la siguiente gráfica:

CÓMO TE PARECE QUE HAGA LA PREGUNTA EN GENERAL

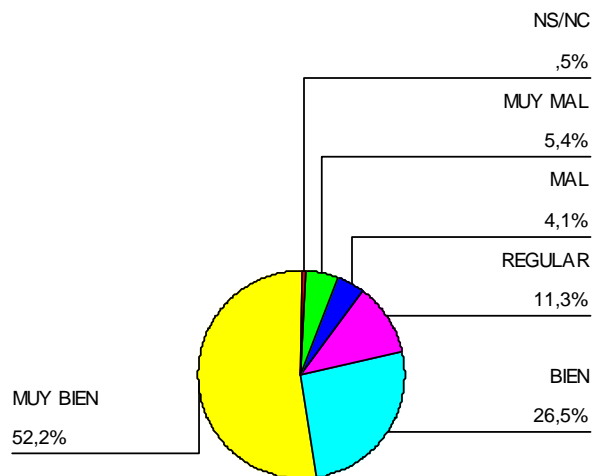


Gráfico 6.15: Porcentaje de respuestas a la pregunta 19.

Esta pregunta sugiere una estrategia de evaluación continua, que permite al profesorado controlar el trabajo diario del alumnado, no obstante la participación de éstos es voluntaria, por lo que las valoraciones que hacen de esta técnica son bastante positivas como comprobamos en la gráfica anterior. Así a más de la mitad del alumnado (52,2%) le parece muy bien su uso, al 26,5% bien y sólo al 11,3% regular. Las valoraciones negativas representan un porcentaje muy bajo si lo comparamos con otras preguntas vistas en el objetivo anterior, pues le parece mal al 4,1% y muy mal al 5,4%. También hay un 0,5% de sujetos que no contestan. Ahora veremos las explicaciones que dan para justificar sus valoraciones, empezando por las negativas, para ello mostramos un cuadro que recoge todas las respuestas ordenadas por factores y locus de control, que incluyen frecuencias y porcentajes, para cada una de las opciones.

Partimos de un dato contundente para explicar la valoración de las preguntas en clase de forma voluntaria, el 94,8% no ha elegido la opción “me parece muy mal”, por lo que parece que es una técnica que gusta bastante. Ahora veremos los motivos que dan aquellos/as alumnos/as a los que le parece muy mal, para entender así su visión.

MUY MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
también tenemos derecho (nada mas responde el que se la sabe)	2	,5	O	I/E
se libran los que no estudian/no han hecho los deberes	2	,5	O	I/E
prefiero que me la pregunte a mí	1	,2	O	I/E
siempre levantan la mano antes que yo	1	,2	O	I/E
le tiene q dar la oportunidad a los que lo necesitan más	1	,2	O	I/E
siempre caigo yo	1	,2	O	I/E
muchas veces no me lo sé/no estudio	3	,7	P	I
porque puedo responder a la pregunta	1	,2	P	I
no me gusta	2	,5	PT	E
se llevan los elogios unos y a los demás nos pone como tontos	1	,2	PT	E
porque todos nos ponemos a gritar/gritamos mucho	2	,5	C	I/E
es muy pesada	1	,2	PR	E
algunos estudian y otros poco y cuando lo hacen no lo eligen	1	,2	PR	E
no, me pongo nerviosa	1	,2	N	I

Tabla 6.73: Pregunta 19: ¿Por qué te parece muy mal que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?

Encontramos causas muy variadas para explicar que les parece muy mal que el profesor o la profesora pregunten en clase para que responda quien lo sepa, por eso el factor con más frecuencia de respuesta es O (otras causas), con un 1,8%. Aquí incluimos respuestas muy diversas, tales como: también tenemos derecho (nada mas responde el que se la sabe), se libran los que no estudian/no han hecho los deberes, prefiero que me la pregunte a mí, siempre levantan la mano antes que yo, le tiene que dar la oportunidad a los que lo necesitan más y siempre caigo yo. Son frases fundamentalmente de protesta, reivindican su derecho a participar o a no hacerlo, y además consideran que es necesario darle más oportunidades al que más lo necesita, por lo tanto lo que se critica no es la técnica en sí, sino el modo de llevarla a la práctica el profesorado, no repartiendo opciones, o sin crear un clima adecuado para que todos, sepan más o menos, tengan posibilidades de salir, incluso forzando a la participación, aunque inicialmente fuera voluntaria, con la frase

“siempre caigo yo”. Es importante también destacar que estos estudiantes consideran que es una buena forma de aprender y por eso hacen críticas a su aplicación.

En segundo lugar encontramos motivos relacionados con la falta de práctica (0,9%) porque muchas veces no se lo saben o no estudian, y por tanto esta técnica les parece muy mal, porque al no saber no salen. Le sigue la percepción de la tarea, con 0,7% de respuestas, como algo que no gusta o que no es justo, con la frase: “se llevan los elogios unos y a los demás nos pone como tontos”, nos hace pensar sobre las oportunidades que la escuela ofrece y niega y sobre la necesidad de desentrañar ese currículum oculto que tenemos como profesionales para hacer de nuestras aulas un lugar donde las oportunidades están bien repartidas, porque esto afecta al autoconcepto académico y por tanto a las expectativas del alumnado.

En curto lugar se hace alusión al comportamiento inadecuado por parte del alumnado durante las preguntas, el 0,5% expresa que les parece muy mal “porque todos nos ponemos a gritar/gritamos mucho”, descubriendo una falta de control del aula por parte del profesorado o dificultades del alumnado para guardar turnos de palabra y respetarse.

Le siguen causas relacionadas con el profesorado, un 0,4% del alumnado, reconoce que le parece muy mal esta estrategia porque es muy pesada, referido a la profesora, o por otros motivos relacionados también con la práctica, “algunos estudian y otros poco, y cuando lo hacen, no lo eligen”, culpando al profesorado, en este caso por no ser “adivino”. Pero si profundizamos podemos intuir un problema que va más allá porque influye sobre las expectativas del alumnado. Si esta creencia se extiende (cuando estudio no me eligen) el alumnado dejará de estudiar a diario porque no le reportará beneficios a corto plazo, por lo que su esfuerzo quedaría limitado a los exámenes, evitando así un aprendizaje duradero.

Los nervios de una alumna (0,2) cierran las explicaciones dadas a esta pregunta.

En resumen, el 2,3% corresponde a causas mixtas, el 1,1% a factores internos y el 1,1% también a factores externos, lo que indica que hay que depurar la técnica. Ahora pasamos a la siguiente respuesta, que ha no ha sido elegida por el 95,2% del alumnado.

MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
siempre responden los mismos/el mismo niño que la sabe	3	,7	O	I/E
prefiero que les pregunte de uno en uno	1	,2	O	I/E
le tiene que preguntar a quien vaya mal para ayudarle a mejor	1	,2	O	I/E
a lo mejor me pregunta a mí	1	,2	O	I/E
porque sólo participa el que se sabe las cosas	2	,5	P	I
no, ya que a veces no me lo sé	1	,2	P	I
aunque me la sepa, me da vergüenza	2	,5	V	I
siempre quedo en ridículo	1	,2	V	I
si no nos lo sabemos, nos castiga	2	,5	EV	E
no se lo aprende el otro	1	,2	AP	I
nunca me eligen	1	,2	PT	E
la gente hablan todos a la vez y no te enteras de nada	1	,2	C	I/E
si hay más de uno que la sepa, sólo pregunta a uno	1	,2	PR	E

Tabla 6.74: Pregunta 19: ¿Por qué te parece mal que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?

Ahora veremos los motivos que dan aquellos/as alumnos/as a los que le parece mal simplemente, para entender así su visión, aunque tengan una frecuencia muy baja. En primer lugar agrupamos en otras causas (O), con un 1,3% de explicaciones, frases como: “siempre responden los mismos/el mismo niño que la sabe, prefiero que les pregunte de uno en uno, le tiene que preguntar a quien vaya mal para ayudarle a mejor y a lo mejor me pregunta a mí”, que tratan de reivindicar la igualdad de oportunidades para todos o incluso mayor atención para los que necesiten más ayuda. Los estudiantes son conscientes de que esta necesidad se puede mejorar con mayor atención por parte del profesorado.

El segundo motivo es la práctica (P), expresada por el 0,7% del alumnado, con dos tipos de connotaciones, una crítica “porque sólo participa el que se sabe las cosas” y otra que pretende pasar desapercibido para que le pregunten (no, ya que a veces no me lo sé), evidenciando una falta de práctica diaria. Con la misma frecuencia encontramos el factor (V), vergüenza, que es la que sienten estos alumnos y alumnas cuando se pregunta en clase, a

pesar de saber las respuestas, creen que siempre hacen el ridículo. Esto afecta a su autoconcepto académico y puede ser debido a una baja autoestima o a un mal ambiente de clase que no permite expresarse a cada uno según es.

Le sigue la evaluación (EV) que preocupa al 0,5% por las repercusiones que conlleva, con la frase “si no nos lo sabemos, nos castiga”, aunque no se especifica en qué consiste. Además debemos recalcar que es la primera vez que aparece el término “castigo” en las respuestas del alumnado, ya que sin duda ha pasado de ser un recurso muy utilizado en la escuela tradicional, a ser algo a extinguir en la actual visión educativa.

Con una frecuencia del 0,2% aparecen el aprendizaje, el comportamiento, el profesorado y la percepción de la tarea, con las frases que recogemos en la tabla 6.74.

En total las causas internas justifican esta pregunta con un 1,6% de frecuencias, seguida muy de cerca por las mixtas, con sólo una décima de diferencia. Las causas externas reciben el 0,9% de respuestas.

¿Cuáles son las explicaciones que dan los alumnos y alumnas que consideran “regular” esta estrategia de evaluación?, que son el 11,3%. Veamos la siguiente tabla:

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
porque no me pregunta a mí/mientras no me pregunta a mí	3	,7	O	I/E
porque si hay otros que lo sepa, me parece injusto	3	,7	O	I/E
los q no saben se callan y siempre contestan los mismos/los que estudian	3	,7	O	I/E
es lo justo/así participamos todos	2	,5	O	I/E
así siempre responden los mismos	2	,5	O	I/E
porque se enteran los demás de mis respuestas	1	,2	O	I/E
a otros no le tiempo a pensar	1	,2	O	I/E
si la sabe alguien que no eres tú, que responda	1	,2	O	I/E
me parece mejor que pregunte de uno en uno	1	,2	O	I/E
se la tendría que preguntar al que no sabe	1	,2	O	I/E
así no se consigue mucho	1	,2	EV	E

REGULAR (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
si no estudias te pone mala nota, pero si estudias, buena	2	,5	EV	E
así sabe quién ha estudiado	2	,5	EV	E
por si no hemos estudiado no lo sabremos	3	,7	P	I
hay personas que no estudian/los demás no hacen nada	2	,5	P	I
los que lo saben lo dicen siempre y los que no, no aprenden	3	,7	AP	I
porque aprendemos, siempre responden los listos	2	,5	AP	I
no me gusta	4	,9	PT	E
yo no la sé	3	,7	H	I
si alguien no lo sabe, suele pasar de que se rían de él	2	,5	V	I
si no me la sé me da igual y así no me da vergüenza, pero cuando estudio sí	1	,2	V	I

Tabla 6.75: Pregunta 19: ¿Por qué te parece regular que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?

Las explicaciones que dan los alumnos y alumnas que consideran regular esta estrategia de evaluación son muy variados, en principio, el factor con mayor frecuencia es “otras causas”, con 10,4% de frecuencia, donde se recogen respuestas como: “porque no me pregunta a mí/mientras no me pregunta a mí, porque si hay otros que lo sepa, me parece injusto, os q no saben se callan y siempre contestan los mismos/los que estudian, es lo justo/así participamos todos, porque se enteran los demás de mis respuestas, ...” casi todas apelan a un mejor reparto en las respuestas, aunque esto en realidad implica al estudiante para que lleve la lección al día. También a quienes abogan por utilizar esta estrategia para reforzar el aprendizaje de los que van peor, y hay una frase muy interesante que hace también alusión al tiempo, “a otros no le da tiempo de pensar”, donde puede verse los distintos ritmos de aprendizaje y de utilización de la memoria a medio plazo, aunque también la práctica juega un papel fundamental en el recuerdo.

El segundo lugar lo ocupan la práctica y la evaluación, con 1,2% cada una; en la primera se recuerda que hay alumnos que no estudian y así no se puede llevar a cabo la técnica de forma equitativa. El otro factor (EV), la evaluación se considera de forma diferente, según lo que estudies, recibes una nota, algo lógico y que dependería del alumnado, “así no

se consigue mucho”, quizás porque el profesorado no refuerza las respuestas con positivos y por último se considera una buena forma de saber quien ha estudiado. También tiene la misma frecuencia el aprendizaje, con 1,2%, recogiendo frases como: “los que lo saben lo dicen siempre y los que no, no aprenden, porque aprendemos, siempre responden los listos”, con dos percepciones distintas, por un lado positiva, las respuestas de los listos hacen que todos aprendamos, entendiéndose así su valor formativo y otra negativa porque no la consideran que sirva para aprender al evitar las posibilidades de los que no lo saben.

La percepción de la tarea recibe un 0,9% de respuestas y la habilidad un 0,7%, con frases como “no me gusta” y “yo no la sé”, respectivamente. Y por último la vergüenza o la evitación del ridículo, hacen que otro 0,7% de alumnos/as prefieran no participar, sobre todo cuando no se saben las respuestas bien.

En conclusión vuelven a ocupar atribuciones causales mixtas el primer lugar con 10,4% del total, seguido por causas internas (3,8%) y externas (2,1%). Veamos ahora las valoraciones positivas.

BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así ve quien es participativo/quien sabe/estudia	10	2,3	EV	E
para saber si se la sabe la clase/si lo hemos entendido	7	1,6	EV	E
a quien se lo sepa no le ponen -/mejor para el que la sepa	6	1,4	EV	E
así tengo la oportunidad de ganarme yo la nota/pone positivo	2	,5	EV	E
si lo sé lo digo, y si no lo sé, no me suspende	2	,5	EV	E
así apruebas	1	,2	EV	E
así no sabe quién no se la sabe	1	,2	EV	E
no te pone nota pero ella sabe lo que tú sabes y si te equivocas	1	,2	EV	E
a cada uno le pone la nota que le corresponde	1	,2	EV	E
el que la sepa puede contestarla/no te obligan	21	4,8	O	I/E
casi todos las respondemos/todo el mundo tiene posibilidades	5	1,1	O	I/E

BIEN (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a veces te quedas sin oportunidad y a veces no	1	,2	O	I/E
porque no tengo que participar yo	1	,2	O	I/E
por si no la sé	9	2,0	P	I
tiene que participar todo el mundo/participamos todos	5	1,1	P	I
así todos pensamos/aprendemos	7	1,6	AP	I
así el que no lo sabía lo aprende/la dice otro y yo aprendo	3	,7	AP	I
se nos queda para el control/es más fácil aprenderme los temas	2	,5	AP	I
es mejor(pero no siempre-1 caso)/no estaría mal	6	1,4	PT	E
así no lo pasamos bien	2	,5	PT	E
me gusta que explique a los demás	1	,2	PT	E
no perdemos tanto tiempo si lo hace directamente a uno	2	,5	T	E
así no se ríen de él	2	,5	V	I
porque algunos pueden estar distraídos, atiendes	2	,4	A	I/E
así no se lleva tanta desilusión cuando se entera de que no saben	1	,2	E	I

Tabla 6.76: Pregunta 19: ¿Por qué te parece bien que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?

Las causas para explicar que les parece bien que el/la profesor/a pregunte para que responda quien sepa son muchas, pero agrupadas por factores, el que obtiene mayor porcentaje es la evaluación, con un 7,1%, seguida por otras causas (O) con 6,3%, pero vamos a detallar y comentar los argumentos. Los estudiantes que responden a esta pregunta con causas relacionadas con la evaluación comparten que es una buena forma de saber quién estudia, aunque algunos no tienen claro si se sabe quién no estudia, también les permite obtener positivos, incluso aprobar las asignaturas mediante la evaluación continua. En otras causas no encontramos críticas, como anteriormente, sino beneficios de la técnica, como: el que la sepa puede contestarla/no te obligan, casi todos las respondemos/todo el mundo tiene posibilidades”, pero sí algún inconveniente cuando dicen “a veces te quedas sin

oportunidad y a veces no” y un beneficio o perjuicio propio - porque no tengo que participar yo- lo que hace que el estudio no sea constante.

En tercer lugar se sitúa la práctica, con 3,1% de frecuencia, pero con aportaciones distintas, a unos les parece bien porque si no la sabes no tienes que contestar, lo que implica cierto voluntarismo a participar y, lo que es malo, a estudiar diariamente. Y otros consideran que permite la participación de todos.

Después se recoge el aprendizaje (2,8%) y la facilitación del recuerdo si se escuchan en clase las respuestas, estos estudiantes son conscientes de que la participación mejora el aprendizaje, siempre que se haga con atención.

Le siguen la percepción de la tarea como algo que divierte y que gusta al 1,9% del alumnado, el tiempo y la vergüenza (0,5%); la atención con 0,4% y las expectativas, que aunque represente sólo al 0,2% se expresa con una frase muy significativa, que destacamos aquí: “así no se lleva tanta desilusión cuando se entera de que no saben”. Es representativa de la falta de control del alumnado sobre su propio conocimiento, sobre su autoevaluación como algo interno, dejando así que sea el profesorado quién controle lo que sabe y no sabe.

En total, el locus de control mayoritario es externo con un 9,2% de explicaciones, seguido por los motivos internos (6,8%), de los que se alejan poco los mixtos, con 6,3%. Veamos ahora aquellas explicaciones de los alumnos que mejor valoran esta técnica.

MUY BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendemos/para saberlo la próxima vez/se enteran todos	22	5,0	AP	I
para que el que lo sepa/esté atento se lo explique a todos	18	4,1	AP	I
así tiene más oportunidad para saberlo/responder/pensarlo	8	1,8	AP	I
así no sólo descubro lo que no sé, la clase sabe lo que sabe	3	,7	AP	I
así te pone positivo/así no pone negativos	18	4,1	EV	E
se sabe quien ha estudiado/responde el que haya estudiado	14	3,2	EV	E
quien la sabe contesta y tiene oportunidad para aprobar	6	1,4	EV	E
quien no estudia le ponen negativos	1	,2	EV	E

MUY BIEN (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
es mejor y si no la sabe nadie, pues que pregunte a cualquiera	1	,2	EV	E
no te obligan a responder, respondes si quieres	15	3,4	PT	E
es mejor/me parece bien/me siento tranquila	10	2,3	PT	E
me gusta que me pregunte	6	1,4	PT	E
para divertirnos	4	,9	PT	E
no debe preguntarle a quien no sabe, para eso están los exámenes	2	,5	PT	E
las hace muy fáciles	1	,2	PT	E
sino, puede responderlo otro que sabe/siempre hay alguien que lo sabe	21	4,8	H	I
así yo también sé/la puedo contestar si sé	4	,9	H	I
porque yo no lo sé	1	,2	H	I
participamos todos/le da la oportunidad a todos/nos ayudamos	24	5,4	P	I
no pasan vergüenza/ni les riñe a los que no lo sepan	20	4,5	V	I/E
así no me pregunta a mí	7	1,6	I	I
algunas veces lo sé	4	,9	P	I
se supone que así tenemos que estudiar todos los días/así estudio	1	,2	P	I
así puede que me toque	1	,2	P	I
algunos no la saben	1	,2	P	I
es normal/es lo que tiene que hacer el Profesor	3	,7	PR	E
atiendo	1	,2	A	I

Tabla 6.77: Pregunta 19: ¿Por qué te parece muy bien que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?

En las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a los que les parece muy bien que el profesorado pregunte en clase para que responda a las preguntas quienes las sepan, encontramos que el principal motivo es el aprendizaje (AP), con un 11,6% de respuestas. En segundo lugar encontramos la evaluación (EV), con un 9,1%. Observamos que la mayoría de estos estudiantes están movidos por la necesidad de aprender, como vemos en algunas respuestas como: “para saberlo la próxima vez, se enteran todos, para que el que esté atento

se lo explique a todos, así descubro lo que no sé,...”, y por la obtención de puntos positivos y la evitación del fracaso (“así te pone positivos/así no te pone negativos, quien no estudia le pone negativos”), pero también para reconocer a aquellos que estudian.

En tercer lugar está la percepción de la tarea, con un 8,7% de respuestas que valoran esta técnica como divertida, cómoda o fácil, aunque también incluimos en esta categoría algunas sugerencias dadas por el alumnado, con frases como: “no debe preguntarle a quien no sabe, para eso están los exámenes”, ya que si las respuestas son voluntarias, no se debería obligar al alumnado que no quiere responder.

Le siguen la habilidad (5,9%) y la vergüenza (4,5%). La primera incluye explicaciones que recurren a la habilidad de los compañeros/as: “sino, puede responderlo otro que sabe/siempre hay alguien que lo sabe”, refuerzan y dudan sobre su propia habilidad:” así yo también sé/la puedo contestar si sé”. En la categoría Vergüenza, las respuestas tienen poca variedad, pero mucha contundencia, ya que 20 alumnos/as responden que “no pasan vergüenza/ni les riñe a los que no lo sepan”, pensando en aquellos compañeros que estudian con menos frecuencia.

Con poco más del 1,5%, encontramos el interés (1,6%), o mejor dicho, la falta de interés por participar, con la frase “así no me pregunta a mí” y con 1,5% la práctica (P), donde las respuestas son más variadas: “algunas veces lo sé, se supone que así tenemos que estudiar todos los días/así estudio, así puede que me toque, algunos no la saben” y en las que se incluyen todas las posibilidades que ofrece esta técnica, dando libertad a los estudiantes para que lleven o no sus tareas al día.

Con menor frecuencia tenemos el profesorado, con 0,7% de respuestas donde los alumnos/as reconocen que preguntar es misión del profesorado, algo normal que tienen que hacer; y la atención (A), con sólo el 0,2% de respuestas.

Como hemos podido comprobar, son muchas las razones que hacen que al alumnado le guste este tipo de evaluación continua, dando para ello motivos internos con una frecuencia del 19,8%, frente a un locus de control externo con 9,8%, diez puntos menos y

con motivos mixtos del 4,5%. Por tanto los estudiantes que han contestado a esta pregunta de este modo se guían sobre todo por factores internos.

La **pregunta 20** deja de lado la voluntariedad del alumnado para responder, para pasar a un tipo de evaluación más directiva, donde el profesor hace las preguntas directamente a un alumno o alumna. En este caso las respuestas no son tan positivas como veremos en la siguiente gráfica:

CÓMO TE PARECEN PREGUNTAS
DIRECTAS A UN/A ALUMNO/A

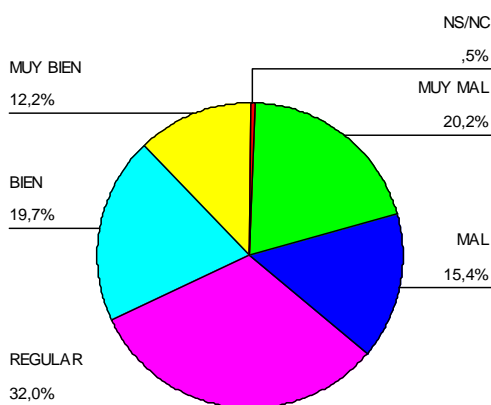


Gráfico 6.16: Porcentaje de respuestas a la pregunta 20.

En esta pregunta el alumnado está muy dividido, al 20,2% le parece muy mal, que unido al 15,4% que le parece mal, representan más del 35% del total. Le siguen los que la califican de “regular”, con un 32% del total.

Sólo al 19,7% les parece bien y al 12,2% muy bien. Por tanto las respuestas negativas superan ampliamente a las positivas, algo lógico cuando se trata de algo obligado por el profesorado y que obliga a estudiar diariamente porque nunca sabe si te van a preguntar, pero veamos los motivos que dan los estudiantes para hacer sus valoraciones, empezando por las negativas.

La respuesta “muy mal” no ha sido elegida por el 78,7% del alumnado, sin embargo entre los que la han elegido se han producido explicaciones muy diversas como podemos ver en la siguiente tabla:

MUY MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a lo mejor no te sabes la pregunta /y te da corte)	7	1,6	P	I
no es bueno preguntar siempre a uno/sólo participa uno/todos	4	,9	P	I
no le da la oportunidad a otros	4	,9	P	I
algunas veces no estudio/no se las saben	3	,7	P	I
no me pregunta a mí	2	,5	P	I
no estudio	2	,5	P	I
no me elige porque me lo sé	1	,2	P	I
no me gusta/me parece mal	8	1,8	PT	E
es mejor a todos	5	1,1	PT	E
es más difícil	1	,2	PT	E
siempre habla lo mismo	1	,2	PT	E
te/se pone nervioso/me agobio/te equivocas y sacas mala nota	11	2,5	N	I
si no se lo sabe, pone mala nota/negativos	9	2,0	EV	E
quizás no ha estudiado pero saca nota en el examen y por eso se la sube	1	,2	EV	E
se pasa vergüenza (lo deja en ridículo)	5	1,1	V	I/E
si no lo sabe, se ríen de él/ella/se te cae el pelo	3	,7	V	I
sofoca al alumno si no la sabe	1	,2	V	I
me pregunta a mí/puede preguntarme	7	1,6	E	I
entonces los demás no se enteran	2	,5	AP	I
si no se la sabe muchas veces riñe por no estudiar	1	,2	PR	E
a lo mejor ese alumno no vino el día anterior	1	,2	O	I/E
no sé contestarle	1	,2	H	I

Tabla 6.78: Pregunta 20: ¿Por qué te parece muy mal que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?

Los motivos que se exponen para explicar que las preguntas directas a un alumno/a les parecen muy mal se concretan en:

- La práctica (P), con el 5,3% de respuestas, pero con distinto sesgo, por un lado encontramos al alumnado que no estudia o no estudia lo suficiente a diario como para estar seguro de saber las respuestas, con frases del tipo: “a lo mejor no te sabes la pregunta /y te da corte, algunas veces no estudio/no se las saben, no estudio “. Por otro lado vemos respuestas que critican el modelo por no ser equitativo, con estas frases: “no es bueno preguntar siempre a uno/sólo participa uno/todos, no le da la oportunidad a otros”. Por último quien considera que no le preguntan porque se lo sabe.
- La percepción de tarea (PT), con el 3,3% de respuestas que explican que no les gusta, es más difícil o siempre se habla lo mismo.
- Los nervios juegan malas pasadas al 2,2% del alumnado, produciendo equivocaciones y malas notas. Todavía no se entiende la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación (EV), preocupa al 2,2% del alumnado que contestó esta opción, reconociendo que si no se lo saben les ponen mala nota o negativos, pero también la posibilidad de superar las notas de un examen mediante las notas obtenidas en las preguntas de clase. Por tanto obtenemos una doble versión.
- La vergüenza, con un 2% es la que sienten cuando se ríen del alumnado si no se la sabe. Un clima de aula de respeto sería necesario para evitar que el miedo al ridículo o la vergüenza paralicen la participación del alumnado.
- El aprendizaje preocupa a dos alumnos/as que representan el 0,5% del total que responden a esta pregunta porque consideran que “entonces los demás no se enteran”.
- El profesorado, expresado con la frase “si no se la sabe muchas veces riñe por no estudiar”, es otra causa para que no les guste la técnica.
- Otras causas, relacionadas con las faltas de asistencia obtienen un 0,2% también.
- La habilidad, por último, o la falta de ella es referida por otro 0,2% con la frase “no sé contestarle”.

En total encontramos motivos internos en el 10,1% del alumnado que respondió que le parece muy mal que el profesor/a pregunte directamente a un alumno/a en clase. Los motivos externos representan el 6,7% y los mixtos el 2,2%. Podemos afirmar por tanto que el alumnado tiene convicciones propias para que no le guste este tipo de preguntas que exigen esfuerzo diario para llevar todas las materias al día. Es necesario definir el concepto de estudiante que tienen nuestros alumnos como un trabajo diario que no consiste en “darse un atracón” antes de un examen para olvidarlo cuando termine. El profesorado y los padres tienen una labor en estos asuntos. Ahora vemos las respuestas de aquellos alumnos y alumnas a los que les parece mal esta opción.

MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
si no lo sabe, te pone mala nota/negativo	14	3,2	EV	E
si no lo sabe, el que lo sepa no lo podrá decir/se pierde tiempo	12	2,7	T	E
si me toca a mí y no lo sé me da vergüenza/te deja en ridículo	5	1,1	V	I/E
a los que no lo saben lo ponen en ridículo/se enfada/te cortas	4	,9	V	I/E
nos ponemos nerviosos/te da vergüenza	7	1,6	N	I
lo hacen a mala leche/debería avisar el día de antes	3	,7	PR	E
algunas personas queremos salir/nos tiene marginados a los demás	2	,5	PR	E
no me parece bien, además siempre pregunta a los mismos	1	,2	PR	E
no me gusta/está feo	3	,7	PT	E
es injusto/es mejor que conteste quien quiera	2	,5	PT	E
está bien	1	,2	PT	E
atiendes	2	,5	AP	I
a veces me parece bien para intentar que se esfuerce el Alumno	1	,2	AP	I
priva a los demás de una buena nota/sólo responde él	2	,5	O	I/E
si eso le pregunta a todos	1	,2	O	I/E
a lo mejor te pregunta lo que no has estudiado tan a fondo	2	,5	P	I

Tabla 6.79: Pregunta 20: ¿Por qué te parece mal que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?

En las explicaciones dadas para explicar que les parece mal esta opción de preguntar directamente a un alumno encontramos respuestas muy diversas, ubicadas en 9 categorías. La primera que condiciona esta valoración es la evaluación, con el 3,2% de respuestas, porque tienen miedo al fracaso si no se la saben y a los negativos que pueden acarrearles. En segundo lugar encontramos motivos relacionados con el tiempo (2,7%), ya que piensan que si un alumno no lo sabe, el que lo sabe no podrá decirlo y se pierde tiempo.

El tercer y cuarto motivo están muy relacionados, la vergüenza (2%) y los nervios (1,6%) hacen que al alumnado no le gusten las preguntas directas. Lo explican con frases como: “si me toca a mí y no lo sé me da vergüenza/te deja en ridículo, a los que no lo saben lo ponen en ridículo/se enfada/te cortas”, que dejan entrever relaciones con otros factores como la falta de práctica, ya que dudan de saberlo o no, junto a una falta de capacidad para la autoevaluación y además, y más grave, una respuesta poco profesional por parte del profesorado o del alumnado, aunque esto no lo especifican. Para expresar los nervios las frases utilizadas son: “nos ponemos nerviosos/te da vergüenza” que vienen a añadir poca información a la anterior.

Le siguen motivos relacionados con el profesorado, con una frecuencia de 1,4%, pero con reivindicaciones diferentes; por un lado los tildan de “mala leche” y les proponen que avisen el día antes para estudiar bajo presión, que es lo más usual en la actualidad de nuestras aulas. Por otro lado piden más participación, mediante las frases: “algunas personas queremos salir/nos tiene marginados a los demás, no me parece bien, además siempre pregunta a los mismos”. Seguramente el profesorado trata de preguntar a aquellos estudiantes con más dificultades para motivarles, pero esto no le parece bien a los que estudian.

La tarea es percibida como fea o injusta, o como que está bien por parte del 0,7%. Esta última respuesta debería haber señalado otra opción en el cuestionario, sin embargo para respetar la fidelidad a los datos la incluimos en esta. En otras causas, con el mismo porcentaje, incluimos algunas frases como: “priva a los demás de una buena nota/sólo responde él” relacionada también con la evaluación y la necesidad de participación y “si eso le pregunta a todos”, que insiste en participar más, pero que no entiende el factor tiempo.

Por último se incluye la práctica con 0,5% de respuestas, con la frase “a lo mejor te pregunta lo que no has estudiado tan a fondo” que implica que el alumnado estudia a diario, pero no lo suficiente como para poder responder a todas las preguntas planteadas.

En conjunto encontramos un índice muy alto de respuestas atribuidas a un locus de control externo, con una frecuencia del 8%, a distancia le siguen factores internos con 2,3% y finalmente mixtos, con un porcentaje del 1,4. El alumnado explicita razones externas y por lo tanto incontrolables en su mayoría por ellos. A continuación vemos las respuestas de los alumnos que han respondido que les gusta “regular”.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a veces esa persona no se lo sabe/a veces no me la sé	26	5,9	P	I
a veces no me lo sé/no se puede estudiar	7	1,6	P	I
te coge desprevenido	5	1,1	P	I
si no la sé me quedo cortado	2	,5	P	I
si no me lo sé, me pone negativo/no pone positivo/pone 0	15	3,4	EV	E
para ver si se ha enterado/estudiado	4	,9	EV	E
lo castigará a él y no a mí	2	,5	EV	E
así no se lleva tanta desilusión cuando se entere que no sabe	1	,2	EV	E
nos puede mandar a copiar	1	,2	EV	E
sino, no todos tenemos la misma oportunidad de responder/los	13	2,9	O	I/E
así sólo se sabe una opinión/debe pedir opiniones a otros Alumnos	3	,7	O	I/E
así tienen todos las mismas oportunidades	1	,2	O	I/E
me quedo con las ganas de contestar	1	,2	O	I/E
puede que me pregunte a mí/con tal de que no me pregunte a mí	1	,2	O	I/E
es mejor/nos gusta	4	,9	PT	E
si no la sabe, ya no la puede responder otro	4	,9	PT	E
no me gusta	2	,5	PT	E
va directamente al que no lo sabe	1	,2	PT	E
entonces no sabe si se lo ha aprendido otro Alumno	1	,2	PT	E
porque no me gusta mucho	1	,2	PT	E

REGULAR (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da vergüenza/hay muchos que se cortan/puede que lo deje en ridículo	5	1,1	V	I/E
después, según la pregunta, se ríen de él	2	,5	V	I/E
si el compañero no la sabe puede sentirse mal	1	,2	V	I/E
nos podemos poner nerviosos y aunque lo sepamos no lo decimos	8	1,8	N	I
aprendemos todos a la vez	3	,7	AP	I
no aprendemos mucho	2	,5	AP	I
si no se la sabe se la puede preguntar a otro	1	,2	AP	I
siempre saca a los mismos	2	,5	PR	E
tiene que dejar pensar al alumno	2	,5	PR	E
es lo que tiene que hacer el Profesor	1	,2	PR	E
prefiero que me pregunte a mí que me la sé y no a otro que no tiene ni idea	2	,5	E	I
me aburro	1	,2	I	I

Tabla 6.80: Pregunta 20: ¿Por qué te parece regular que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?

Los alumnos y alumnas que ha elegido que les parece “regular” que el profesor haga directamente las preguntas a un alumno/a concreta/o, dan muchas explicaciones, que agrupamos en 10 factores. El primero de ellos es la práctica (P) o la falta de ella, es decir, el 9,1% considera que algunas veces no se la saben, no estudian y si no la saben se quedan cortados. Muestran así que el trabajo no se realiza a diario.

En segundo lugar, el 5,7% aclara su elección por la evaluación (EV), con frases como: “si no me lo sé, me pone negativo/no pone positivo/pone 0, lo castigará a él y no a mí, nos puede mandar a copiar” que expresan temor a las consecuencias negativas que puede tener el no saberse las respuestas”. Pero también se incluye una frase neutra que hace referencia a la función de evaluación de estas preguntas de clase, con la frase “para ver si se ha enterado/estudiado” y otra que nos llama la atención y citamos textualmente “así no se lleva tanta desilusión cuando se entere que no sabe”, poniéndose en la piel de aquellos compañeros que pueden darse cuenta de que no saben antes de llegar al examen.

En otras causas se ha incluido el 4,2% de respuestas, que reiteran la necesidad de repartir las oportunidades de forma equitativa, reclaman saber la opinión de todos evitando hacerle las preguntas siempre a los mismos. Le sigue la percepción de la tarea (2,9%) que es calificada tanto de forma negativa (no me gusta, va directamente al que no lo sabe) como positiva (es mejor, nos gusta). Con un 1,8% de respuestas se sitúan dos factores muy relacionados, la vergüenza y los nervios que hacen que muchos alumnos se sientan mal, temen hacer el ridículo o quieran evitar que se rían de ellos sus compañeros. Estas cuestiones deben trabajarse como parte del aprendizaje sin temor a equivocarse.

En sexto lugar aparece el aprendizaje (1,4%) con dos vertientes, la positiva expresada por aquellos estudiantes que ven que así aprenden todos a la vez y que si uno no sabe la respuesta se la puede preguntar a otro, y la negativa de aquellos que consideran que no aprenden mucho con las preguntas de clase. Le sigue el profesorado como factor que representa el 1,2% de las respuestas, éstas son: de protesta “siempre saca a los mismos”, de consejo “tiene que dejar pensar al alumno” y de justificación “es lo que tiene que hacer el Profesor”.

Con frecuencias menores (0,5% y 0.2%) se encuentran las expectativas y el interés respectivamente. Las primeras se expresan con la frase “prefiero que me pregunte a mí que me la sé y no a otro que no tiene ni idea”, que muestran además un nivel alto de autoestima y autoconcepto académico, en detrimento de las percepciones que tiene de sus compañeros/as. La falta de interés se expresa con la frase “me aburro”, que no necesita explicación por ser demasiado explícita. El profesorado debe de hacer ver la importancia de estas preguntas para el aprendizaje entre iguales, porque no faltan los casos de estudiantes, que sin haber leído ni siquiera el tema, lo aprenden cuando sus compañeros son interrogados en clase. Si permitimos el aburrimiento, estamos reduciendo oportunidades de aprendizaje, por eso las preguntas en clase deben ser dinámicas y abiertas, que permitan interpretaciones y aplicaciones para el alumnado, más que consistir en una repetición estricta de lo que pone en el libro. Sumando las frecuencias según el locus de control, encontramos un índice muy alto de respuestas atribuidas a un locus de control interno, con una frecuencia del 13%, a distancia le siguen factores externos con 9,8% y finalmente mixtos, con un

porcentaje del 6%. Estos datos pueden verse como positivos ya que el alumnado en su mayor parte se hace responsable para cambiar su situación y realizar cambios. A continuación vemos las respuestas de los alumnos a los que les parece “bien” que el profesorado haga preguntas directamente a un alumno/a.

BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para saber si lo sabe/estudia el niño/ver su nivel	22	5,0	EV	E
así le sube la nota al compañero/me sube la nota	5	1,1	EV	E
así sabe si el alumno ha hecho los deberes	2	,5	EV	E
si no la sabe le pone mala nota	1	,2	EV	E
así pone positivos y negativos	1	,2	EV	E
sabe si lo hemos entendido	1	,2	EV	E
así ese alumno/a aprende más/estudia más/aprendemos	7	1,6	AP	I
si no lo sabes, aprendes	5	1,1	AP	I
si no se ha enterado, así se entera con la pregunta	1	,2	AP	I
casi siempre me lo sé	3	,7	P	I
si se lo sabe, pues bien	3	,7	P	I
te coge de imprevisto	2	,5	P	I
todos tienen que estudiar, no sabe a quién le va a tocar	2	,5	P	I
bien, pero hay alumnos que no hacen los deberes	1	,2	P	I
así no me pregunta a mí	2	,5	O	I/E
Siempre la hace para todos	1	,2	O	I/E
a lo mejor me elige	1	,2	O	I/E
así responde todo el mundo	1	,2	O	I/E
suele rebotar si no la sabe	1	,2	O	I/E
no quiero que pregunte a otro	1	,2	O	I/E
casi siempre se las hace al mismo	1	,2	O	I/E
los otros no tienen posibilidades	1	,2	O	I/E
es mejor/salgo más/me parece bien	4	,9	PT	E
no me gusta mucho/es regular	1	,2	PT	E
algunos se ponen nerviosos/da corte	2	,5	N	I
si se pone nervioso, lo dice mal	1	,2	N	I
así está la clase en silencio	2	,5	C	I/E

Tabla 6.81: Pregunta 20: ¿Por qué te parece bien que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?

Las explicaciones de los alumnos a los que les parece bien que el profesor pregunte directamente a uno de ellos, se agrupan en 7 factores, siendo el de mayor peso la evaluación, con el 6,1% de respuestas. En ellas se detalla que mediante esta técnica se sabe si estudian o no, si han hecho los deberes y si han entendido los temas, pero además se incluyen frases que hacen referencia sólo a puntuaciones numéricas, positivos y negativos.

En segundo lugar encontramos el aprendizaje (AP), el 2,9% del alumnado considera que con las preguntas de clase el alumnado aprende más, estudia más y se entera, y este es el objetivo principal de esta técnica de evaluación, mantener un estudio diario y solventar las dudas que puedan ir surgiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Le sigue la práctica (P), expresada por un 2,6% del alumnado mediante las frases: “casi siempre me lo sé; si se lo sabe, pues bien”; que son positivas y otras que apelan a la falta de práctica algunas veces o por parte de algunos compañeros de clase, y dicen así: “te coge de imprevisto, todos tienen que estudiar porque no sabe a quién le va a tocar, bien, pero hay alumnos que no hacen los deberes”.

En cuarto lugar está la percepción de la tarea, con 1,1% de respuestas que explican aspectos positivos (“salgo más, es mejor, me parece bien”) y otros negativos (“no me gusta mucho, es regular”).

Por último encontramos los nervios, con el 0,7% de respuestas y el comportamiento, expresado con el silencio de la clase “así está la clase en silencio”, con 0,5%. Para explicar los nervios se expresa también vergüenza, con las frases: “algunos se ponen nerviosos/da corte, si se pone nervioso, lo dice mal”.

Podemos concluir con el tipo de atribución que realiza el alumnado para esta técnica, siendo externa en el 7,2%, interna en el 6,2% y mixta en un 2,4%. Las diferencias entre el locus de control es menor que en las respuestas anteriores, aquí las explicaciones externas e internas son más similares. A continuación veremos las respuestas por los chicos y chicas que mejor han valorado las preguntas de clase.

MUY BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
el profesor/a ve lo que uno/a sabe/estudia	8	1,8	EV	E
más positivos o negativos si es que lo merecen/tiene que poner notas individuales	3	,7	EV	E
me gano la nota yo	2	,5	EV	E
es mejor para todos/me gusta	6	1,4	PT	E
para reírnos	2	,5	PT	E
obliga a estudiar	1	,2	PT	E
aprendemos más/aprende más el alumno	9	2,0	AP	I
para saber las dudas y poder explicarlo	1	,2	AP	I
mientras no me pregunte a mí	3	,7	O	I/E
para participar alguien/para responder él sólo	3	,7	O	I/E
suele rebotar si no la sabe	1	,2	O	I/E
participamos todos/no se libra nadie	1	,2	O	I/E
si uno no sabe, lo puede decir otro pero que no sea siempre el mismo	1	,2	O	I/E
así no estamos distraídos/sabe si estoy atento	3	,7	A	I
si lo pregunta, será por algo	2	,5	PR	E

Tabla 6.82: Pregunta 20: ¿Por qué te parece muy bien que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?

El primer motivo que dan los estudiantes para justificar que las preguntas en clase les guste mucho, es la evaluación (EV), que ha sido aportada por el 3% de los que eligieron esta opción. La evaluación se expresa con las frases “el profesor/a ve lo que sabe, lo que estudia cada uno/a, más positivos o negativos si es lo que merecen, tienen que poner notas individuales y me gano la nota yo”. Los alumnos y alumnas son conscientes de la importancia de la evaluación continua.

El segundo motivo con un 2% es el aprendizaje (AP), que viene reflejado en dos frases: “aprendemos más/aprende más el alumno”, que no necesitan aclaración, y “para saber las dudas y poder explicarlo”, que insiste en la evaluación continua y formativa que permite un buen aprendizaje del alumnado.

En tercer lugar, se percibe la tarea (PT) como “mejor para todos, algo que gusta, que obliga a estudiar y sirve para reírnos”. No sabemos si este 2,1% del alumnado se ríe de o con los compañeros, por eso evitamos hacer más comentarios sobre ello.

Le siguen otras causas (O). En otras causas incluimos aportaciones de diferentes matices, por un lado hay quien considera que es una buena técnica siempre que no le toque a él o ella y que “suele rebotar si no la sabe”, por lo que en cierta medida tratan de evitarla. Por otro lado hay quienes opinan que permite participar a todos (no se libra nadie) y por último, los que consideran que es más exclusiva “para participar alguien/para responder él sólo”, “si uno no sabe, lo puede decir otro pero que no sea siempre el mismo”, por lo que aprovechan para hacer alguna reivindicación

Con menor frecuencia se encuentran la atención (A), con un 0,7% de respuestas, tales como “así no estamos distraídos, sabe si estoy atento”, que implican cierta evaluación del profesorado del ámbito actitudinal. Le sigue el profesorado, con un 0,5% para justificar su labor con la frase: “si lo pregunta, será por algo”, entendiendo su tarea evaluativo sin opiniones.

Por tanto las razones dadas son externas fundamentalmente, con un 5,6% de respuestas, el 2,9% son internas y el 2% restante mixtas, por lo que afirmamos que la mayoría del alumnado estudia por factores externos y no por propio convencimiento de sus necesidad como algo sentido.

En la *pregunta 21* pasamos a otro tipo de tarea que implica más directamente al alumnado, convirtiéndolo en protagonista aún más de su aprendizaje. En este caso tienen que preparar y exponer un tema a sus compañeros, asumiendo tareas docentes. Esta estrategia de aprendizaje y evaluación es muy utilizada en la enseñanza superior en carreras de Humanidades, e incluso en el Bachillerato, sin embargo no es muy frecuente en el primer curso de la Secundaria Obligatoria, según nos explica el alumnado encuestado. No obstante, sí tienen una valoración sobre ella, que vemos a continuación. Observemos en el siguiente gráfico cómo se distribuyen las respuestas del alumnado.

CÓMO TE PARECE EXPLICAR EL TEMA A LOS COMPAÑEROS

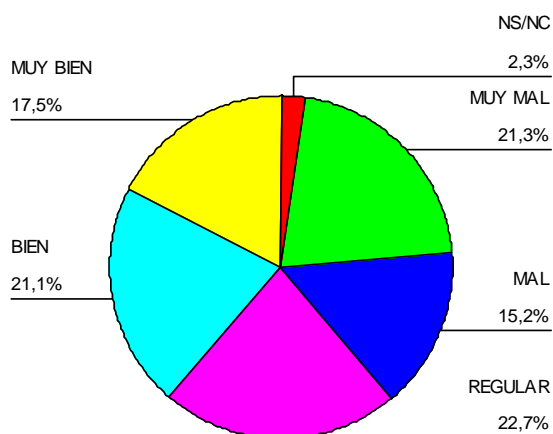


Gráfico 6.17: Porcentaje de respuestas a la pregunta 21.

A la pregunta ¿cómo te parece explicar el tema a los compañeros?, encontramos que al 17,5% le parece muy bien, al 21,1% bien y al 22,7% regular. Los que expresan su disconformidad extrema –me parece muy mal-, representa el 21,3% y a los que les parece simplemente “mal”, son el 15,2%. También hay un 2,3% de alumnos que no contestan a esta pregunta.

Las preferencias como podemos observar en la siguiente gráfica, están muy igualadas, siendo positivas en el 38,6% de los casos y negativas en el 36,5%. A continuación estudiamos en detalle los motivos que justifican estas respuestas, empezando por aquellos a los que les parece muy mal exponer un tema en clase.

MUY MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no lo explicaría tan bien como el Profesor/lo tiene que explicar el profesor	29	6,6	PR	E
no me gusta/me da vergüenza/no estoy preparado	18	4,1	PT	E
no me gusta estudiar/no sé explicarlo	3	,7	PT	I/E
no quiero que me pregunten a mí	1	,2	PT	I/E
habla tonterías	1	,2	PT	E

MUY MAL (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así hay diferentes temas	1	,2	PT	E
son "gilipoyeses"	1	,2	PT	E
no me entero/no lo sé/no aprendemos/no se enteraría nadie	7	1,6	AP	I
no se entiende	1	,2	AP	I
cada uno puede hacer lo que quiera/tiene que contar lo suyo	2	,5	O	I/E
nunca lo he hecho	2	,5	O	I/E
no tengo que copiar, no es bueno para mí	1	,2	O	I/E
me pongo nerviosa	3	,7	N	I
porque el otro no estudia/no saben	2	,5	P	I
si no lo sabe explicar queda en ridículo/y si no lo sabe...	2	,5	V	I/E

Tabla 6.83: Pregunta 21: ¿Por qué te parece muy mal que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?

A la pregunta ¿cómo te parece explicar el tema a los compañeros?, encontramos que entre los motivos que dan los alumnos y alumnas a los que les parece “muy mal”, el 21,3% concretamente, el primer motivo es el profesorado, con un 6,6%. Los motivos que dan son “no lo explicaría tan bien como el Profesor/lo tiene que explicar el profesor”, porque consideran que no es función de ellos explicar en clase, sin saber la importancia que eso tiene para su aprendizaje.

En segundo lugar está la percepción de la tarea (PT), con un 5,6% de frecuencia. Dicen que no les gusta estudiar o simplemente no les gusta la tarea, les da vergüenza o no se sienten preparados, no saben explicarlo. Otros critican esta actividad con dos frases muy significativas “habla tonterías” y “son "gilipoyeses", que resumen en palabras de preadolescentes su visión de la tarea. Por último hay quienes la valoran positivamente, expresando que así hay diferentes temas. Este tipo de actividad está poco extendida entre el alumnado y es normal que fomente cierta reticencia inicial, porque en la etapa de Primaria no suelen exponer los alumnos en clase, o, al menos no temas completos.

El aprendizaje se sitúa como tercer factor, con un 1,8% de explicaciones. Pero éstas son negativas porque el alumnado expresa que así no se entera, no aprenden, o no se enteraría nadie. Está clara la visión de que esta técnica no contribuye ni contribuiría al

aprendizaje según la opinión del alumnado, porque en algunas frases se refleja un futuro hipotético, es decir, a pesar de no haberlo experimentado, ya desconfían de su valor educativo. Le siguen otras causas con argumentos diferentes, por un lado hay quienes confirman que nunca lo han hecho, otros que consideran que así “cada uno puede hacer lo que quiera/tiene que contar lo suyo”, dándoles mayor autonomía, pero sin entender realmente el papel de gestor del profesorado, aunque expliquen ellos para elegir o proponer temas. Y por último hay quien opina que: “no tengo que copiar, no es bueno para mí”, razón que no entendemos realmente.

Con menor frecuencia están los nervios, que hacen que el 0,7% los padezcan, la práctica y la vergüenza con el 0,5% de frecuencias cada una. La primera hace referencia a la falta de práctica por parte de los compañeros “el otro no estudia o no saben” y la segunda justifica que no le gusta explicar en clase porque si no lo sabe explicar queda en ridículo”, sin insistir en que más estudio evitaría esta situación. Por tanto ambos factores en este caso estarían muy relacionados con la falta de esfuerzo diario.

En general los motivos más utilizados corresponden a un locus de control externo, con una frecuencia del 12,2%. A distancia le siguen los motivos internos con un 3% y los mixtos, que acumulan el 1,7%. Podemos decir que estos estudiantes no valoran como algo positivo en su aprendizaje la exposición de temas en clase, por motivos fundamentalmente externos a ellos y por tanto, poco modificables. Con el uso de esta técnica y una buena guía por parte del profesorado, podrían cambiar esta visión en unos años.

Ahora veremos aquellos/as alumnos/as que no fueron tan negativos, pero que también expresaron su disconformidad con las explicaciones en clase por parte de un alumno/a.

MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
prefiero que lo haga el profesor/a/explica mejor	12	2,7	PR	E
lo tiene que explicar el Profesor./es su obligación	7	1,6	PR	E
es muy pesado/muy largos/se repite el tema	3	,7	PT	E
no me gusta tanto hacerlo sola	2	,5	PT	E
es mejor	2	,5	PT	E
no me gusta explicar	2	,5	PT	E

MAL (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
es ridículo	1	,2	PT	E
me da vergüenza	5	1,1	V	I/E
se ríen de mí	2	,5	V	I/E
si no se la sabe le da vergüenza	2	,5	V	I/E
no lo explica bien/nadie se entera de nada/no sabe explicar	8	1,8	AP	I
se hace esa niña la sabihonda/ese niño más creído/el listo	2	,5	O	I/E
no puede hacerlo todo un alumno	1	,2	O	I/E
nadie tiene una idea concreta	1	,2	O	I/E
que se lo estudie él/ella	1	,2	O	I/E
le quitas la idea al otro y no es tu opinión	1	,2	O	I/E
ilegible	1	,2	O	I/E
puede que no se lo sepan/¿y si se equivocara?/cuando llega el examen lo sabemos mal	5	1,1	P	I

Tabla 6.84: Pregunta 21: ¿Por qué te parece mal que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?

Los motivos que dan estos alumnos y alumnas se agrupan en 6 factores:

- Profesorado (PR), con un 4,3% de frecuencia. Observamos que el alumnado no entiende el cambio de roles y consideran que el profesor/a explica mejor, tiene que hacerlo, es su obligación y por tanto prefieren que expliquen ellos.
- Percepción de la tarea (PT), con un 2,4% de respuestas, tales como: "es muy pesado/muy largos/se repite el tema, no me gusta tanto hacerlo sola y no me gusta explicar", como motivos negativos y "es mejor" como respuesta positiva. El profesorado debe evitar que los temas se repitan, que se utilicen diferentes metodologías por parte del alumnado y optar por trabajos cooperativos frente a los individuales para aumentar la valoración de éstos por parte del alumnado.
- La vergüenza (V), es la que siente el 2,1% del alumnado porque se ríen de él o ella o por no sabérselo bien. En ambos casos sería necesario actuar a nivel de clase, para fomentar el respeto y a nivel particular para fomentar el estudio y la motivación.

- Aprendizaje (AP), con un 1,8% de respuestas negativas, que provocan falta del mismo. Los alumnos y alumnas creen que “no lo explica bien, nadie se entera de nada o no sabe explicar”, como ya vimos en la opción anterior.
- Otras causas (O), que engloba frases como: no puede hacerlo todo un alumno, le quitas la idea al otro y no es tu opinión, o nadie tiene una idea concreta, que insisten en la incapacidad del alumnado para resolver esta tarea. También hay quien se encela de los compañeros que saben explicar, con la frase “se hace esa niña la sabihonda/ese niño más creído/el listo”, en vez de preocuparse por intentarlo, lo rechazan, evitando así oportunidades nuevas de aprendizaje. Corresponden a este factor el 1,5 % de respuestas.
- La práctica (P), con un 1,1%, con las frases: “puede que no se lo sepan, ¿y si se equivocara?, cuando llega el examen lo sabemos mal”, donde se expresa falta de estudio y preocupación respecto al aprendizaje y sobre todo a la evaluación posterior.

Son motivos externos los que justifican en su mayoría el poco gusto por la explicación de un tema en clase por parte de una alumno/a, con un 6,7% de las respuestas dadas a esta opción. Le siguen los motivos mixtos con un 3,6% de respuestas y por último los internos con un 2,9%, que son los que verdaderamente implican al alumnado en su aprendizaje y que debemos fomentar por todos los medios desde las primeras etapas de escolarización.

A continuación se recogen los motivos dados por el alumnado que considera “regular” explicar un tema a sus compañeros.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
es bueno/está bien si sabe explicar/es mejor	5	1,1	PT	E
a veces es difícil explicarlo y a veces fácil/depende del tema	5	1,1	PT	E
no es justo/no me gusta/no quiero q me pregunte a mí	3	,7	PT	E
sólo hay dos y no me gusta mucho	2	,5	PT	E
prefiero en grupo	1	,2	PT	E

REGULAR (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a los compañeros a lo mejor no les parece bien	1	,2	PT	E
me gusta oírlo	1	,2	PT	E
algunos no lo explican bien y pueden dar algo equivocado	7	1,6	P	I
cada un debería estudiar por su cuenta	3	,7	P	I
por si no se ha enterado alguien	1	,2	P	I
debemos saberlo	1	,2	P	I
tiene que exponerlo el profesor/a/para eso está el P	6	1,4	PR	E
cada uno se lo tiene que saber y la seño explica mejor	3	,7	PR	E
el profesor/a lo explica mejor	2	,5	PR	E
vergüenza/sienten vergüenza (y les obligan)	10	2,3	V	I/E
algunas veces no me entero/a lo mejor los otros no se enteran	4	,9	H	I
no sé/no lo sé	2	,5	H	I
si no entiende el tema, no va a saber explicarlo	2	,5	H	I
así no aprende/no aprendemos mucho	2	,5	AP	I
así aprende su tema/sólo aprende el que explica	4	,9	AP	I
quiero que aprenda	1	,2	AP	I
aprende a explicar a sus compañeros	1	,2	AP	I
me da igual/a veces no me interesa	5	1,1	I	I
debe ser si él quiere/prefiero que saque el Profesor a alguien	2	,5	O	I/E
se liará un alboroto	1	,2	O	I/E
para saber si estudias bien o mal	2	,5	EV	E
así no te pones nervioso	1	,2	N	I

Tabla 6.85: Pregunta 21: ¿Por qué te parece regular que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?

A la pregunta ¿cómo te parece explicar el tema a los compañeros?, encontramos que al 22,7% les parece regular. Ahora, analizando las frases agrupadas por factores, encontramos que la mayor explicación se concentra en la percepción de la tarea, con un 4% de respuestas. En ellas distinguimos unas positivas y otras negativas, las primeras explican que es bueno, que está bien si sabe explicar, es mejor o me gusta oírlo. Las que expresan menor conformidad dicen que a veces es difícil explicarlo y otras fácil, que no quieren que le

pregunten, que prefieren hacerlo en grupo o que no les gusta mucho. El 2,7% explican sus respuestas por la práctica (P), con frases como “algunos no lo explican bien y pueden dar algo equivocado, cada uno debería estudiar por su cuenta, por si no se ha enterado alguien, a los compañeros a lo mejor no les parece bien y debemos saberlo”. Le sigue, con un porcentaje muy semejante (2,6%), el profesorado (PR), ya que los estudiantes justifican que esta técnica no les gusta mucho porque “tiene que exponerlo el profesor/a, para eso está el Profesor/a, cada uno se lo tiene que saber y la seño explica mejor”. Consideran que es trabajo del profesorado y además lo explican mejor que los compañeros, algunos no están de acuerdo con el cambio de roles.

El siguiente factor es la vergüenza que siente el 2,3% del alumnado de exponer en público. Le sigue la habilidad o la falta de ella para expresarse, con las frases “algunas veces no me entero, a lo mejor los otros no se enteran, no sé o no lo sé, si no entiende el tema, no va a saber explicarlo”, es reflejada por el 1,9% del alumnado. A continuación está el aprendizaje (1,3%), pero con connotaciones diferentes, a unos les sirve para aprender, para facilitar el aprendizaje de los compañeros o para aprender a explicar; a otros les parece que así no se aprende mucho. Algunos entienden que la mejor forma de aprender es explicando lo aprendido y que además se aprenden nuevas habilidades, como la capacidad de hablar en público.

Con un 1,1% de respuestas encontramos el interés (I), o mejor dicho, la falta de él, con frases como “me da igual, a veces no me interesa”. Es importante dosificar las explicaciones de los compañeros porque cuando se utiliza durante mucho tiempo, suele producir cierto aburrimiento en la clase. Las frecuencias más bajas se sitúan en otras causas (O), en las que incluimos las siguientes frases: “debe ser si él quiere, prefiero que saque el Profesor a alguien o se liará un alboroto” que estaría relacionado también con el comportamiento y el aburrimiento que citamos antes; la evaluación (EV), con 0,5% y los nervios con 0,2%, que se expresa con la frase “así no te pones nervioso”.

Encontramos por tanto muchos factores para explicar la opción “regular”, que se agrupan, según el locus de control en internos (7,2%), externos (6,1%) y mixtos (3%),

configurando así pocas diferencias entre los dos primeros. Ahora veremos las explicaciones dadas por los estudiantes a los que les parece bien explicar el tema a sus compañeros.

BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así todos los alumnos se enteran/aprendemos algo más	19	4,3	AP	I
así conoces las cosas desde la vista de los demás/le conocen	9	2,0	AP	I
para que sea mejor/me entero mejor	6	1,4	AP	I
cada uno expresa sus opiniones/creatividades/pensamientos	4	,9	AP	I
vemos el tema con palabras sencillas	4	,9	AP	I
aprendemos a expresarnos/se aprende enseñando	3	,7	AP	I
estaría entretenido y aprenderíamos	1	,2	AP	I
así te lo puedes estudiar con las palabras que diga tu "compi"	1	,2	AP	I
así sabemos más	1	,2	AP	I
se lo puedes explicar si no lo sabe/sabes sus dudas dan positivos o negativos	7	1,6	EV	E
quien estudia gana puntos	1	,2	EV	E
participamos todos	2	,5	O	I/E
puedes elegir el mejor tema	1	,2	O	I/E
así se conocen	1	,2	O	I/E
nos da vergüenza	2	,5	V	I/E
así se te quita la vergüenza	1	,2	V	I/E
me gusta	3	,7	PT	E
se pierde el tiempo	3	,7	T	I/E
no nos sentimos agobiados por la autoridad del P	1	,2	PR	E
no me parece mal, pero lo entiendo mejor con el P	1	,2	PR	E
pero casi nunca lo hacemos/los Profesores no salen de la rutina	1	,2	PR	E
por si no la sabemos	1	,2	P	I
otros compañeros se ponen nerviosos	1	,2	N	I

Tabla 6.86: Pregunta 21: ¿Por qué te parece bien que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?

Muchos son los motivos argumentados por estos chicos y chicas a los que les parece bien explicar el tema en grupo, incluso agrupados por factores, se reparten entre 9 de ellos, que pasamos a comentar por orden de frecuencia, como estamos haciendo hasta ahora. El primero es el aprendizaje, con un 11,7% de frecuencia, estos motivos se expresan con las frases: “así todos los alumnos se enteran/aprendemos algo más, así conoces las cosas desde la vista de los demás/le conocen, cada uno expresa sus opiniones/ creatividades/ pensamientos, vemos el tema con palabras sencillas, estaría entretenido y aprenderíamos y así te lo puedes estudiar con las palabras que diga tu “compi” entre otras. Los chicos y chicas expresan que es más fácil aprender con las palabras de los compañeros, que permite conocerse entre ellos, sus opiniones, pensamientos y capacidad de creatividad, yendo más allá de los simples contenidos conceptuales. Este grupo tiene una visión del aprendizaje educativo que engloba a todos los ámbitos.

En segundo lugar, y con gran diferencia de frecuencia (2%), se encuentra la evaluación, pero en dos sentidos, por un lado se alude a la evaluación continua y formativa, lleva a cabo entre compañeros, “se lo puedes explicar si no lo sabe/ sabes sus dudas”, sirviendo como aprendizaje entre iguales. Por otro lado se habla de la evaluación externa realizada por el profesorado y que conlleva la calificación positiva o negativa en función del esfuerzo realizado.

El tercer factor agrupa otras causas (0,9%), en este caso están relacionadas con la participación –participamos todos-, la posibilidad de elección –puedes elegir el mejor tema- y la facilidad ofrecida por la técnica para mejorar las relaciones y el conocimiento de los compañeros/as –así se conocen-. Son aspectos muy variados que ofrecen aspectos positivos del uso de los trabajos y exposiciones en grupo.

El cuarto lugar lo comparten tres factores, la vergüenza, la percepción de la tarea y el tiempo, con 0,7% de frecuencia cada uno. La primera tiene dos aspectos, por un lado hay quienes, a pesar de exponer en público, siguen teniendo vergüenza, y otros que afirman que “así se te quita la vergüenza”. La tarea se percibe como algo que gusta y por último otros opinan que “se pierde tiempo”.

El profesorado, vuelve a salir en estas explicaciones, con una frecuencia del 0,6%, para insistir en que con ellos se entiende mejor, pero también para aportar una nueva visión “no nos sentimos agobiados por la autoridad del Profesor”. Por último también se reivindica que este tipo de trabajo en grupos se realiza poco en clase y señalan al profesorado como culpables porque “no salen de la rutina”. Sería necesario animar al profesorado para que valore los beneficios que se obtienen del trabajo y la exposición en grupo, aunque frene el ritmo de los apretados programas, como afirma otro grupo de estudiantes que creen que “se pierde tiempo”.

Por último, con una frecuencia del 0,2%, tenemos la práctica, expresada como miedo a no saberlo bien y los nervios, en este caso, no propios, sino de los otros compañeros.

En conjunto los factores internos agrupados representan el 12,1% de los motivos. Sólo una cuarta parte de ellos son externos (3,3%) y el 2,3% mixtos. Los estudiantes que respondieron a esta pregunta valorando positivamente la exposición en grupo tienen un locus de control interno en la mayoría de los casos y por tanto tiene una gran ventaja para su aprendizaje, porque se hacen responsables de éste. Ahora veremos si este patrón se repite para los alumnos/as que han optado por calificar como muy bien esta propuesta.

MUY BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así sabemos lo que piensa cada uno/hay varias ideas	16	3,6	AP	I
se aprende mejor/algo nuevo/sabemos más/nos enteramos todos	11	2,5	AP	I
si alguien no lo entiende/no se acuerda, le ayuda	7	1,6	AP	I
aprendo a explicar/él también aprende	2	,5	AP	I
entre compañeros se explica mejor/se demuestra compañerismo	2	,5	AP	I
cada uno se equivoca de sus fallos	1	,2	AP	I
así pueden comentarlo/aprendemos a dialogar	1	,2	AP	I
para resolver sus dudas	1	,2	AP	I
porque es mejor/me gusta	4	,9	PT	E
nos divertimos	2	,5	PT	E
así los compañeros dan protagonismo al otro	2	,5	O	I/E

MUY BIEN (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
puedes hablar del tema que te guste	2	,5	O	I/E
mientras que no sea yo	1	,2	O	I/E
para hacer algo	1	,2	O	I/E
así sabe la Profesora si necesita más atención o no/sabe el Profesor que estudia	2	,5	EV	E
pero nos suspende	1	,2	EV	E
sabemos sus gustos y lo que ha estudiado	1	,2	EV	E
así puede aprobar el que lo sepa	1	,2	EV	E
enseño a otros algo que no saben	4	,9	H	I
los dos estudian	1	,2	P	I
si se sabe el tema, está muy bien	1	,2	P	I
nos da menos vergüenza	1	,2	V	I/E

Tabla 6.87: Pregunta 21: ¿Por qué te parece muy bien que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?

Entre los motivos que dan los estudiantes para valorar de forma muy favorable el explicar un tema a los compañeros, se sitúa en primer lugar el aprendizaje (AP), con el 9,3% de respuestas. Estos alumnos y alumnas consideran que mediante esta técnicas saben lo que piensa cada uno, hay nuevas ideas, se aprende mejor, cosas nuevas, se enteran todos, se pueden ayudar, aprender a explicar, a dialogar,...en definitiva son conscientes de la importancia que tiene para el aprendizaje.

En segundo lugar hay dos motivos con la misma frecuencia, 1,4%. Son la percepción de la tarea (PT) y otras causas (O). Perciben la tarea como divertida, que les gusta y es mejor que otras; en otras causas encontramos frases como: así los compañeros dan protagonismo al otro, puedes hablar del tema que te guste, mientras que no sea yo y para hacer algo.

En tercer lugar se encuentra la evaluación (EV) con una frecuencia del 1,1%, este porcentaje de alumnos y alumnas creen que exponiendo el tema en clase, los profesores saben quiénes necesitan más atención y quién estudia. También expresan opiniones respecto a las notas “así puede aprobar el que lo sepa” y otra que introduce el tema de la

heteroevaluación, aunque en los siguientes términos: “sabemos sus gustos y lo que ha estudiado”, haciendo a toda la clase participe de la evaluación.

La habilidad incluye el 0,9% de respuestas, con la frase “enseño a otros algo que no saben”, por lo cual se consideran superiores y con un alto nivel de autoestima. Le sigue la práctica con 0,4,% con las frases “los dos estudian y si se sabe el tema, está muy bien” y la vergüenza, con 0,2%, reflejada de forma positiva con la expresión “nos da menos vergüenza”.

En total encontramos que los motivos son en su mayoría internos, con el 10,6% de respuestas frente a los externos (2,5%) y los mixtos (1,6%), por lo que podemos afirmar que el patrón de locus de control interno se mantiene.

En la **pregunta 22** le preguntamos al alumnado por la exposición oral de nuevo, pero en vez de hacerlo solo, explicar los temas en pareja, porque consideramos que implica una visión diferente, sobre todo para aquellos que sientan vergüenza o sean tímidos y además potencia el aprendizaje dual porque necesitan buscar, elaborar y confrontar la información, tomando decisiones de lo que ambos consideran importante para exponer. Ahora veremos si a los estudiantes les gusta más que exponer solos.

CÓMO TE PARECE EXPLICAR EL
TEMA CON UNA COMPAÑERO/A

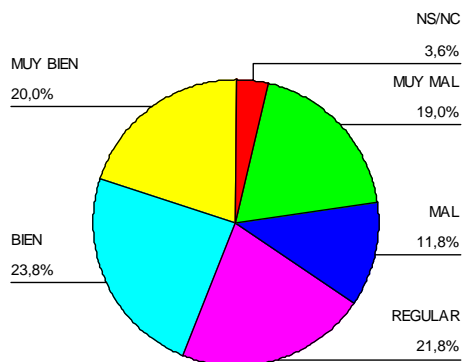


Gráfico 6.18: Porcentaje de respuestas a la pregunta 22.

El 20% del alumnado contesta a esta pregunta diciendo que le parece muy bien y el 23,8% responde “bien”, por tanto los que valoran positivamente el explicar un tema con un compañero o compañera supone el 43,8%, superior al obtenido en la pregunta anterior (38,6%). El caso contrario ocurre con los que les parece mal (11,8%) o muy mal (19%), que en total suponen el 30,8% de respuestas negativas, inferior por tanto al 36,5% de la pregunta anterior. Los que no consideran esta técnica ni positiva ni negativa, contestaron “regular”, con una frecuencia del 21,8%, frente al 22,7% de las respuestas a la pregunta anterior. Por tanto podemos concluir que les gusta menos exponer solos que con un/a compañero/a, ahora veremos las explicaciones que dan a estas respuestas.

MUY MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta	14	3,2	PT	E
son "gilipoyeses"	1	,2	PT	E
lo tiene que exponer el profesor/a/para eso está el profesor	12	2,7	PR	E
el Profesor lo explica mejor/sabe más	2	,5	PR	E
el Profesor no quiere	1	,2	PR	E
me equivoco/no sé seguro	3	,7	H	I
no lo explican bien/explican muy mal/no todos se saben expresar	4	,9	H	I
a lo mejor no lo entienden	2	,5	H	I
porque no lo sé (el tema)/ no sé explicarlo	2	,5	H	I
nunca lo he hecho	3	,7	P	I
porque con "X" no estudio/no estudio	2	,5	P	I
se puede equivocar y cuando llega la hora del control lo haga mal	2	,5	O	I/E
lo tiene que hacer con todos	1	,2	O	I/E
si no te la explican, tú no la sabes	1	,2	O	I/E
así se aprovecha y no deja a los demás	1	,2	O	I/E
no me entero/no aprendemos/no todos nos enteramos	4	,9	AP	I
me da vergüenza	3	,7	V	I/E
me aburro con los compañeros	2	,5	I	I
no te echan cuenta	1	,2	A	I
no tengo que copiar, no es bueno para mí	1	,2	C	I/E

Tabla 6.88: Pregunta 22: ¿Por qué te parece muy mal explicar el tema con otro/a compañero/a?

El alumnado contesta a esta pregunta diciendo que le parece muy mal, expresa su malestar con un amplio abanico de factores, tanto internos como externos o mixtos. Los factores con mayor frecuencia (3,4%) son la percepción de la tarea (PT) como algo que no gusta o, con palabras textuales “son gilipoyeses” y el profesorado (PR). En este caso las respuestas son de dos tipos, unas apoyan la teoría que vimos en la pregunta anterior- los profesores explican mejor, saben más y para eso está el profesor- y otra que denuncia que el profesor no quiere utilizar este tipo de técnica.

En segundo lugar se atribuye a la habilidad o la ausencia de ella el 2,1% de respuestas. Los estudiantes consideran que a lo mejor no lo entienden, se pueden equivocar o no saberlo, haciendo referencia a su propia incapacidad para explicar, e incluso para aprendérselo. Pero también hay otra frase en la que se desconfía de la capacidad de los demás para hacerlo (no lo explican bien/explican muy mal/no todos se saben expresar).

El siguiente motivo es la práctica (P), que con una frecuencia del 1,2%, expone las siguientes frases: “nunca lo he hecho”, por lo que no ha tenido oportunidad para poder valorarlo y “porque con "X" no estudio/no estudio”, incidiendo en su falta de estudio sólo o en compañía de un alumno en concreto. Otras causas (O) también tiene una frecuencia semejante, 1,1%, y en ella incluimos algunas frases que expresan preocupación por el aprendizaje y la evaluación, así como desconfianza por el uso de esta técnica (se puede equivocar y cuando llega la hora del control lo haga mal, si no te la explican, tú no la sabes) y otras que buscan un reparto equitativo del trabajo (lo tiene que hacer con todos, así se aprovecha y no deja a los demás).

El aprendizaje ocupa la quinta posición con una frecuencia del 0,9%, pero las frases expresan que con esto no aprenden: “no me entero, no aprendemos, no todos nos enteramos”, por lo que no lo consideran adecuado. Le sigue la vergüenza que le da al 0,7% del alumnado y el interés, o como expresan un 0,5% el aburrimiento que produce trabajar con los compañeros, algo inédito hasta ahora. Con el mismo porcentaje está la atención o la falta de ésta por parte de los compañeros. Y terminamos con el comportamiento (C), que es un factor poco frecuente, con un 0,2% de respuestas recogidas en la frase “no tengo que copiar, no es bueno para mí”, que podemos relacionar también con el aprendizaje.

En total podemos concluir que los motivos que dan para que no les guste explicar un tema en parejas son fundamentalmente externos (6,8%), seguidos por internos (5,4%) y mixtos, con tan solo un 2% del total. A continuación vemos las respuestas de los estudiantes que lo ven mal.

MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta participar/no me hace gracia/me parece mal	5	1,1	PT	E
me gusta/me parece bien	2	,5	PT	E
cada uno explica como quiere y hay gente que no se entera	5	1,1	PT	E
son muy largos	1	,2	PT	E
prefiero que lo haga el profesor/a	5	1,1	PR	E
para eso está el Profesor/tiene que explicarlo el Profesor	3	,7	PR	E
no haría falta la maestra	2	,5	PR	E
pueden equivocarse/no saben/no pueden/se lían al explicar	5	1,1	H	I
creo que no estoy preparado/no se me da bien exponer	3	,7	H	I
porque los demás no se enteran	2	,5	AP	I
no aprendemos	1	,2	AP	I
si uno se equivoca lo puede corregir	1	,2	AP	I
cada uno tiene que explicar lo suyo	2	,5	O	I/E
otros compañeros también querrían explicar	2	,5	O	I/E
seguiría explicándolo yo	1	,2	O	I/E
me da menos vergüenza	2	,5	V	I/E
no me siento bien	1	,2	V	I/E
me da vergüenza	1	,2	V	I/E
te pone menos nota	2	,5	EV	E
me aburro	1	,2	I	I

Tabla 6.89: Pregunta 22: ¿Por qué te parece mal explicar el tema con otro/a compañero/a?

Los estudiantes a los que les parece mal dan explicaciones muy variadas, que agrupamos en 8 factores, el primero de ellos es la percepción de la tarea (PT), con una frecuencia del 2,9%. Éstos dan razones negativas- “no me gusta participar/no me hace gracia/me parece mal, cada uno explica como quiere y hay gente que no se entera y son muy largos”, pero también alguna positiva como “me gusta, me parece bien”-.

El segundo factor es el profesorado, con 2,3% de respuestas que insisten en que es mejor que lo haga el profesor/a, para eso está y es quien tiene que explicarlo o “no haría falta la maestra”. Siguen sin comprender que la mejor forma de aprender es explicando, quizás porque tengan poca experiencia y no desvinculan al profesorado de la tarea docente típica, no le atribuyen otras funciones.

Le sigue la habilidad o más bien la falta de ella, expresado por un 1,8% del alumnado, tanto propia- “creo que no estoy preparado/no se me da bien exponer”, como de sus compañeros- “pueden equivocarse/no saben/no pueden/se lían al explicar”. Apoyan el factor anterior, ya que, expresado de otra forma, pueden equivocarse/no saben/no pueden/se lían al explicar”, también consideran al profesorado más capacitado para explicar.

Otras causas incluye algunas visiones particulares del alumnado reivindicando igualdad de oportunidades y trabajo- “cada uno tiene que explicar lo suyo, otros compañeros también querrían explicar” y el hecho de que siempre trabajaría el mismo- “seguiría explicándolo yo”. Para evitar esto el profesorado debe actuar como supervisor y guía, facilitando la distribución del trabajo y la igualdad de oportunidades para todos/as.

La evaluación y el interés son atribuidas por el 0,5 y el 0,2% respectivamente como motivos para valorar como mal la explicación de un tema por parejas. Las razones son textualmente: “te pone menos nota” y “me aburro”.

En general los factores externos tienen mayor peso que los internos, con 5,7% y 2,8% respectivamente. Encontramos aquí una gran diferencia entre ellos, pero cierta cercanía entre los últimos y los mixtos, con un 2,8%. A continuación vemos las explicaciones del alumnado que optó por la valoración de “regular”.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
cada uno lo explica de una manera y nosotros	8	1,8	AP	I
aprendemos algo más/será algo interesante	5	1,1	AP	I

REGULAR (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para ayudarnos los unos a los otros/si uno no sabe explicarlo lo explica el otro	4	,9	AP	I
lo entiendo mejor	2	,5	AP	I
me gusta que aprendan de mí	2	,5	AP	I
debatimos	1	,2	AP	I
se cometen errores	1	,2	AP	I
puede que tengamos vergüenza/me da vergüenza	10	2,3	V	I/E
a veces no te sientes a gusto/te pones en blanco	3	,7	V	I/E
da más corte/nervios	1	,2	V	I/E
depende de lo que sepa del tema/regular	4	,9	O	I/E
cada uno tendría que estudiar por su cuenta	3	,7	O	I/E
no sé cuál	1	,2	O	I/E
sólo si es un trabajo de toda la clase	1	,2	O	I/E
así tengo más posibilidades de que les guste mi tema	1	,2	O	I/E
no me gusta	4	,9	PT	E
está bien/me da igual	4	,9	PT	E
no es justo	3	,7	PT	E
está mejor que la opción 21	1	,2	PT	E
no es igual que el Profesor, lo entiendo mejor con el Profesor	3	,7	PR	E
que lo explique la seño/para algo está el profesor	3	,7	PR	E
no tengo nada que decir/no sé	2	,5	H	I

Tabla 6.90: Pregunta 22: ¿Por qué te parece regular explicar el tema con otro/a compañero/a?

El aprendizaje se sitúa como primer factor para justificar que exponer en parejas les parezca “regular”; recibe el 5,2% de respuestas positivas como “aprendemos algo más, será algo interesante, debatimos, para ayudarnos los unos a los otros, si uno no sabe explicarlo, lo explica el otro y lo entiendo mejor”, aunque entre ellas se incluye una negativa que expone que si cada uno explica de una manera se lían y otra frase que puede relacionarse también

con la percepción de la tarea y las expectativas, pero que hemos incluido aquí por tratarse del aprendizaje, ya que cita “me gusta que aprendan de mí”.

Le sigue la vergüenza que siente el 3,2% del alumnado que contestó “regular”, y que expresan con estas frases: “puede que tengamos vergüenza/me da vergüenza, a veces no te sientes a gusto/te pones en blanco y da más corte/nervios”. A pesar de estar acompañados estos alumnos y alumnas no superan su miedo al fracaso o a la exposición pública, debido a características personales o al clima de aula poco favorable a aprender de los errores con tolerancia y respeto.

En tercer lugar se encuentra la percepción de la tarea, elegida como explicación por el 2,7% del alumnado. Éstos conciben la explicación en parejas de diferentes modos, por un lado no les gusta o la consideran injusta, y por otro piensan que está bien o al menos mejor que la opción 21 (explicar en solitario).

Agrupamos en otras causas (O), el 2,2% de las respuestas por tratarse de explicaciones que no tienen cabida en otros factores, aquí encontramos algunas condiciones para trabajar en parejas y exponer un tema, como depende del tema y sólo si es un trabajo de toda la clase, y también dos visiones relacionadas con las expectativas: “no sé cual” (refiriéndose al tema), que expresa baja autoestima respecto a lo que pueda saber y “así tengo más posibilidades de que les guste mi tema”, que expresa optimismo respecto a la acogida de sus compañeros.

El profesorado vuelve a aparecer como motivo para justificarse el alumnado, se insiste en que “no es igual que el Profesor, lo entiendo mejor con el Profesor, que lo explique la seño y para algo está el profesor”, como vimos en anteriores respuestas, aunque ahora representan un porcentaje inferior, sólo del 1,4%. Y por último la habilidad percibida por parte del alumnado con cierta indefensión aprendida, quizás en una historia de fracaso escolar continuado, con las frases “no tengo nada que decir y no sé”. Sería necesario que el profesorado supiera alentar a estos alumnos y darles oportunidades de éxito para que recuperen su autoestima.

En este caso encontramos que los factores internos tienen mayor peso que los externos, con 5,7% y 4,6% respectivamente, pero sus diferencias son más pequeñas. Lo mismo ocurre con los mixtos, con un 4,2%. En la valoración “regular” los motivos están muy bien distribuidos, atendiendo a su locus de control A continuación vemos las explicaciones del alumnado que optó por la valoración de “bien”.

BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así todos colaboramos/aportamos/ayudamos	13	2,9	AP	I
así todos los alumnos se enteran	10	2,3	AP	I
así lo sé mejor/está mejor/aprendemos más	7	1,6	AP	I
los dos aprendemos juntos/nos ayudamos/me ayudan	7	1,6	AP	I
si a uno le da vergüenza o no se acuerda, el otro lo dice	5	1,1	AP	I
para así trabajar con la opinión de los compañeros	3	,7	AP	I
para que lo sepan	2	,5	AP	I
si lo explican bien	2	,5	AP	I
los dos aprenden a explicar	1	,2	AP	I
no está mal/me gusta/me parece bien/bueno, si quiere	5	1,1	PT	E
así nos divertimos	5	1,1	PT	E
es mejor/me gusta mucho	3	,7	PT	E
es más rápido/más fácil	2	,5	PT	E
casi siempre sería el empollón	2	,5	PT	E
así no expones solo/te sientes más seguro	3	,7	O	I/E
siempre el mismo	1	,2	O	I/E
así no me pregunta	1	,2	O	I/E
me da menos nervios/menos corte/se pierde la vergüenza	5	1,1	N	I
hay menos discusiones/nos ponemos de acuerdo	3	,7	C	I/E

BIEN (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a lo mejor no se ponen de acuerdo	1	,2	C	I/E
corrige los errores/nos decimos las dudas	3	,7	EV	E
si lo sé yo	2	,5	H	I
nunca lo hacen	2	,5	PR	E

Tabla 6.91: Pregunta 22: ¿Por qué te parece bien explicar el tema con otro/a compañero/a?

El aprendizaje es el primer factor que utiliza el alumnado para explicar que exponer el tema con otro/a compañero/a le parece bien, en términos de frecuencias, con un 11,4%. Los alumnos y alumnas explican que “así todos colaboramos, aportamos, ayudamos, se enteran, aprenden juntos, trabajan con la opinión de los compañeros y aprendemos a explicar”. Es importante que estos estudiantes reconozcan los beneficios del trabajo en parejas como fuente de aprendizaje más allá del académico.

En segundo lugar encontramos la percepción de la tarea, a cierta distancia, con 3,9% de frecuencia. Estos aluden motivos a favor “así nos divertimos, es mejor, me gusta mucho, es más rápido, más fácil, así no expones solo y te sientes más seguro”, neutros, “no está mal, me gusta, me parece bien, bueno, si quiere” y otro que expresa crítica “casi siempre sería el empollón”. En general perciben la tarea de forma positiva y divertida, ya que les gusta trabajar con los compañeros.

El tercer lugar lo ocupan otras causas y los nervios, ambas con una frecuencia de 1,1%. Los motivos agrupados en otras causas son “siempre el mismo y así no me pregunta”, dando dos visiones completamente diferentes, por un lado se reivindica participar y por otro se elude esta participación. En el otro factor explican que les da menos nervios, menos corte y se pierde la vergüenza, suponemos que de salir a hablar en público.

Le sigue el comportamiento con el 0,9%, aunque con dos visiones diferentes, de ellos el 0,7% piensa que así hay menos discusiones, se ponen de acuerdo, y el resto tiene desconfianza, con la frase “a lo mejor no se ponen de acuerdo”. Los problemas de entendimiento suponen un reto tanto para profesores como para alumnos/as en los trabajos

conjuntos, por eso sería necesario enseñar estrategias de resolución de problemas, de búsqueda de soluciones conjuntas, de reparto de papeles, etc., para facilitar su desarrollo.

La evaluación es el motivo dado por el 0,7%, que dicen que así se corrigen errores y se dicen las dudas, abogando por la evaluación conjunta entre iguales, algo que se practica poco pero que es una gran fuente de aprendizaje.

Por último la habilidad y el profesorado obtienen una frecuencia del 0,5%, la falta de confianza en su propia capacidad se expresa con la frase “si lo sé yo”, que demuestra no sólo una mayor o menor habilidad, sino un bajo nivel de autoconcepto académico y poco interés por aprender o esforzarse para aprender. Al profesorado le culpan porque “nunca hacen o proponen trabajos en parejas”. Muchas veces los temarios extensos o el miedo a alterar el orden de la clase pesan más que los beneficios que éstos reportan en el pensamiento docente.

De nuevo encontramos que los factores internos tienen mayor peso que los externos, con 13% y 4,8% respectivamente. Las diferencias son grandes a favor de los internos, los mixtos obtienen el 2%. Esto es un dato importante ya que los alumnos/as que valoran positivamente el trabajo en parejas atribuye esta valoración a factores propios como el aprendizaje. Veamos ahora si esta tendencia se mantiene entre aquellos a los que les parece muy bien este método de trabajo.

MUY BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
se aprende mejor/más	11	2,5	AP	I
nos enteramos más todos/participamos todos	9	2,0	AP	I
así saben lo que pensamos/sacamos ideas	6	1,4	AP	I
así aprende el otro	6	1,4	AP	I
tienes ayuda/se distribuye el trabajo/lo que uno no sepa lo sabe otro	4	,9	AP	I
así mi compañero me ayuda	4	,9	AP	I

MUY BIEN (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para comentarlo (aprendemos a dialogar)	1	,2	AP	I
si se sabe el tema, está muy bien	1	,2	AP	I
es más divertido y fácil hacerlo en grupo	8	1,8	PT	E
me gusta participar en grupo/explicar	5	1,1	PT	E
estoy más segura/hay confianza con los amigos	3	,7	PT	E
porque es mejor/más bonito	3	,7	PT	E
puedes hablar con el otro de un tema favorito	1	,2	PT	E
porque salgo yo	1	,2	O	I/E
es lo habitual	1	,2	O	I/E
en casa	1	,2	O	I/E
me las doy de listo	1	,2	O	I/E
nos da menos vergüenza	3	,7	V	I/E
se demuestra lo que saben/se equivoca cada uno de sus fallos	2	,5	EV	E
nos pone más nota en grupo	1	,2	EV	E
te interesas más por la asignatura	1	,2	I	I

Tabla 6.92: Pregunta 22: ¿Por qué te parece muy bien explicar el tema con otro/a compañero/a?

El aprendizaje vuelve a ser el primer factor utilizado, con una frecuencia de 9,5% para explicar que les parezca muy bien exponer con un compañero/a. Los motivos son variados:

- se aprende mejor/más.
- nos enteramos más todos, participamos todos.
- así saben lo que pensamos, sacamos ideas.
- así aprende el otro.
- tienes ayuda, se distribuye el trabajo/lo que uno no sepa lo sabe otro.
- así mi compañero me ayuda.
- para comentarlo (aprendemos a dialogar).
- si se sabe el tema, está muy bien.

En ellos se valora el aprendizaje conjunto, la facilidad para dar y recibir ayuda y para aprender otras cosas como a dialogar.

En segundo lugar está también la percepción de la tarea con un 4,5%. La consideran más divertida y fácil de hacer que en solitario, les gusta, están más seguros por la confianza que tienen con sus amigos, es mejor, más bonito y así puedes hablar con el otro de un tema favorito. En definitiva sólo ven ventajas al trabajo en parejas.

Le siguen otras causas con un 0,8% de frecuencias, donde englobamos las siguientes respuestas “porque salgo yo”, “me las doy de listo”, que hacen referencia a la posibilidad de hacer efectivo un afán de protagonismo de algunos estudiantes y “es lo habitual” y “en casa”, que muestran referencias al tiempo y el espacio donde realizan trabajos en parejas.

Muy de cerca encontramos la vergüenza y la evaluación, ambas con un 0,7% de respuestas. La primera se aminora al sentirse acompañado y la segunda se define con: “se demuestra lo que saben, se equivoca cada uno de sus fallos y nos pone más nota en grupo”, haciendo alusión tanto a la evaluación cuantitativa como formativa que permite aprender de los propios fallos. Por último un 0,2% piensa que haciendo trabajos en parejas se consigue un mayor interés por la asignatura, ya que permite una mayor implicación del alumnado y una aportación personal de contenidos.

De nuevo encontramos que los factores internos tienen mayor peso que los externos, con 19,7% y 5,2% respectivamente. Las diferencias no son más grandes a favor de los internos, siguen ocupando la primera posición. Los mixtos obtienen el 1,5%. Esto es un dato importante ya que los alumnos/as que valoran positivamente el trabajo en parejas atribuye esta valoración a factores propios como el aprendizaje. Es esperanzador conocer que estos alumnos entienden la relación entre participación y aprendizaje de manera directa y que son conscientes de que aprender juntos es más beneficioso

En la *pregunta 23* seguimos insistiendo sobre la exposición de un tema en clase, pero aumentamos el número de componentes del grupo, sin especificar el número de ellos. Si antes limitábamos a dos el trabajo, es decir, trabajaban en parejas, ahora se les da una visión más abierta con la pregunta-¿cómo te parece explicar el tema en grupo?-, así cada

alumno/a puede representar en su imaginación el número de componentes que desee, que normalmente estará vinculado a su experiencia previa. Ahora veremos si hay diferencias en el gusto por trabajar en parejas y en grupo, porque ya hemos comprobado que prefieren las parejas a la exposición individual.

¿CÓMO TE PARECE EXPLICAR
EL TEMA EN GRUPO?

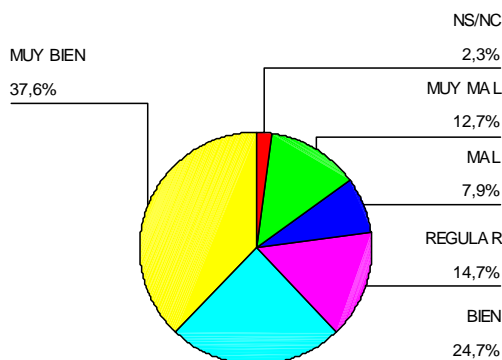


Gráfico 6.19: Porcentaje de respuestas a la pregunta 23.

Al 37,6% del alumnado le parece muy bien explicar en grupo un tema y al 24,7% bien. Aumenta por tanto el índice de respuestas positivas respecto a la pregunta anterior que tenían un 20 y un 23,8% respectivamente. Disminuye en cambio la opción regular, de 21,8% al 14,7% obtenido en esta pregunta. Lo mismo ocurre, obviamente con las opciones negativas, sólo al 7,9% le parece mal y al 12,7% muy mal. En la pregunta anterior estos valores eran 13.9 y 6.3 puntos superiores respectivamente. Por tanto a nivel inicial podemos decir que es la técnica preferida por el alumnado para exponer en clase, pero ahora veremos cuáles son los motivos que nos dan para explicar este hecho.

Empezamos por las respuestas negativas, como estamos haciendo hasta ahora. Veamos en la siguiente tabla los motivos que dan para pensar que les parece muy mal explicar el tema en grupo:

MUY MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta/no me parece bien	10	2,3	PT	E
quieren hablar todos a la vez	1	,2	PT	I/E
tonterías	1	,2	PT	E
los Profesores no quieren	1	,2	PR	E
para eso están los profesores/no nos pagan por eso	7	1,6	PR	E
lo explica mejor el Profesor	1	,2	PR	E
no sé/todo no lo entiendo	2	,5	H	I
no sé cuál	1	,2	H	I
no sé explicarlo	1	,2	H	I
se lo tiene que explicar a todos/lo tiene que hacer con todos	3	,7	O	I/E
se aprovecha y no deja a los demás	1	,2	O	I/E
nadie se entera de nada/no todos nos enteramos	4	,9	AP	I
porque no te echan cuenta	2	,5	C	I/E
me aburro/aburre	2	,5	I	I
algunos no lo saben y los demás se llevan el marrón	1	,2	P	I
nunca lo he hecho	1	,2	P	I
me da vergüenza	1	,2	V	I/E

Tabla 6.93: Pregunta 23: ¿Por qué te parece muy mal explicar el tema en grupo?

Aunque la frecuencia de respuesta a esta pregunta con la opción “muy mal”, es muy baja, pasamos a comentar las explicaciones porque pueden servirnos para establecer cambios que modifiquen la opinión de los alumnos y por tanto favorezca su aprendizaje. El primer factor es la percepción de la tarea, éste con el 2,7% de las respuestas, es explicado en los siguientes términos: “no me gusta, no me parece bien, quieren hablar todos a la vez, tonterías”, desestimando el valor de la actividad en sí o bien haciendo referencia a la falta de control experimentado en ocasiones anteriores.

En segundo lugar encontramos el profesorado, con el 2% de explicaciones, pero en sentido diferente, por un lado, se opina que esa es tarea del profesorado “para eso están los

profesores”, o que éstos explican mejor, como ya vimos en las preguntas anteriores. Pero también hay quienes culpan al profesorado de no querer hacer exposiciones en grupo.

La tercera posición, con una frecuencia de 0,9%, es ocupada por la habilidad (H), otras causas (O) y el aprendizaje (AP). La falta de habilidad es la que reflejan los alumnos que dicen que “no sé, todo no lo entiendo, no sé cual o no sé explicarlo”, siendo una percepción baja de su propia capacidad. Para que cambien de opinión deben experimentar que son capaces y por ello es necesario hacerles trabajar y exponer en público un tema sencillo para que les resulte grata la experiencia y cambien su autopercepción de fracaso. En otras causas se incluyen dos frases que tienen poco sentido, porque faltaría contextualizarlas, son “se lo tiene que explicar a todos/lo tiene que hacer con todos” y “se aprovecha y no deja a los demás”. Tampoco sabemos si se refieren al profesorado o a los compañeros, pero sí es cierto que son críticas a esta actividad grupal.

Se alude al comportamiento en la frase “porque no te echan cuenta”, expresada por el 0,5% del alumnado. Deja entrever una falta de respeto o de escucha, en términos más optimistas, entre los mismos compañeros, el clima adecuado para trabajar en grupo no se ha logrado y es necesario hacerlo. Para ello se puede empezar por tareas sencillas, hacer una o dos actividades en grupo, evaluar un texto, confeccionar un proyecto, etc., para luego abarcar mayores retos. Con la misma frecuencia está el interés, que también se relaciona con lo anterior. Estos alumnos/as se aburren trabajando en grupo, quizás el reparto de tareas no ha sido correctamente realizado o son chicos/as que andan tan perdidos, que ni siquiera en un lenguaje más cercano como el de sus compañeros, son capaces de entender y les produce aburrimiento.

La práctica y la vergüenza se sitúan al final con 0,4 y 0,2%. La segunda no necesita explicación y la primera se expresa con las frases “algunos no lo saben y los demás se llevan el marrón”, que apunta que los compañeros no suelen estudiar o trabajar en pro del grupo, aludiendo también a que ello puede acarrear problemas en la evaluación o la exposición pública, si interpretamos la palabra “marrón” a nuestro entender. Por otro lado se cita la falta de práctica o de experiencia en la realización de trabajos en grupo. Para finalizar diremos que las causas aludidas se reparten entre internas y externas, teniendo las externas el 2,7%

de frecuencia, y las internas el 4,5%. Le siguen las causas mixtas con un 1,8%. A continuación analizamos las respuestas de aquellos a los que les parece mal.

MAL	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no pueden aceptarlo/no nos entenderíamos/ no me pongo de acuerdo	6	1,4	PT	E
son muy largos	2	,5	PT	E
no irían al mismo ritmo	1	,2	PT	E
no me gusta participar/exponer/no me gusta explicar	1	,2	PT	E
prefiero que lo haga el profesor/a	3	,7	PR	E
el Profesor es el que lo debe explicar	2	,5	PR	E
para eso está la maestra	1	,2	PR	E
nadie se entera de nada/me lío/sólo se enteran ellos	2	,5	AP	I
podemos fallar en algo y los demás no se enteren	1	,2	AP	I
te pone menos nota/al final no tiene en cuenta lo que cada uno sabe	3	,7	EV	E
lo debe explicar el/ella sólo/a / de uno en uno	2	,5	O	I/E
no se me da bien exponer una idea	1	,2	H	I
todo el mundo me pregunta y me liaré	1	,2	H	I
me aburro	1	,2	I	I
me da vergüenza	1	,2	V	I/E
algunos no lo saben	1	,2	P	I

Tabla 6.94: Pregunta 23: ¿Por qué te parece mal explicar el tema en grupo?

La percepción de la tarea es el primer motivo que propone el 2,3% del alumnado que tiene una muy mala valoración de la exposición en grupo. Algunos simplemente expresan que no les gusta participar, exponer o explicar, pero otros entran en anticipar los problemas que pueden ocurrir: “no pueden aceptarlo/no nos entenderíamos/no me pongo de acuerdo, son muy largos y no irían al mismo ritmo”, quizás basados en experiencias previas o en la ausencia de éstas. En todos los casos delatan una falta de actitud hacia el trabajo en grupo o

una falta de práctica correcta en esta metodología. Para ello es necesario el papel activo del profesorado, centrándose también en el uso de estrategias de resolución de problemas.

En segundo lugar encontramos al profesorado (1,4%), al que consideran, como ya vimos en las preguntas anteriores, el responsable de explicar, con las frases: “el profesor es el que lo debe explicar y para eso está la maestra”. Otros simplemente prefieren que lo hagan ellos. Se repite la diferenciación de roles.

Le siguen el aprendizaje y la evaluación, que preocupan, de igual forma al 0,7% del alumnado que respondió a esta pregunta. En el primer factor (AP), destacan que con esta técnica “nadie se entera de nada, me lío, sólo se enteran ellos”, además desconfían de sus propias explicaciones, temiendo que sus propios fallos no sean percibidos por los demás, como si el profesorado renunciara completamente a su tareas mientras explican los alumnos, esto se resume en la frase “podemos fallar en algo y los demás no se enteren. La evaluación se concreta en “te pone menos nota final y no tiene en cuenta lo que uno sabe”, abogando por una evaluación individualizada frente a una grupal.

Con 0,4% de respuestas encontramos la habilidad, ésta se interpreta en este caso como una incapacidad para resolver las dudas de los compañeros, y antecede un pensamiento negativo sobre su propia habilidad, con la frase “todo el mundo me pregunta y me liaré”.

Por último encontramos tres factores con un 0,2% de frecuencia, son el interés, la vergüenza y la práctica. Todos son explícitos en sus respuestas, utilizando las frases “me aburro”, “me da vergüenza” y “algunos no saben”, respectivamente. El último achaca su opción a la falta de práctica o esfuerzo de los compañeros.

En definitiva las causas aludidas corresponden en su mayoría a factores externos, con un 4,4%, seguido por los internos, pero a cierta distancia, con un 1,5%, y por último por los mixtos que tienen una frecuencia del 0,7%. Normalmente estamos encontrando patrones semejantes en las valoraciones negativas, normalmente éstas se atribuyen mayoritariamente a un locus de control externo, por lo que aumentan las dificultades para modificarlas.

Veremos si ocurre lo mismo entre los que han valorado la exposición en grupo con el término –regular-.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta hacer trabajos en grupo	5	1,1	PT	E
así no tengo que hablar tanto	3	,7	PT	E
no me parece mal/me da igual	3	,7	PT	E
para divertirnos	2	,5	PT	E
no me gusta	1	,2	PT	E
porque no están de acuerdo/cada uno tiene sus gustos	1	,2	PT	E
así se entera todo el grupo	4	,9	AP	I
se liarían/a lo mejor los otros As no se enteran	2	,5	AP	I
debatimos	1	,2	AP	I
porque todos dan una opinión diferente	1	,2	AP	I
si es muy difícil no sé hacerlo/depende del tema/me puedo equivocar	4	,9	H	I
me da vergüenza	4	,9	V	I/E
así sabemos lo que sabemos	2	,5	EV	E
ahí tu sólo no cometes fallos	1	,2	EV	E
tiene que exponerlo el profesor/a- el P entonces no hace nada	2	,5	PR	E
me gusta que lo explique el Profesor porque lo entiendo mejor	1	,2	PR	E
algunos no te dejan	1	,2	C	I/E
hay líos entre el grupo	1	,2	C	I/E
si se lo ha estudiado él/ella por qué lo va a tener que explicar	1	,2	P	I
nadie se lo puede saber	1	,2	P	I
tengo confianza en mis amigos	1	,2	O	I/E
se te quitan los nervios	1	,2	N	I
no todos atienden	1	,2	A	I

Tabla 6.95: Pregunta 23: ¿Por qué te parece regular explicar el tema en grupo?

Los alumnos y alumnas que han contestado que las exposiciones en grupo les gustan regular han dado muchas razones para ello; las hemos agrupado en 11 factores, que pasamos a detallar.

La primera es la percepción de la tarea, con 3,4% de frecuencia, pero las razones son diferentes, unos la perciben de forma negativa, con frases como “no me gusta hacer trabajos en grupo, no me gusta, porque no están de acuerdo/cada uno tiene sus gustos”, y otros se muestran indiferentes o miran por sus intereses “no me parece mal/me da igual” y “así no tengo que hablar tanto” y otros que lo valoran positivamente, diciendo que sirve “para divertirnos”.

El segundo factor es el aprendizaje, el 1,8% de los estudiantes considera que “así se entera todo el grupo, debatimos, porque todos dan una opinión diferente”, pero un grupo piensa que “se liarían/a lo mejor los otros alumnos no se enteran”. Estas preocupaciones tienen justificación si fueran los alumnos solos, sin la presencia del profesor/a los que expliquen, pero bajo su supervisión no debería plantar ningún problema. Debemos cuestionar el papel del profesorado ante las exposiciones grupales, evitando mantenerse al margen o como mero observador que no interviene en las mismas. Puede ser que éste papel haya sido sentido por el alumnado en ocasiones anteriores y por eso lo planteen así.

En tercer lugar con una frecuencia del 0,9% están la habilidad y la vergüenza. En el primer factor se expone una frase que denota falta de habilidad o poca capacidad para creer en sí mismo/a, concretamente se dice “si es muy difícil no sé hacerlo”, “depende del tema” y “me puedo equivocar”. El siguiente factor no necesita explicación, ya que la vergüenza aparece como única explicación.

También se repite la frecuencia 0,7% en dos factores, la evaluación y el profesorado, en el primero se hace alusión a la autoevaluación, “así sabemos lo que sabemos” y al reparto de responsabilidad dentro del grupo, “ahí tú sólo no cometes fallos”, haciendo referencia a una evaluación conjunta o grupal. En el profesorado se repiten los argumentos que ya hemos visto en preguntas anteriores, atribuyéndole a éste el papel de enseñar, tanto por obligación como porque es mejor o se entiende mejor.

Con una frecuencia del 0,4% encontramos el comportamiento y la práctica; en primer lugar se observa una falta de capacidad para el trabajo en grupo, con las frases “algunos no te dejan” y “hay líos entre el grupo”, es necesario por tanto educar a los estudiantes para trabajar en grupo, aceptando las diferencias y sabiendo articularlas de forma adecuada, con respeto y compañerismo. En el segundo factor se expresa una falta de práctica, que impediría una buena explicación por parte de algunos alumnos/as “nadie se lo puede saber”, nosotros intuimos, si no se lo estudia, claro. Pero también aquí se incluye una réplica contra la actividad, con la frase “si se lo ha estudiado él/ella por qué lo va a tener que explicar”. Estos chicos no entienden el sentido de esta actividad para el aprendizaje entre iguales, haciendo referencia a un aprendizaje individual que no repercuta en sus compañeros.

Por último encontramos tres factores con la frecuencia menor (0,2%), son otras causas, nervios y atención. En otras causas incluimos “tengo confianza en mis amigos”, que apela tanto a la relación emocional, como a la facilidad para trabajar con ellos. En el segundo factor, los nervios disminuyen a medida que se explica con más personas. La frase “se te quitan los nervios” recoge este significado y la atención en este caso aparece ligada al comportamiento, es decir a la falta de respeto hacia los compañeros cuando exponen –no todos atienden-. Pero también es positiva esta visión porque permite al alumnado ponerse en el papel del docente, sintiendo la frustración por no ser escuchado con atención. A partir de esta experiencia de exponer en clase se debería abrir un debate sobre lo que han sentido, cómo se han sentido, qué estrategias han utilizado para llamar la atención o mantener el silencio, tratando de relacionarlo con los sentimientos del profesorado y así intentar mejorar.

En definitiva, los motivos que el alumnado da para valorar como “regular” la exposición de temas en grupo, son externos en un 4,8%, internos en un 3,5% y mixtos, tan sólo en un 0,6%. Seguimos con la tendencia a la “externalización” de atribución causal. Ahora veremos los motivos de los estudiantes que lo han valorado positivamente.

BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así todos se enteran/aprendemos algo más/aprenden todos a la vez	21	4,8	AP	I
los que no saben se ayudan de otros/corregimos errores	8	1,8	AP	I
expresamos nuestra visión/vemos distintos puntos de vista	4	,9	AP	I
me gusta aprender a explicar	2	,5	AP	I
así se me queda mejor	1	,2	AP	I
me divierto/está guay	11	2,5	PT	E
es justo/está bien/es mejor/no estaría mal	6	1,4	PT	E
me gusta trabajar en grupo	5	1,1	PT	E
me sienta mejor/mucho mejor	2	,5	PT	E
es más fácil	2	,5	PT	E
es como un debate (hay diferentes temas para discutir)	1	,2	PT	E
participamos todos/nos relacionamos más	16	3,6	O	I/E
si lo explican bien	2	,5	O	I/E
lo hacemos poco	2	,5	O	I/E
cada uno debería estudiar por su cuenta	1	,2	O	I/E
lo cuenta otro	1	,2	O	I/E
a lo mejor no se ponen de acuerdo	1	,2	O	I/E
se explica con mayor libertad	1	,2	O	I/E
me da menos vergüenza/somos más/así no estoy sola	6	1,4	V	I
sería divertido pero los Profesores no salen de la rutina y no lo hemos hecho	2	,5	PR	E
nos ponen notas	1	,2	EV	E

Tabla 6.96: Pregunta 23: ¿Por qué te parece bien explicar el tema en grupo?

Los motivos que dan para explicar su elección, a pesar de ser muchos, se agrupan en sólo seis factores, ya que ha habido bastante consenso. El primero de ellos es el aprendizaje (AP), que ha obtenido una frecuencia del 8,2%. Los estudiantes afirman que “así todos se

enteran/aprendemos algo más/aprenden todos a la vez, los que no saben se ayudan de otros/corregimos errores, expresamos nuestra visión/vemos distintos puntos de vista, me gusta aprender a explicar y así se me queda mejor”.

El segundo factor es la percepción de la tarea, el 6,2% del alumnado considera que se divierten, que es “guay”, es justo, está bien o no estaría mal. También opinan que es más fácil, es como un debate con diferentes temas y les gusta más. En general están contentos con las explicaciones grupales.

Otras causas representan el 5,4%, donde agrupamos las siguientes respuestas positivas: “participamos todos/nos relacionamos más, se explica con mayor libertad”, otras que ponen condiciones, “si lo explican bien” o muestran cierto rechazo, “cada uno lo debería estudiar por su cuenta”. También aparecen respuestas que muestran cierta apatía a exponer, “lo cuenta otro” y por último los que afirman que lo hacen poco, como llamada de atención al profesorado, pero que no incluimos en ese factor por no especificarse en la respuesta.

En cuarto lugar encontramos la vergüenza que se reduce en un 1,4% de los estudiantes que afirman que “me da menos vergüenza/somos más/así no estoy sola”. Le sigue el profesorado, ya que un 0,5% de los estudiantes piensa que “sería divertido pero los Profesores no salen de la rutina y no lo hemos hecho”, quizás consideren que todavía no están lo suficientemente preparados o tengan miedo a innovar. La evaluación sólo preocupa al 0,2%, pero sin entrar en valoración, sólo constatan un hecho –nos ponen notas-, algo evidente dentro del proceso de evaluación continua.

En general, los motivos que el alumnado da para valorar como “bien” la exposición de temas en grupo, son internos 9,6%, externos en un 6,9% y mixtos en un 5,4%. Vemos que la tendencia a la “externalización” de atribución causal que vimos en las valoraciones anteriores ha cambiado, siendo más frecuentes las atribuciones causales internas. Ahora veremos los motivos de los estudiantes que lo han valorado como muy bien.

MUY BIEN	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendemos/aprendo	21	4,8	AP	I
estudiamos todos a la vez/más fácilmente	11	2,5	AP	I
se expresa mejor/se entiende mejor/sale estupendo	11	2,5	AP	I
así lo que sepa se lo explico a otro y al revés	6	1,4	AP	I
nos podemos ayudar	6	1,4	AP	I
así saben lo que pensamos/hay más opiniones	6	1,4	AP	I
así nos divertimos/me divierto	21	4,8	PT	E
me gusta participar en grupo/explicar	19	4,3	PT	E
está bonito/mucho mejor/está bien/más sencillo	5	1,1	PT	E
se distribuye el trabajo/trabajamos mejor	3	,7	PT	E
así todos colaboramos/ participamos/ explicamos lo que han hecho	17	3,9	O	I/E
lo puede decir ella y yo no	2	,5	O	I/E
es lo habitual	2	,5	O	I/E
porque no estoy sola	1	,2	O	I/E
sacamos una buena nota/nos pone más nota en grupo	4	,9	EV	E
para saber a quién le interesa	1	,2	EV	E
se equivoca sólo uno de sus fallos	1	,2	EV	E
estoy mucho más segura/hay confianza con los amigos	3	,7	N	I
así no perdemos tanto tiempo	2	,5	T	I/E
no me da nada de vergüenza	1	,2	V	I/E
a lo mejor no sabe explicarlo	1	,2	H	I

Tabla 6.97: Pregunta 23: ¿Por qué te parece muy bien explicar el tema en grupo?

El motivo principal para calificar de “muy bien” esta técnica es el aprendizaje, aportada por el 8,2% del alumnado y expresada en frases como: “aprendemos/aprendo, estudiamos todos a la vez/más fácilmente, se expresa mejor/se entiende mejor/sale estupendo,...”,

inciden en la importancia de la ayuda, de la posibilidad de explicarse unos a otros y de expresar sus propias opiniones, además de conocer lo que piensan los demás. Valoran todos los beneficios que aportan al desarrollo global del alumnado las exposiciones en grupo.

El segundo factor es la percepción de la tarea, con 10,9% de explicaciones, que la consideran divertida, bonita, mucho mejor o más sencilla. También hay quienes opinan que les gusta participar en grupo y explicar, y otros que consideran que así se distribuye el trabajo y trabajan mejor.

Le siguen otras causas, que con el 5,1% agrupa diversos motivos relacionados con la participación, “así todos colaboramos/participamos/ explicamos lo que han hecho, otros que pretender eludir su responsabilidad ante el grupo “lo puede decir ella y yo no”, quienes piensan que así no están solas y otros que piensan que trabajar en grupo es lo habitual.

La evaluación representa el 1,3% de las explicaciones, así afirman que “sacamos una buena nota o nos pone más nota en grupo”, otros que piensan que así se sabe a quién le interesa y que se equivoca sólo uno de sus fallos.

Los nervios disminuyen, en el 0,7% del alumnado, que afirman “estoy mucho más segura, hay confianza con los amigos”, por lo que el trabajo en grupo les da confianza. Le sigue el factor tiempo con 0,5% de respuestas de alumnos/as que explican que “así no perdemos tanto tiempo”, entendemos que comprándolo con la explicación individual o en parejas. Y por último encontramos dos factores con la frecuencia de 0,2%, son la vergüenza, que se reduce por completo, “no me da nada de vergüenza” y la habilidad, o mejor dicho, la desconfianza que muestran hacia la habilidad de los compañeros, con la frase “a lo mejor no saben explicarlo”.

En definitiva encontramos razones fundamentalmente externas con un 12,2%, para justifican la opción de muy bien como calificativo de la exposición en grupo, seguidas por motivaciones mixtas (5,8%) y por motivos internos, con un 2,3%. Se vuelve a repetir la “externalización” de las respuestas, a pesar de que el motivo más repetido fuera el aprendizaje, que es un factor interno. A continuación vamos a observar si existen diferencias de medias en función del sexo entre las opciones marcadas desde la pregunta 19 a la 23.

Para ello presentamos una tabla que recoge las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada pregunta:

¿Cómo te parece...	SEXO	N	Media	Desviación típ.
Que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?	CHICO	233	4,01	1,293
	CHICA	208	4,30	,967
Que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un/a alumno/a?	CHICO	233	2,91	1,361
	CHICA	208	2,83	1,218
Que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?	CHICO	233	2,85	1,509
	CHICA	208	2,99	1,390
Explicar el tema con otro/a compañero/a a los demás?	CHICO	233	2,89	1,554
	CHICA	208	3,18	1,423
Explicar el tema en grupo?	CHICO	233	3,52	1,587
	CHICA	208	3,68	1,350

Tabla 6.98: Diferencia de medias de las preguntas 19-20-21-22 y 23 en función del sexo.

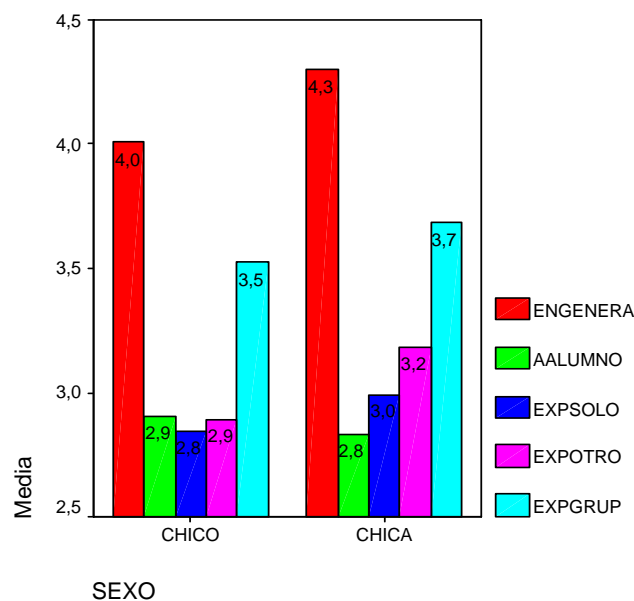


Gráfico 6.20: Diferencia de medias de las preguntas 19-20-21-22 y 23 en función del sexo.

A simple vista, partiendo de la representación gráfica se observan diferencias entre las medias en función del sexo para cada una de las preguntas, aunque éstas son muy pequeñas, para comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas, realizaremos la prueba T de contraste de medias. Mostramos los resultados en la tabla siguiente:

¿Cómo te parece...		t	Sig. (bilateral)
Que el/a profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?	No se han asumido varianzas iguales	-2,680	,008*
Que el/a profesor/a haga las preguntas directamente a un alumno?	Se han asumido varianzas iguales	,597	,550
Que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?	Se han asumido varianzas iguales	-1,044	,297
Explicar el tema con otro/a compañero/a a los demás?	Se han asumido varianzas iguales	-2,035	,042*
Explicar el tema en grupo?	No se han asumido varianzas iguales	-1,137	,256

Tabla 6.99: Diferencia de medias de las preguntas 19-20-21-22 y 23.

Tras el análisis comprobamos que no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas a las preguntas 20, 21 y 23 en función del sexo. Sin embargo encontramos diferencias significativas en las preguntas:

19- que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa- porque su nivel de significación es 0,008, por tanto es menor que 0,05, lo que indica que existen diferencias significativas en función del sexo en las respuestas dadas a esta pregunta.

22- explicar el tema con otro/a compañero/a a los demás- ya que el nivel de significación es 0,042, menor que 0,05, demostrando entonces que hay diferencias entre chicos y chicas al responder esta pregunta.

2.10. Resultados del Objetivo 10.

La participación en clase es consecuencia, como ya referimos antes, de la confluencia de muchos factores, tales como las características del alumno/a, la metodología y el modelo didáctico que utilice el profesorado, entre otras. Unas veces la participación será provocada en mayor medida por el profesorado, pero también es cierto que hay clases más o menos participativas, que responden fácilmente a las preguntas del profesorado, que dan su opinión de forma espontánea, que se expresan con más facilidad que otras. El clima del aula será, sin duda un factor multidimensional que facilite o dificulte esta participación.

Nuestro objetivo ahora es **conocer la frecuencia de participación del alumnado en clase, es decir, cómo percibe el alumnado el número de veces que participa en clase, tanto de forma voluntaria como inducida por el profesorado, de manera individual y colectiva o grupal.**

Tendremos, por tanto un doble objetivo; primero determinar si el profesorado invita a participar a todos los alumnos/as por igual, o bien se cumple el efecto pigmalión, dando más oportunidades a aquellos/as sobre los que tiene altas expectativas. Y segundo, valorar la frecuencia de participación voluntaria por parte del alumnado, es decir si el alumno/a aprovecha las oportunidades que la escuela le ofrece para aprender o bien opta por evitar participar y permanecer en un segundo plano.

Entre las preguntas del cuestionario que se realizan para conseguir estos objetivos, se encuentran dos que tienen una doble función, la 28 y 29, además de permitirnos conocer la frecuencia participativa, nos permitirá comparar los resultados obtenidos con los de las respuestas de la pregunta 6, (que se reflejó en el objetivo 4). Serán dos preguntas con función de control del cuestionario o como la escala de sinceridad que es típica de los cuestionarios de personalidad.

Partiremos de un análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas desde la 24 a la 33, que se completarán marcando en una escala atendiendo a la frecuencia de ejecución, que corresponde a las respuestas “siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca o nunca”. Se completan las preguntas con las explicaciones a las respuestas dadas,

aunque el espacio para ellas es escaso, y las respuestas cortas, pero nos permitirán conocer cómo perciben su grado de participación en cada actividad, cosa que es muy interesante para comprender sus valoraciones. Las preguntas concretamente son:

- El/la profesor/a me saca a la pizarra..., ésta se entiende como una participación forzosa, aunque no se explicita si se trata de preguntar por lista o al azar, lo que no determina si el alumnado está advertido previamente.
- El/la profesor/a me pregunta en clase..., en ésta se pregunta sobre un tipo de evaluación específicamente centrada en un sujeto, también de forma involuntaria, pero es necesaria para completar una evaluación continua, para realizar un seguimiento más exacto de algunos alumnos, o para facilitar el estudio diario de todos los alumnos por miedo a equivocarse. Es una estrategia más propia de un aprendizaje guiado, que con la práctica permitiría al alumno hacerse responsable de su aprendizaje de modo autónomo.
- Yo salgo a la pizarra voluntariamente..., ésta, a diferencia de la primera, no obliga al alumnado a salir, sino que refiere una participación voluntaria por parte del alumnado, aunque su actuación sí vendrá autorizada por el profesorado en todo caso.
- Explico a mis compañeros/as lo que no saben..., se trata de una pregunta referida a un tipo de actividad voluntaria, que forma parte del aprendizaje coral, en grupo, donde se produce una mayor comprensión debido a los códigos semejantes utilizados por ambos sujetos.
- Pregunto en clase lo que no sé del tema..., es una práctica voluntaria y fundamental para comprender y aprender los contenidos.
- Pregunto a mis compañeros/as lo que no sé..., completa la pregunta anterior, pues son muchos los alumnos/as que prefieren resolver sus dudas a través de sus compañeros, como vimos en el objetivo 4, por miedo, vergüenza o porque sus profesores les responden con otra pregunta, entre otros motivos.

- Hago trabajos con mis compañeros..., es una actividad que gusta mucho al alumnado, aunque su nivel de aplicación es bajo como vimos en el objetivo 3, ahora veremos cómo interpreta el alumnado su frecuencia.
- Salgo cuando el/la profesor/a pide voluntarios..., se vuelve a insistir en la participación voluntaria, aunque no se especifica para qué tipo de actividad.
- Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a..., implica un nivel de participación voluntaria a nivel de gestión del aula, no tiene por tanto referentes académicos, pero la incluimos porque incide en una tarea participativa que implica responsabilidad y compromiso.
- Estudio con mis compañeros/as..., refiriéndose tanto en el contexto escolar como extraescolar como estrategia de aprendizaje grupal. Son muchos los chicos y chicas que facilitarían su aprendizaje creando grupos de estudio y ayuda mutua, ahora veremos su frecuencia.

Primero haremos el análisis de las frecuencias obtenidas en cada pregunta, en función de las elecciones realizadas en cada una de ellas, y a continuación nos centraremos en seguir analizando por motivos que han dado para elegir cada una de ellas. Haremos el análisis de los “por qué” que se sitúan en el cuestionario al final de cada pregunta. El procedimiento utilizado será igual que en el objetivo anterior, pregunta por pregunta y opción por opción, describiendo todos los motivos y luego categorizándolos por factores y locus de control.

En este bloque de preguntas hemos añadido un nuevo factor de análisis, las expectativas del profesor (EP), porque hay muchos estudiantes que se ponen en el pensamiento de éstos y expresan lo que creen que ellos piensan sobre su capacidad, su estudio, esfuerzo, etc. y explican en función de estas expectativas la frecuencia con la que son demandados para salir a la pizarra o hacerles una pregunta.

La *pregunta 24* ha sido respondida por un total de 438 alumnos/as, de los que el 4,1% considera que **el/la profesor/a les saca a la pizarra** siempre al 4,1%, casi siempre al 11,3%, algunas veces al 49,9%, casi nunca al 20,6% y nunca al 13,4%. Como podemos apreciar en el gráfico posterior, casi el 50% sale a la pizarra de forma involuntaria algunas veces, algo lógico en clases con una ratio media de 25 alumnos/as, son pocos los que salen siempre y demasiados los que salen casi nunca o nunca (33%), situación difícil para aprender porque poco a poco van perdiendo oportunidades, las causas de ello las veremos a continuación.

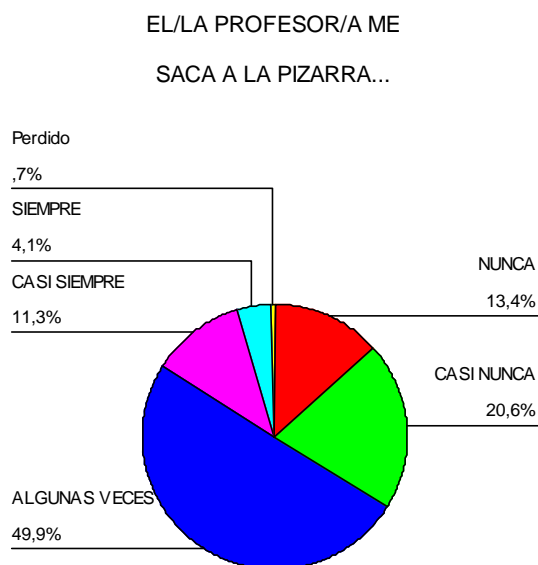


Gráfico 6.21: Porcentaje de respuestas a la pregunta 24.

A continuación mostramos los motivos que utiliza el alumnado para justificar cada una de las opciones de esta pregunta, empezamos por aquellos que dicen que los/as profesores/as no les saca a la pizarra nunca.

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta	9	2,0	PT	E
no quiero	3	,7	PT	E
no nos saca/nunca saca a nadie/los Profesores son los que escriben.	7	1,6	PR	E
él no "quedará"	1	,2	PR	E

NUNCA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me saca	1	,2	PR	E
porque tengo muletas	3	,7	O	I/E
no hacemos los deberes en la pizarra	3	,7	O	I/E
ya se ha dado por vencido	1	,2	O	I/E
"tengo mu mala lexe"	1	,2	O	I/E
no lo sé por qué no nos saca/él sabrá	6	1,4	NS/NC	
nunca hago los deberes/no estudio	4	,9	P	I
me gusta pero no me lo sé	1	,2	P	I
hay gente que no saben las cosas	1	,2	P	I
porque me da vergüenza	3	,7	V	I/E
no tengo tiempo	1	,2	T	I/E

Tabla 6.100: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a no me saca a la pizarra nunca?

Entre las respuestas a la pregunta 24 el/la profesor/a no me saca a la pizarra nunca, los estudiantes aluden varios motivos, el que obtiene mayor porcentaje de frecuencia es que se percibe mal la tarea o bien no quieren salir, con un 2,7% del total. Le sigue el profesorado con un 2%, los alumnos y alumnas se quejan de que no los sacan nunca, a nadie, y que ellos son los que escriben, a excepción de una alumna que dice que no la saca porque tiene muletas.

En otras causas incluimos un 1,8% de respuestas tan variadas como: "ya se ha dado por vencido, no hacemos los deberes en la pizarra y "tengo mu mala lexe". Le siguen la falta de práctica (1,3%), estos estudiantes reconocen que nunca hacen los deberes, no estudian; les gusta, pero no se lo saben o hay gente que no saben las cosas. Como podemos ver estos estudiantes prefieren no salir a la pizarra y nunca saldrían voluntariamente.

Un 1,4% del alumnado no sabe por qué no los saca a la pizarra y dicen que "el sabrá", refiriéndose al profesor. Un 0,7% siente vergüenza al salir a la pizarra y un 0,2% expresa "no tengo tiempo", aunque no sabemos si se refiere a tiempo de salir o de estudiar.

En general los motivos alegados están repartidos entre externos, con un 4,7% del total, mixtos (2,7%) y por último internos, con un 1,3%.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no sé por qué no me saca (creo que me tiene manía)/yo qué sé	19	4,3	NS/NC	
lo decimos de palabra/nunca sacan/son ellos los que escriben	11	2,5	PR	E
creo que opina q no lo necesito (creo q me tiene manía)	3	,7	PR	E
cuando él quiere/lo dice el Profesor/a	4	,9	PR	E
lo explica él	1	,2	PR	E
sacan a los que más saben/a sus preferidos/a los que levantan la mano	4	,9	O	I/E
somos muchos/sacan a otro/va por orden de lista, no me llega	6	1,4	O	I/E
no soy la única alumna	1	,2	O	I/E
no me gusta/lo paso mal/a otros les gusta más	8	1,8	PT	E
sabe que me gusta borrar	1	,2	PT	E
yo no quiero	1	,2	PT	E
me lo sé	2	,5	P	I
porque no me lo sé o soy lenta/puede que no me lo sepa	2	,5	P	I
hago siempre los deberes	1	,2	P	I
no levanto la mano	1	,2	P	I
no estudio	1	,2	P	I
suelen sacar a los que no saben para que aprendan	3	,7	H	I
sabe que no sé hacerlo/le pido que lo haga	2	,5	H	I
no lo hago bien	1	,2	H	I
por si no lo tengo hecho/para ver mis fallos	4	,9	EV	E

CASI NUNCA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da vergüenza/me pongo nerviosa	2	,5	V	I/E
creo que piensa que sacarme es para nada	1	,2	EP	E
se creen que no me lo sé	1	,2	EP	E
soy un poco gamberrillo	1	,2	C	I

Tabla 6.101: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a no me saca a la pizarra casi nunca?

La opción “casi nunca me saca a la pizarra” ha sido elegida por más estudiantes, como pudimos ver anteriormente, y por tanto, el número de explicaciones dadas, también son más numerosas. La primera y segunda comparten un porcentaje de respuesta del 4,3%. No saben por qué no los sacan, “creo que me tiene manía” y “yo qué sé” son los motivos agrupados en el primer factor. El segundo factor es el profesorado y las explicaciones son las siguientes: “lo decimos de palabra, nunca sacan, son ellos los que escriben, cuando él quiere, cuando lo dice el profesor/a, creo que opina que no lo necesito, creo que me tiene manía o lo explica él”. Ven al profesorado como agente que decide quien sale y quien no, pero también hay quien cree que salir a la pizarra es más conveniente para aquellos alumnos/as que más lo necesitan, una aportación muy acertada, cuando en muchos casos estos alumnos/as tienden a pasar desapercibidos en muchos casos.

Otras causas, agrupa al 2,5% de respuestas, aunque todas se refieren a cuestiones organizativas y de gestión del aula: “somos muchos, sacan a otro, va por lista/orden, no me llega, sacan a los que más saben/a sus preferidos/a los que levantan la mano, no soy la única alumna”. Comprenden que cuando la ratio es elevada hay que compartir el tiempo, pero también reivindican el derecho a participar cuando expresan que sacan a los que más saben, cuestión que ya vimos antes, reforzando el estudio de aquellos que lo hacen y marginando en cierta medida a los que no lo hacen, en vez de estimularlos.

Le sigue la percepción de la tarea, al 2,2% del alumnado no le gusta salir a la pizarra, lo pasan mal, simplemente no quieren o consideran que a otros les gusta más y a ellos borrar.

La práctica es el siguiente factor, con una frecuencia del 1,6% donde el alumnado reconoce que no se lo sabe, es lenta, puede que no se lo sepa, no estudia o no levanta la mano. Sólo un sujeto afirma que hace siempre los deberes. Fomentar la participación y el estudio a través del uso de la pizarra, ahora quizás mediante la digital, que tiene más posibilidades, debería ser prioritario para el profesorado, centrándose en aquellos alumnos/as que más estímulo necesitan y dándoles confianza en sí mismos creyendo en ellos.

Muy de cerca está la habilidad, con un 1,4%, para explicar que no salen casi nunca a la pizarra, se expresan así: “suelen sacar a los que no saben para que aprendan, sabe que no sé hacerlo/ le pido que lo haga y no lo hago bien”, aquí se mezclan argumentos contradictorios, por un lado hay alumnos a los que no sacan porque saben y no les hace falta y por otro hay quienes no los sacan porque no saben.

Las causas con menores frecuencias son la evaluación (0,9%) con las frases “por si no lo tengo hecho, para ver mis fallos”, unos evitan quedar en evidencia y otros quieren ser evaluados en la pizarra para aprender, algo muy interesante. Al 0,5% le da vergüenza o se pone nervioso. Las expectativas del profesorado son referidas por el 0,4% ya que, poniéndose en el pensamiento del mismo, afirman “creo que piensa que sacarme es para nada y se creen que no me lo sé”. Aunque la frecuencia es baja, desmotiva al alumnado pensar que el profesorado no espera nada de ellos y limita sus posibilidades de mejora.

Por último, con un 0,2% aparece la frase “soy un poco gamberrillo”, que alude al comportamiento, aunque no entendemos si no sacarlo es utilizado por el profesorado como castigo o para evitar alboroto en clase.

En definitiva, los motivos dados son externos con una frecuencia del 8%, internos con 3,2% y mixtos con un 3%.

Ahora vemos las causas que explican aquellos estudiantes que han respondido “algunas veces” a esta pregunta, que son la mayoría:

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
prefiere que salga todo el mundo/siempre saca a todos	6	1,4	PT	E
me gusta salir (se lo pido)/levanto la mano	6	1,4	PT	E
yo no quiero, casi nunca me presento	5	1,1	PT	E
me da mucho coraje/no me gusta	4	,9	PT	E
cuando me pregunta los mapas/sólo en Matemáticas mayormente	3	,7	PT	E
suelen sacar más a los que no se enteran	3	,7	PT	E
cuando me toca /se acuerdan de mí (somos 30)/por lista/casualidad	39	8,8	O	I/E
sacan a otro/otros	5	1,1	O	I/E
tiene que sacar a alguien	3	,7	O	I/E
en algunas asignaturas	3	,7	O	I/E
los demás también tienen derecho	3	,7	O	I/E
hacemos más cosas en el cuaderno	1	,2	O	I/E
me gustaría que me sacara más	1	,2	O	I/E
no lo sé/yo no me entero	12	2,7	H	I
porque dibujo "casi mal"	1	,2	H	I
me tiene que poner nota	7	1,6	EV	E
para ver si lo he hecho/si lo sé o no	7	1,6	EV	E
quiere ver cómo lo hago	4	,9	EV	E
porque tendré algunos negativos	2	,5	EV	E
tengo miedo a equivocarme	1	,2	V	I/E
quiero y sé hacer lo que me pregunta	6	1,4	P	I
hago/sé las actividades/los deberes	6	1,4	P	I
para que haga los deberes/creo que es para que mejore/quiere que mejore	5	1,1	P	I
hay cosas que sé y otras no	4	,9	P	I

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no traigo los deberes hechos	2	,5	P	I
no quiero estudiar	1	,2	P	I
cuando le da la gana a él/ella/ quiere/no sé por qué no me saca	11	2,5	PR	E
siempre sacan a los mismos	3	,7	PR	E
cree que no me lo sé	2	,5	PR	E
confiará en mí/sabe q tengo hechas las actividades	2	,5	PR	E
cree que estudio mucho	1	,2	PR	E
me tiene manía	1	,2	PR	E
aprendo más/para que aprenda/me quiere enseñar	6	1,4	AP	I
tenemos que hacer las actividades “pa que” la gente las entienda	1	,2	AP	I
porque a mí me da vergüenza/sabe que me da vergüenza	2	,5	V	I/E
me porto regular/me despisto	2	,5	C	I/E
estoy atento	1	,2	A	I

Tabla 6.102: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a me saca a la pizarra algunas veces?

Las respuestas dadas por los alumnos y alumnas que dicen que les sacan a la pizarra algunas veces son las que aglutinan el mayor número de frecuencias, aunque los motivos más usados están agrupados en “otras causas”. La mayoría de estos motivos son organizativos, tales como “cuando me toca/se acuerdan de mí/somos 30, va por lista, por casualidad, tienen que sacar a alguien”, otros consideran que depende más de las asignaturas o de la forma de trabajo “hacemos más cosas en el cuaderno” y por último quien opina que le gustaría que lo sacara más. Representan en total el 12,4% del alumnado que contestó a esta pregunta.

En segundo lugar encontramos la percepción de la tarea, con un 6,2%, aunque la valoración de la misma no es igual para todos los estudiantes, hay algunos a los que les gusta salir, levantan la mano y piden salir a la pizarra, y a quienes les da mucho coraje o no

les gusta. Otros consideran que siempre saca a todos o a los que no se enteran y por último aquellos que sólo quieren salir a la pizarra para ciertas actividades (mapas) o asignaturas (Matemáticas).

Le siguen motivos relacionados con la práctica, con una frecuencia del 5,5%, aunque algunas respuestas son positivas, tales como: “quiero y sé hacer lo que me pregunta, hago las actividades, los deberes”, otras que expresan falta de práctica (no traigo los deberes hechos, no quiero estudiar,...) y unas que valoran el interés del profesorado para que aprendan sacándolos a la pizarra, con las frases: “para que haga los deberes, creo que es para que mejore”.

En cuarto lugar encontramos la evaluación, con una frecuencia del 4,6%, estos estudiantes justifican el salir a la pizarra como medio para ponerles notas, ver si han hecho o no los deberes y cómo los hacen. Con la misma frecuencia el profesorado recibe algunas críticas, ya que los alumnos expresan: “cuando les da la gana, cuando quiere, siempre sacan a los mismos y me tiene manía”.

El 2,9% justifican que sólo les sacan algunas veces a la pizarra por falta de habilidad “no lo sé, yo no me entero o dibujo “casi mal”, el 1,6% creen que lo hacen para que aprendan más, porque los profesores los quieren enseñar.

El 0,7% siente vergüenza, dicen que los profesores lo saben o tienen miedo a equivocarse. El 0,5% expresan que se portan regular o se despistan, atribuyendo al comportamiento sus respuestas. Con la menor frecuencia (0,2%) encontramos la atención que aumenta al salir a la pizarra.

En general encontramos motivos muy variados debido a la cantidad de respuestas, pero si las agrupamos según el locus de control, las frecuencias son muy parecidas, las causas externas tienen una frecuencia del 15,4%, las mixtas un 13,6% y las internas un 13,2%.

Los que contestan “casi siempre”, lo explican así:

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
porque quiero/salgo voluntario/levanto la mano	6	1,4	P	I
porque tenemos que participar todos/ participo	3	,7	P	I
sé que me lo voy a saber/me siento inteligente	3	,7	P	I
soy uno de los únicos que me lo sé	2	,5	P	I
sabe que hago los deberes	3	,7	EP	E
creo que lo sé hacer/confía en que lo tengo bien	2	,5	EP	E
porque sabe que me interesa	1	,2	EP	E
sabe que no me lo voy a saber	1	,2	EP	E
para que aprenda	2	,5	AP	I
aprendo	2	,5	AP	I
va por orden de lista/me toca	2	,5	O	I/E
soy el centro de atención	1	,2	O	I/E
tenemos que hacer las lecciones	1	,2	O	I/E
para corregir/quiere saber si me lo sé	2	,5	EV	E
porque ella pone nota	1	,2	EV	E
los profesores quieren	2	,5	PR	E
me saca	1	,2	PR	E
me gusta	1	,2	PT	E
siempre saca a los mismos	1	,2	PT	E
depende del ejercicio	1	,2	PT	E
termino antes	1	,2	T	I/E

Tabla 6.103: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a me saca a la pizarra casi siempre?

Para explicar que el profesor/a les saca a la pizarra casi siempre, encontramos 9 factores diferentes. Los motivos que tienen mayor frecuencia son la práctica, con 3,3%, con frases como “porque quiero, salgo voluntario, levanto la mano, tenemos que participar todos”, “sé que me lo voy a saber, me siento inteligente, soy uno de los únicos que me lo sé”, demostrando así una alto autoconcepto académico, que les motivará para seguir estudiando; y las expectativas del profesorado. En este factor, con una frecuencia del 1,6%, encontramos frases como “creo que lo sé hacer, confía en que lo tengo bien, porque sabe que me interesa y sabe que me lo voy a saber”. Estas respuestas son importantes ya que los estudiantes

refuerzan su autoestima porque se encuentran apoyados por el profesorado, produciéndose el efecto Pigmalión positivo.

Con una frecuencia del 1% encontramos el aprendizaje como factor que destacan los alumnos que creen que sus profesores los sacan a la pizarra para que aprendan, cuestión a destacar, ya que reconocen el interés mostrado por el profesorado y ésto puede aumentar su esfuerzo. Le sigue “otras causas”, con una frecuencia del 0,9% en la que se incluyen frases tan variadas como “va por orden de lista, me toca o tenemos que hacer las lecciones”, que lo consideran como una actividad didáctica más donde deben repartirse los turnos, y otro alumno que afirma: “soy el centro de atención”, que no necesita que le suban la autoestima.

Con una frecuencia igual (0,7%) están los factores evaluación y profesorado. El primero se explica como necesidad del profesorado para corregir, comprobar si se lo saben o poner notas, como parte de su trabajo. El segundo da toda la capacidad de elección del alumnado para salir a la pizarra al profesorado con frases como “los profesores quieren o me saca”, considerándose ellos como sujetos pasivos.

La percepción de la tarea con 0,6% recibe diferentes calificaciones, algunos ven que siempre saca a los mismos y se quejan, otros dicen que les gusta salir y alguno dice que depende del ejercicio que sea. Por último el tiempo es comentado por un sujeto (0,2%) con la frase “termino antes”, aunque no sabemos si utiliza como criterio a los compañeros o que termina antes de corregir sus deberes.

En general encontramos un locus de control interno, con un porcentaje del 4,3%, seguido por externos (3,6%) y mixtos (1,1%) para explicar que les sacan a la pizarra casi siempre. Las respuestas resultan curiosas, ya que a pesar de tratarse de una actividad que parte de la iniciativa del profesorado y debería estar más justificada por factores externos, no es así como hemos podido comprobar.

Por último los estudiantes que siempre son llamados a la pizarra por el profesorado, dicen que se debe a:

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta	2	,5	PT	E
quiero pintar/me gusta escribir en ella	2	,5	PT	E
siempre me sacan a mí	1	,2	PT	E
para que me vean mis compañeros	3	,7	P	I
porque me lo sé/saco buena nota	2	,5	P	I
para responder a todas las preguntas/resolver el ejercicio	1	,2	P	I
no me da corte	1	,2	V	I/E
"pa comprender"	1	,2	AP	I

Tabla 6.104: Pregunta 24: ¿Por qué el/la profesor/a me saca a la pizarra siempre?

La última opción de esta pregunta -el profesor me saca a la pizarra siempre- ha obtenido pocas respuestas, y por eso sólo encontramos cinco factores para agrupar las explicaciones dadas, éstas son:

- La percepción de la tarea, expresada con frases como “siempre me sacan a mí, me gusta o quiero pintar/me gusta escribir en ella”, es aceptada de buen grado por el 2,1% del alumnado que marcó esta opción. Además hay algunos estudiantes que piensan que les sacan a la pizarra para responder a todas las preguntas, resolver el ejercicio o para que los vean sus compañeros. Son alumnos/as sin complejos que tienen un nivel de autoestima elevado y se sienten capaces y buenos estudiantes.
- La práctica, con un 0,5% es el factor que identifican los alumnos que afirman “porque me lo sé, saco buena nota”, estudian y saben que se lo saben.

Por último con un 0,2% cada factor encontramos la vergüenza, aunque en este caso se utiliza como argumento contrario, que facilita salir a la pizarra al que afirma “no me da corte”; y el aprendizaje con la expresión literal “pa comprender”, que a pesar de la abreviatura, reconoce el valor de salir a la pizarra, ya que recibe más atención por parte del profesor.

En total los factores internos vuelven a superar a los externos con frecuencias de 1,6 y 1,2% respectivamente. Los factores mixtos sólo obtienen el 0,2% de las explicaciones.

La **pregunta 25** ha sido respondida por un total de 433 alumnos/as, de los cuales consideran que **el/la profesor/a le pregunta en clase siempre** al 4,5%, **casi siempre** al 19,3%, **algunas veces** al 55,1%, **casi nunca** al 9,8% y **nunca** al 9,5%.

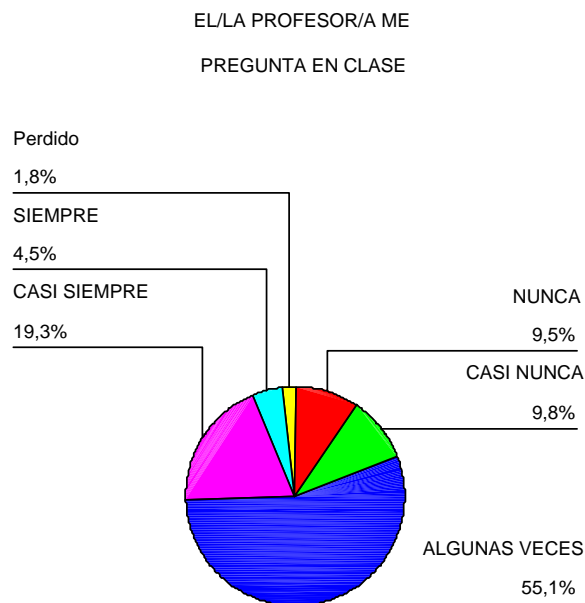


Gráfico 6.22: Porcentaje de respuestas a la pregunta 25.

Como podemos apreciar en el gráfico anterior, más del 50% del alumnado es preguntado por el profesorado de forma involuntaria algunas veces, por lo que podemos argumentar que este tipo de estrategia de evaluación continua es más utilizada que la pizarra por la mayoría de profesores y profesoras. Por otro lado decrece el número de estudiantes que no son preguntados **nunca** o **casi nunca**, representando un total de 19,3%, bastante inferior al 33% que no solían salir a la pizarra de forma involuntaria. Esta estrategia requiere menor tiempo de uso y por tanto permite llevarla a cabo con más frecuencia en el aula, por los que los resultados obtenidos son bastante lógicos.

Los que han contestado que nunca le preguntan en clase dicen que:

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
nunca preguntan	5	1,1	PR	E
no se acuerda de mí/nunca caigo/no me echa cuenta	4	,9	PR	E
pregúntaselo a ella	1	,2	PR	E
no me gusta	6	1,4	PT	E
yo no quiero/no tengo ganas/no contesto	6	1,4	I	I
nunca hago los deberes/no estudio	2	,5	P	I
no salgo voluntario/nunca levanto la mano	2	,5	P	I
porque a lo mejor no lo sé	1	,2	P	I
porque no lo puedo saber/no lo sé	3	,7	H	I
hay gente que no saben las cosas	1	,2	H	I
siempre me equivoco	1	,2	H	I
sabe que no me lo sé	1	,2	EP	E
porque ya se ha dado por vencido	1	,2	EP	E
me da vergüenza	1	,2	V	I/E

Tabla 6.105: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a no me pregunta en clase nunca?

A la pregunta, el/la profesor/a me pregunta en clase, los alumnos/as que han contestado que no les pregunta nunca, aluden a los siguientes motivos:

El primero es el propio profesorado, de hecho es de ellos de quien parte la acción, por lo que es bastante consecuente, aunque las explicaciones dadas por éste 2,2% del alumnado expresa –“nunca preguntan, no se acuerda de mí, nunca caigo, no me echan cuenta y pregúntaselo a ella”- indicando una sensación de ser transparentes a los ojos del profesorado. Debemos tener cuidado porque ese sentimiento produce inferioridad, desmotivación y falta de esfuerzo ante el estudio diario.

El segundo es la falta de interés del propio alumnado porque le pregunten, expresan que no quieren, no tienen ganas o no contestan el 1,4% de los que señalaron esta opción. De cerca está la falta de práctica, con un 1,2%. Estos estudiantes reconocen que nunca hacen los deberes, no estudian, no salen voluntarios, ni levantan la mano, evitando así que el profesorado le pregunte, aunque en esta opción no hablásemos de salir voluntariamente.

Con un 1,1%, encontramos la falta de habilidad, tanto propia –porque no lo puedo saber, no lo sé, siempre me equivoco- como ajena –hay gente que no saben las cosas-. En el primer caso sería necesario que estos estudiantes tuvieran experiencias de éxito y refuerzos positivos para superar esta visión que tienen de su nivel de competencia.

Las expectativas del profesorado también son aportadas por un 0,4% del alumnado que cree el profesor “ya se ha dado por vencido” o “sabe que no me lo sé”, por lo que refuerzan su “profecía”. Por último, con un 0,2% estaría la vergüenza que hace que el profesorado no le pregunte en clase. A pesar de que se está valorando la frecuencia de participación obligada por parte del profesorado, los motivos aludidos son mayoritariamente factores internos (3,7%), frente a los externos que representan el 2,6%. También hay motivos mixtos (0,6%), pero en menor proporción. Ahora veremos los que no suelen ser preguntados casi nunca.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
sabe que no me lo sé/sabe que no le voy a contestar	3	,7	EP	E
sabe que estudio	2	,5	EP	E
porque ya se ha dado por vencido	1	,2	EP	E
no se acuerda de mí/casi siempre pregunta a los mismos	2	,5	PR	E
nunca preguntan	1	,2	PR	E
porque no le da la gana	1	,2	PR	E
no lo sé (por qué no me preguntan)	1	,2	PR	E
no pregunta mucho/nunca caigo/casi nunca nos sacan	1	,2	PR	E
hay muchos niños	2	,5	O	I/E
es por orden de lista/pregunta a todos	2	,5	O	I/E
hacemos más cosas todos que por individual	1	,2	O	I/E
no lo puedo saber/a lo mejor no me lo sé/nunca lo sé	4	,9	H	I
no gusta, no quiero/no levanto la mano/no quiero/no tengo ganas	4	,9	PT	E
no atiendo	1	,2	A	I
para que estudiemos	1	,2	AP	I

Tabla 6.106: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a no me pregunta en clase casi nunca?

Los motivos expresados por los alumnos y alumnas que expresan que el/la profesor/a no les pregunta casi nunca están más centrado en el profesorado, así el que recibe mayor frecuencia es el factor “expectativas del profesorado”, con un 1,4% de respuestas. De estos estudiantes el 0,9% cree que el profesor “sabe que no me lo sé, sabe que no le voy a contestar” o “ya se ha dado por vencido”, cumpliendo así sus expectativas de fracaso y el resto dice que “sabe que estudio”, por lo que considera que no es necesario que le pregunte tanto.

Con un 1,3% está el profesorado como culpable de no preguntarle casi nunca, con frases como “no se acuerda de mí, casi siempre pregunta a los mismos, no le da la gana,...”, encontrando ciertas quejas y sentimiento de “ser invisible”.

Muy de cerca están también otras causas, con un 1,2% de las respuestas, que expresan mayor comprensión de esta situación y justifican en cierta medida el que le pregunten poco por temas organizativos: “hay muchos niños, es por orden, pregunta a todos y hacemos más cosas todos que por individual”.

La habilidad, o mejor dicho, la falta de ésta, está justificada por el 0,9% de alumnado que marcó esta opción, diciendo que “no lo puedo saber, a lo mejor no me lo sé, nunca lo sé”. Con la misma frecuencia encontramos a aquellos a los que no les gusta la tarea, no levantan la mano, no quieren o no tienen gana.

Por último dos factores más comparten frecuencia (0,2%), la atención –no atiende- por lo que se supone que el profesor no le preguntará por estar distraído y el aprendizaje que considera las preguntas del profesorado como recurso para que estudien.

En definitiva encontramos un cambio de atribución respecto a las respuestas anteriores, aquí los motivos mayoritarios son externos, con un 3,6% frente a los internos (1,3%) y los mixtos (1,2%), aunque si sumamos los últimos, las diferencias no son tan grandes. En muchos casos los estudiantes se hacen responsables de que no les pregunten casi nunca en clase. ¿Qué opinaran los que han contestado que les preguntan algunas veces?

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
cuando me toca/somos muchos/va por lista	37	8,4	O	I/E
hay más gente en la clase/pregunta en general/a todos	9	2,0	O	I/E
casi siempre hacemos ejercicios/no preguntan mucho	3	,7	O	I/E
depende en qué asignatura	1	,2	O	I/E
en todas las materias	1	,2	O	I/E
por si sé algo/para saber si lo sé/creo que me lo sé	16	3,6	EV	E
para saber cuánto sé y si estoy atendiendo	10	2,3	EV	E
para subir la nota/poner nota/me gano más positivos	9	2,0	EV	E
para saber quién estudia y quién no/lo que sabemos	5	1,1	EV	E
para corregir	3	,7	EV	E
si la acierta se lleva el mérito, pero si no, un negativo	1	,2	EV	E
no sé por qué no me saca (creo que me tiene manía)	15	3,4	PR	E
tiene que preguntar a alguien	10	2,3	PR	E
ella/él quiere/ tendrá sus motivos/lo verá bien/le da la gana	5	1,1	PR	E
porque lo decide	1	,2	PR	E
quiero responder porque me sé la respuesta/levanto la mano	8	1,8	P	I
algunas veces no me lo sé/depende de la asignatura/no tengo	7	1,6	P	I
no estudio/no lo hago bien/no la sé	6	1,4	P	I
para aprender/para enseñar/para que aprenda	6	1,4	P	I
para que estudie	1	,2	P	I
hago las actividades/me lo sé	2	,5	P	I
no quiero estudiar/no levanto la mano	2	,5	P	I

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para que participe/para responder las preguntas	2	,5	P	I
no traigo los deberes hechos	1	,2	P	I
me da mucho coraje/no me gusta	5	1,1	PT	E
siempre pregunta a los mismos	3	,7	PT	E
te sienta bien	3	,7	PT	E
me gusta salir, se lo pido/me gustaría que me sacaran más	3	,7	PT	E
preguntan a los mejores/otros lo saben mejor	2	,5	PT	E
según si quiero o no/depende	1	,2	PT	E
sabe que me gusta que me pregunte/sabe que lo sé	5	1,1	EP	E
cuando no me lo sé, me pregunta	3	,7	EP	E
porque sabe que me da vergüenza/que no me lo voy a saber	2	,5	EP	E
porque me sé la lección, supongo/y sólo pregunta a quien no se lo sabe	5	1,1	PA	I
porque ve que no le presto atención/me despisto	3	,7	A	I
estoy atento	1	,2	A	I
si no me lo sé me da vergüenza/me da vergüenza	4	,9	V	I/E
le pregunta a los que saben muy poco	1	,2	H	I

Tabla 6.107: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a me pregunta en clase algunas veces?

Esta opción –el/la profesor/a me pregunta algunas veces- es la que ha sido señalada por más estudiantes, como vimos en el análisis de frecuencias anterior, por tanto las explicaciones también son muy numerosas y se han agrupado en 11 factores que son, por orden de frecuencia:

- Otras causas: (11,5%) recoge explicaciones de tipo organizativo “cuando me toca, va por lista, hay más gente en la clase, somos muchos” y otras que indican

diferencias en función de las asignaturas, por lo que entendemos que hay algunas en las que se pregunta más que en otras.

- Evaluación (9,9%): donde se explica que es necesario que el profesorado pregunte para “saber si lo sé, por si sé algo, para saber quien estudia y quien no” o para corregir y poner notas (positivos y negativos).
- Profesorado (7%): aunque con distintas matizaciones, unos creen que es su obligación “tiene que preguntar a alguien” o “porque lo decide”, “él/ella quiere, lo verá bien, tendrá sus motivos”, sin entrar en valorar sus acciones, pero otros expresan disconformidad diciendo “no sé por qué no me saca, creo que me tiene manía”. En general no comprenden los motivos reales.
- Práctica (7,6%): con dos visiones diferentes, por un lado los que quieren responder porque se lo saben, levantan la mano y hacen los deberes y por otro los que no estudian, no lo hacen bien, no se lo saben o no traen los deberes hechos. Otros creen que no les preguntan más porque “me sé la lección y sólo pregunta a quien no se lo sabe”, expresando alto autoconcepto académico.
- Percepción de la tarea (3,9%): también con varias interpretaciones, una positiva “te sienta bien, me gusta salir, se lo pido, me gustaría que me sacaran más”. Otra negativa “me da mucho coraje, no me gusta”, y otra reivindicativa “siempre pregunta a los mismos, preguntan a los mejores, otros lo saben mejor”.
- Expectativas del profesorado (2,3%): en su mayoría negativas respecto al alumnado, con frases como “sabe que me da vergüenza, que no me lo voy a saber” y “cuando no me lo sé, me pregunta” como si quisiera pillarlo, aunque demuestra que no siempre estudia. Y otras positivas “sabe que me gusta que me pregunte, sabe que lo sé”, que refuerzan su autoestima y expectativas de logro.
- Aprendizaje (1,6%): son estudiantes que reconocen que las preguntas en clase son para que estudie, para enseñar, para aprender o para que aprenda, según todas las aportaciones hechas.

- Atención (0,9%): con dos versiones, llamar la atención de los que dicen “porque ve que no le presto atención, me despisto” y como premio por estar atento, el profesorado le pregunta en clase algunas veces.
- Vergüenza (0,9%): con las frase “si no me lo sé, me da vergüenza o me da vergüenza” simplemente.
- Habilidad (0,2%): que justifica que no le pregunten tanto a este sujeto con la frase “le pregunta a los que saben muy poco”, por lo que quedaría fuera de este grupo.

Como podemos observar son muchas las razones dadas por el alumnado, que agrupadas por locus de control representan un 16,8% externo, un 12,4% mixto y un 10,3% interno. Podemos ver que cuando la frecuencia de pregunta es media, los motivos tienden a equilibrarse, aunque predominan los externos, cuestión lógica si pensamos que la demanda de preguntas parte del profesorado. ¿Cómo lo explican los estudiantes a los que les preguntan casi siempre?

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me ofrezco voluntario/a/levanto la mano	10	2,3	P	I
me lo suelo saber siempre/siempre traigo los ejercicios	5	1,1	P	I
todos los días pregunta	3	,7	O	I/E
me toca	2	,5	O	I/E
no lo sé	2	,5	O	I/E
hay más alumnos aparte de mí/también a los demás	2	,5	O	I/E
preguntan a otro	1	,2	O	I/E
siempre mira a mi zona	1	,2	O	I/E
en algunas asignaturas, Natu, Lengua...	1	,2	O	I/E
para saber si se ha estudiado/he hecho los ejercicios	5	1,1	EV	E
me tiene que poner nota	2	,5	EV	E
para que no me despiste/asegurarse de que he estudiado	2	,5	EV	E
quiero aprender/para aprender	4	,9	AP	I
para que aprenda	3	,7	AP	I
confía en mí/sabe que me lo sé	4	,9	EP	E
pretende que me lo sepa	1	,2	EP	E

CASI SIEMPRE (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta	3	,7	PT	E
sé que no me lo sé	2	,5	H	I
los profesores quieren	2	,5	PR	E
participo	1	,2	P	I
si no he tenido tiempo de estudiar	1	,2	P	I
soy listo/para probar lo que sé	1	,2	E	I
me da vergüenza	1	,2	V	I/E
tengo muy mala suerte	1	,2	S	E

Tabla 6.108: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a me pregunta en clase casi siempre?

En esta opción también aparecen muchas explicaciones que agrupamos en 12 factores, que exponemos a continuación:

- Práctica (3,4%): son alumnos/as que trabajan diariamente y les gusta que le pregunte el docente, como podemos ver en frases como: “me ofrezco voluntario/a, levanto la mano, me lo suelo saber siempre, siempre traigo los ejercicios”.
- Otras causas (2,8%): los estudiantes justifican que las preguntas en clase son parte del trabajo diario- “todos los días pregunta, me toca, hay más alumnos,…” indicando que es normal que la frecuencia sea así.
- Evaluación (2,6%): como algo necesario para saber si han estudiado, hecho los ejercicios, poner nota o evitar que se despisten.
- Aprendizaje (1,6%): consideran que las preguntas en clase sirven para aprender, motivo muy interesante ya que vincula directamente participación y aprendizaje.
- Expectativas del profesorado (1,1%): consideran que el profesorado confía en ellos, sabe que se lo saben o pretende que se lo sepa, por lo que les transmite confianza en sí mismos y aumentan el esfuerzo para no fallarles.
- Percepción de la tarea (0,7%), como algo que le gusta.

- Habilidad y profesorado (0,5%): se muestra falta de capacidad con la frase “se que no me lo sé”, aludiendo a una autoevaluación negativa que no repercute en un aumento del esfuerzo, sino en una evitación de situaciones de evaluación. Otros consideran que el profesorado pregunta casi siempre porque quiere, sin conocer los motivos reales para hacerlo.
- Práctica (0,4%): en dos sentidos, positivo “participo” y negativo “si no he tenido tiempo de estudiar”, pero no aclaran mucho más
- Expectativas, vergüenza y suerte (0,2%): que vienen recogidos en las frases “soy listo”, “me da vergüenza” y “tengo muy mala suerte”, respectivamente, pero que no necesitan aclaración dado su grado de concreción.

En este caso el locus de control predominante es el interno, con un 6,1% de respuestas. Le siguen las causas externas con 5,1% de frecuencia y los motivos mixtos, con el 3% de las mismas. Parece que a mayor nivel de participación, más control sobre la misma sienten los estudiantes, haciéndose más responsables de su aprendizaje y del trabajo diario. A continuación veremos si esta premisa se cumple entre los estudiantes que siempre son preguntados por sus profesores.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendo	2	,5	AP	I
porque quiere que yo aprenda/que me aprenda la lección	2	,5	AP	I
para corregir errores	1	,2	AP	I
me lo sé	3	,7	P	I
sabe que yo lo sé/demuestro que me lo sé	2	,5	EV	E
porque se cree que soy el mejor	1	,2	EP	E

Tabla 6.109: Pregunta 25: ¿Por qué el/la profesor/a me pregunta en clase siempre?

El primer factor es el aprendizaje, con un porcentaje del 1,2%, son alumnos que consideran que así aprenden, quiere que aprenda, que se aprenda la lección y corrijan errores. Se centran en el aprendizaje y entienden que si les preguntan siempre es para su beneficio.

El segundo factor es la práctica, el 0,7% del alumnado cree que le preguntan porque se lo saben, suelen llevar los trabajos al día.

El tercero es la evaluación, que justifica el 0,5% de las respuestas con las frases “sabe que yo lo sé”, que estaría también incluida en las expectativas del profesorado, y “demuestro que me lo sé”. Por último vemos las expectativas del profesorado con la frase “porque cree que soy el mejor” de un alumno con un alto nivel de autoestima.

Podemos comprobar que en este caso la premisa que anticipamos de que a mayor nivel de participación, más control sobre la misma sienten los estudiantes, haciéndose más responsables de su aprendizaje y del trabajo diario, se vuelve a apoyar con un locus de control interno superior (1,9%) notablemente al externo, con un 0,7% de explicaciones. Apoyamos la necesidad de distribuir las oportunidades de participar entre todos los estudiantes para fomentar su implicación y demostrar que nos interesan como el resto de sus compañeros, evitando “niños/as transparentes”.

La **pregunta 26** ha sido respondida por un total de 437 alumnos/as, de los cuales afirman que **salen a la pizarra de forma voluntaria siempre** (10,2%), **casi siempre** (11,8%), **algunas veces** (27,7%), **casi nunca** (20,6) y **nunca** (28,8%).

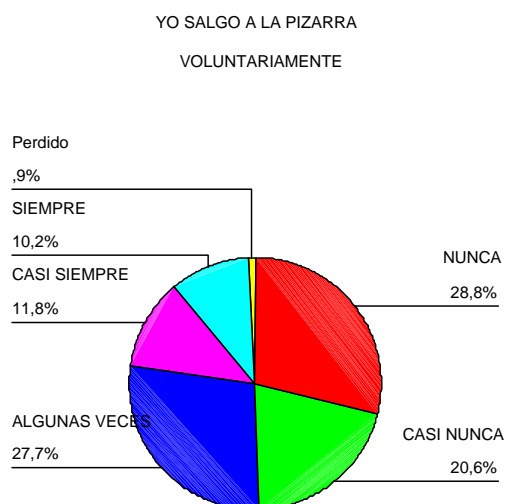


Gráfico 6.23: Porcentaje de respuestas a la pregunta 26.

Como podemos apreciar en el gráfico anterior, se reparte el alumnado que sale a la pizarra siempre, casi siempre o alguna vez y el que no sale nunca o casi nunca, casi al 50%. Si consideramos estos datos, nos resultará muy interesante conocer las causas que llevan al alumnado a salir o no a la pizarra, y modificar estrategias participativas y de clima de aula, que puede ser un factor fundamental que incline la balanza hacia la participación baja.

A continuación veremos los motivos de los que nunca salen voluntarios a la pizarra:

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta	39	8,8	PT	E
no, a menos que lo sepa	1	,2	PT	E
me da vergüenza (equivocarme)/creo que me voy a equivocar	25	5,7	V	I/E
nunca salimos voluntariamente/nunca saca/te llama ella siempre	14	3,2	O	I/E
te riñen	2	,5	O	I/E
tengo muletas	2	,5	O	I/E
me toca	2	,5	O	I/E
hacemos más cosas individualmente, que todos	1	,2	O	I/E
si me libro, me libro	1	,2	O	I/E
yo no quiero/no tengo ganas	11	2,5	I	I
aburre	1	,2	I	I
no lo sé/no estudio	4	,9	P	I
no traigo los deberes	1	,2	P	I
por si no sé	3	,7	H	I
no quieren (alguno)	2	,5	PR	E
me quedo en blanco/me da nervios	2	,5	N	I

Tabla 6.110: Pregunta 26: ¿Por qué no salgo voluntariamente a la pizarra nunca?

El primer motivo que utilizan nuestros estudiantes para justificar que no salen a la pizarra voluntariamente nunca es la percepción de esta tarea (9%), como algo que no gusta. Le sigue la vergüenza de estar expuesto/a ante toda la clase, con un 5,7% de respuestas, tienen miedo a equivocarse.

Le siguen otras causas (5,1%), entre las que se incluyen algunas frases que se quejan por tener pocas posibilidades, “nunca salimos voluntariamente, nunca saca, te llama ella siempre”, hacemos más cosas individualmente”. Otras aluden a la suerte, sin tener en cuenta el carácter voluntario de la pregunta y exponen: “me toca y si me libro, me libro”. Por último se aluden a razones variadas como “me riñen” o “tengo muletas”, que indican cierta evitación por salir a la pizarra. En cuarto lugar se observa una falta de interés (2,7%), con frases como no tengo ganas o aburre, seguido por la falta de práctica de ese 1,1% del alumnado que no estudia o no tiene los deberes hechos, y por tanto, no quiere salir a la pizarra.

Se completan las razones con la falta de habilidad (0,7%), con la frase “por si no sé”, que implica baja capacidad para la autoevaluación e inseguridad sobre los conocimientos adquiridos; el profesorado que no quiere que salgan de forma voluntaria (0,5%) y los nervios, que hace que se queden en blanco el 0,5% del alumnado que marcó la opción “nunca” en esta pregunta.

Agrupando los motivos según el locus de control, observamos que los que tienen mayor frecuencia son los mixtos (10,8%), seguido por los internos (5%) y los externos, con tan sólo un 1,4% del total de respuestas. Podemos decir que los estudiantes eluden su responsabilidad a la hora de salir a la pizarra voluntariamente, aún cuando es una actividad en la que ellos son los que deben decidir, resultando paradójico y poco alentador. Veremos si a medida que aumenta la participación los motivos van cambiando y en qué sentido.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da vergüenza/por si fallo	22	5,0	V	I/E
se ríen de mí	3	,7	V	I/E
no me gusta	14	3,2	PT	E
sé lo que me espera	1	,2	PT	E
no me apetece (digo que no tengo hecho los deberes) no ganas	11	2,5	I	I
depende de para qué sea	3	,7	O	I/E
casi nunca sale nadie/ casi nunca salgo/ sólo en Inglés y Tecnología	3	,6	O	I/E
siempre salen otros/no estoy solo	2	,5	O	I/E

CASI NUNCA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me lo sé/no lo hago bien	6	1,4	H	I
espero que el profesor me saque/me toca	3	,7	P	I
no hago muchas veces las cosas/algunas cosas no sé hacerlas	2	,5	P	I
quiero participar	1	,2	P	I
sé cosas que mis compañeros no saben	1	,2	P	I
me pongo nerviosa	4	,9	N	I
prefiero aprender/no me parece que eso me ayude a mejorar	2	,5	AP	I
para hacer el ejercicio más fácil	1	,2	AP	I
los Profesores no nos sacan/nunca preguntan	3	,7	PR	E
para que me pongan positivos/sólo cuando necesito positivos	2	,5	EV	E

Tabla 6.111: Pregunta 26: ¿Por qué no salgo voluntariamente a la pizarra casi nunca?

La primera causa para explicar que no salen casi nunca voluntariamente a la pizarra es la vergüenza (5,7%), por el miedo a fallar o a que se rían de ellos. Un clima de clase adecuado donde el error sea parte del aprendizaje evitaría estas situaciones.

En segundo lugar la tarea se percibe como algo que no gusta por el 3,6% del alumnado. Le sigue el interés, o mejor dicho el desinterés que se expresa en frases como: “no me apetece (digo que no tengo hecho los deberes), no ganas” del 2,5% del alumnado. Otro alumno dice “sé cosas que mis compañeros no saben”, aunque no lo pone al servicio de los demás dada la baja frecuencia de participación voluntaria que marcó en esta pregunta.

En otras causas (1,8%) se incluyen diferentes grados de participación en función de la asignatura, “sólo en Inglés y Tecnología” o de la actividad propuesta, “depende de para qué sea” y se justifican diciendo que “siempre salen otros o no estoy solo”. Esto puede estar influido por el profesorado y el nivel de competencia del alumnado.

La falta de habilidad, con el 1,4% de respuestas se refleja con las frases “no me lo sé y no lo hago bien”, mostrando una falta de práctica o una indefensión aprendida que deriva en un bajo autoconcepto académico.

Le siguen los nervios (0,9%) y el aprendizaje (0,9), donde los estudiantes explican que no encuentran relación entre éste y salir a la pizarra, con la frase, “prefiero aprender/no me parece que eso me ayude a mejorar”.

A continuación está el profesorado (0,5%) y la evaluación (0,5%), que tienen en cuenta los estudiantes a la hora de salir a la pizarra “para que me pongan positivos, sólo cuando necesito positivos”, haciéndose responsables de obtener buenas notas, aunque el factor lo hallamos considerado externo al tratarse de una nota puesta por el profesorado como agente externo.

Agrupando los motivos según el locus de control, observamos que los que vuelven a tener mayor frecuencia los mixtos (7,5%), seguido por los internos (6,4%) y los externos, con un 4,4% del total de respuestas. El resultado es un poco más alentador que en la opción anterior (nunca), ya que las frecuencias están más repartidas, los motivos internos aumentan y los mixtos descienden, no obstante siguen sin hacerse responsables de su participación voluntaria. Continuemos con las respuestas de los que salen algunas veces a la pizarra, que es el grupo más numeroso.

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
porque hay cosas que sé/cuando me lo sé/cuando estoy segura	22	5,0	P	I
porque he hecho las actividades/me lo sé normalmente	2	,5	P	I
si es fácil/cuando tengo ganas	2	,5	P	I
salgo yo porque no me sacan (en Nat)/levanto la mano	2	,5	P	I
no estudio	1	,2	P	I
me gusta dibujar en la pizarra	11	2,5	PT	E
me gusta participar/yo quiero	5	1,1	PT	E
me aburro/no me gusta/no me apetece	5	1,1	PT	E
me gusta que me suban la nota	11	2,5	EV	E
para ver lo que sé/sé que tengo las cosas bien	2	,5	EV	E
estoy atento	10	2,3	A	I
hay más gente/sale otro	3	,7	O	I/E
porque me cogen/me preguntan en Naturales	2	,5	O	I/E
porque estoy en apoyo	1	,2	O	I/E

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
es por orden de lista	1	,2	O	I/E
siempre lo decimos oralmente	1	,2	O	I/E
me da vergüenza/no me gusta que se rían de mí	6	1,4	V	I/E
no sé qué tengo que hacer/estoy dudosa	4	,9	H	I
para mejorar	3	,7	AP	I

Tabla 6.112: Pregunta 26: ¿Por qué salgo voluntariamente a la pizarra algunas veces?

El primer motivo que aportan los estudiantes que salen voluntarios a la pizarra algunas veces es la práctica, con un 6,7% de las respuestas, éstos dicen que salen porque o cuando estudian, porque hacen las actividades, se lo saben y están seguros. Sólo un 0,2% dice que no estudia. Podemos deducir que los estudiantes que normalmente hacen las tareas diarias y estudian con normalidad salen con mayor frecuencia a la pizarra de forma voluntaria.

El segundo es la percepción de la tarea como algo que gusta para el 3,6% y que no gusta para el 1,1% restante porque se aburre o no le apetece salir.

El tercer lugar lo ocupa la evaluación (3%). Los estudiantes utilizan esta actividad voluntaria para subir nota, ver lo que saben o confirmar que tienen las cosas bien, suponemos que se refieren a los deberes, por lo que sería una confirmación externa de su propia autoevaluación, que es un buen medio para aprender.

Le sigue la atención (2,3%) que se centra cuando salen a la pizarra y otras causas (1,8%), donde se incluyen aspectos organizativos fundamentalmente, tales como “hay más gente, sale otro, es por orden de lista, lo decimos oralmente,…”

La vergüenza impide salir al 1,4% con más frecuencia, además de porque no les gusta que se rían de ellos. La falta de habilidad es expuesta por el 0,9% con las frases “no sé qué tengo que hacer y estoy dudosa”, que revela una cierta falta de práctica también. Y por último el factor aprendizaje, aportado por el 0,7%, nos dice que participa para mejorar, entendiendo claramente la relación entre aprendizaje y participación, lástima que sea una frecuencia tan baja.

Atendiendo al locus de control, observamos un cambio, con una subida de los factores internos (10,6%) frente a los externos (7,7%) y los mixtos (3,2%), aunque las diferencias desaparecerían en caso de sumar los dos últimos. No podemos afirmar todavía que los alumnos se hagan responsables de salir voluntariamente a la pizarra.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta	19	4,3	PT	E
no me importa salir a la pizarra	2	,4	PT	E
cuando me lo sé/tengo los deberes hechos/me lo sé	12	2,7	P	I
quiero yo/levanto la mano	2	,5	P	I
para que me suba la nota/ponen notas	4	,9	EV	E
la profe no pide	2	,5	PR	E
depende del ejercicio	1	,2	O	I/E
otros se me adelantan	1	,2	O	I/E
no tengo gana	1	,2	I	I

Tabla 6.113: Pregunta 26: ¿Por qué salgo voluntariamente a la pizarra casi siempre?

Los alumnos y alumnas que salen casi siempre dan los siguientes motivos para hacerlo:

- La percepción de la tarea (4,7%), como algo que gusta y que no le importa hacer.
- La práctica (3,2%), porque salen cuando se lo saben, tienen hechos los deberes y quieren.
- La evaluación (0,9%), para subir notas.
- El profesorado (0,5%), que no pide voluntarios
- Otras causas (0,4%), como “otros se me adelantan” o “depende del ejercicio”, según sepan hacerlo o no.
- El interés (0,2%), o mejor dicho el desinterés expresado con la frase “no tengo ganas”.

Atendiendo al locus de control, observamos otro cambio, con una subida de los factores externos (6,1%) frente a los internos (3,4%) y los mixtos (0,4%). Deberíamos negar

la relación que propusimos antes de que a mayor participación, más motivos internos presentan los estudiantes.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta/quiero (escribir en la pizarra)	25	5,7	PT	E
si yo me lo sé, por qué no/cuando me lo sé	3	,7	P	I
no quiero estudiar	1	,2	P	I
alzo la mano pero casi no me eligen	1	,2	P	I
aprendo y me supero/para aprender	3	,7	AP	I
el que no lo sepa que lo sepa	1	,2	AP	I
porque me aburro	3	,7	I	I

Tabla 6.114: Pregunta 26: ¿Por qué salgo voluntariamente a la pizarra siempre?

En la última opción, siempre salgo voluntariamente a la pizarra, la percepción de la tarea como algo que gusta al alumnado, representa el 5,7% de las respuestas. En segundo lugar está la práctica (1,1%), aunque en algunos casos, es negativa (el 0,2% afirma “no quiero estudiar”), y el resto dice que sale cuando se lo sabe.

Le siguen el aprendizaje con 0,9%, consideran que aprenden y se superan al salir a la pizarra, así como que aprenden los que no lo sepan. Por último el interés, con 0,7%, pero no queda claro si sale porque se aburre o se aburre al salir a la pizarra.

Los factores externos vuelven a ser más representativos que los internos atendiendo a su frecuencia, 5,7% y 2,7%, respectivamente, por lo que no encontramos en esta pregunta relación entre nivel de participación y locus de control interno, sólo en la respuesta de medida central “algunas veces”.

La *pregunta 27* ha sido respondida por un total de 434 alumnos/as, de los cuales afirman que **explican a sus compañeros lo que no saben: siempre (11,3%), casi siempre (12,2%), algunas veces (29,9%), casi nunca (19,0) y nunca (25,9%).**

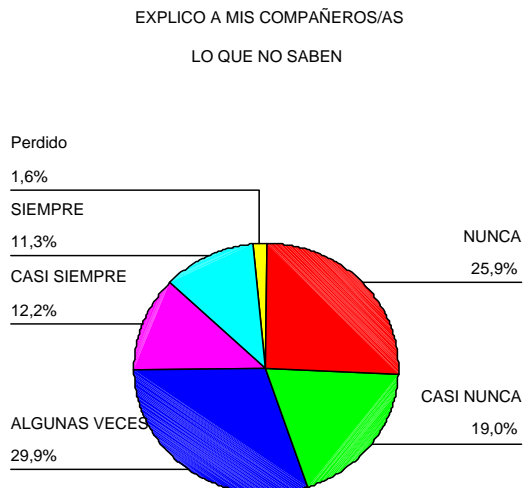


Gráfico 6.24: Porcentaje de respuestas a la pregunta 27.

Como podemos apreciar en el gráfico anterior, aumenta la frecuencia hacia las repuestas positivas, son más del 50% los chicos y chicas que explican a sus compañeros las dudas, aunque no interesa mucho conocer también cuáles son los motivos que dan aquellos que no explican al que no sabe nunca o casi nunca, porque representan el 44,9% del total, un número muy elevado, si tenemos en cuenta que explicando es como mejor se aprende.

Los motivos para no explicar a los compañeros lo que no saben son muy variados, veámoslos en la siguiente tabla:

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no lo sé explicar/no me entero ni yo/yo no sé	20	4,5	H	I
saben más que yo/son más listos que yo/ellos me lo explican a mí	16	3,6	H	I
porque después lo explico mal	1	,2	H	I
no me preguntan	12	2,7	O	I/E
no quiero que se crean que soy una empollona	2	,5	O	I/E
lo hace quien sea	1	,2	O	I/E
no debo hablar en clase	1	,2	O	I/E
yo no quiero/no me apetece	9	2,0	I	I
me aburro	1	,2	I	I

NUNCA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta	6	1,4	PT	E
me da coraje, que aprendan/lo hagan ellos/lo tiene que hacer él	2	,5	PT	E
el Profesor no quiere/si me pillan me castiga/no nos lo dicen	3	,7	PR	E
lo explica el profesor/se lo pregunta al Profesor	2	,5	PR	E
para algo está el Profesor	1	,2	PR	E
me da vergüenza/corte	5	1,1	V	I/E
odio explicar algo a alguien, me pone de los nervios	1	,2	N	I
casi nunca levanto la mano (lo entiendo en general en el aula)	1	,2	P	I

Tabla 6.115: pregunta 27: No explico a mis compañeros/as lo que no saben nunca porque...

El 8,3% afirma que no le explica nunca a sus compañeros/as lo que no saben por falta de habilidad, dicen “no lo sé explicar, no me entero ni yo, yo no sé o porque después lo explico mal”, “saben más que yo, son más listos que yo o ellos me lo explican a mí”; son estudiantes con un nivel de aprendizaje bajo, pues la explicación a otro es la prueba de que han adquirido los conocimientos y expresan una posición de inferioridad respecto a sus compañeros en el plano académico.

El segundo lugar esta ocupado por otras causas con un 3,6%, que afirma: “no me preguntan, no quiero que se crean que soy una empollona, lo hace quien sea y no debo hablar en clase”.

El desinterés es mostrado con las frases “no me apetece, yo no quiero o me aburro” del 2,2% del alumnado que completó esta pregunta. Le sigue la percepción de la tarea (1,9%) como algo que “me da coraje” o que no perciben como de su competencia: “que aprendan, que lo hagan ellos o lo tiene que hacer él”, son frases que ilustran este desinterés por los demás.

El profesorado, con el 1,4% se responsabiliza de la explicación con frases como “lo explica el profesor, se lo pregunta al profesor o para algo está el profesor”, desvinculándose el alumnado de esta tarea. Aunque de ellos, el 0,7% dice que no explican nada a sus

compañeros porque: “el profesor no quiere, si me pilla me castiga o no nos lo dicen”, evitando así tener un mal comportamiento.

La vergüenza hace que el 1,1% tampoco explique nunca nada a sus compañeros/as, los nervios al 0,2% y la falta de práctica a otro 0,2%.

En total los factores predominantes son internos, con una frecuencia del 10,9%, seguido por mixtos, con 4,7% y los externos (3,3). Los estudiantes que han respondido esta opción asumen un locus de control interno principalmente para no explicar lo que no saben a sus compañeros/as. Ahora veremos los motivos dados por aquellos estudiantes que no explican casi nunca a sus compañeros, pero antes debemos decir que incluiremos un nuevo factor “ayuda” (AY) que aparece a partir de estas explicaciones y que no habíamos contemplado anteriormente.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
a veces no sé lo que me preguntan/no me atrevo	9	2,0	H	I
yo soy el que nunca me entero/no lo sé ni yo	7	1,6	H	I
me lo explican a mí/yo soy el que pregunta	3	,7	H	I
no me gusta explicar/no sé explicar/no me entenderían	3	,7	H	I
ellos ya lo saben	2	,5	H	I
no soy la más lista de la clase	1	,2	H	I
porque soy muy torpe	1	,2	H	I
casi nunca me preguntan/no hay oportunidad/casi siempre lo sé	11	2,5	O	I/E
porque me preguntan	2	,5	O	I/E
depende del compañero/a/de la asignatura	1	,2	O	I/E
sólo en naturales	1	,2	O	I/E
nunca hablamos de libros	1	,2	O	I/E
a mí no me lo explican	5	1,1	AY	I
depende de si tengo que salir a la pizarra/sólo a los que están cerca	3	,7	AY	I
para ayudarles	2	,5	AY	I
prefiero que lo haga el profesor	4	,9	PR	E
porque lo dice la señorita/se lo dice la señorita/lo explica	2	,5	PR	E

CASI NUNCA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
el Profesor nunca me lo pide	1	,2	PR	E
para que puedan entenderlo también	3	,7	AP	I
que lo aprendan ellos	3	,7	AP	I
me da vergüenza/no me gusta crearme más que nadie/nerviosa	5	1,1	V	I/E

Tabla 6.116: Pregunta 27: No explico a mis compañeros/as lo que no saben casi nunca porque...

El 5,9% del alumnado no explica a sus compañeros lo que no saben por falta de habilidad, pues dicen: “a veces no sé lo que me preguntan, no me atrevo, yo soy el que nunca me entero, no lo sé ni yo,...”, “por tanto nadie puede explicar lo que no sabe, pero hacer ejercicios para explicar algo a los compañeros sería una buena forma de aprender que se practica muy poco en nuestras aulas de manera formalmente establecida.

En segundo lugar encontramos otras causas, que con el 3,6% de las frecuencias recoge frases como: “casi nunca me preguntan, no hay oportunidad, depende del compañero o de la asignatura”. Ofreciendo pocas opciones para explicar o poniendo condiciones para hacerlo.

El factor ayuda es aportado por el 2,3% del alumnado que responde a esta pregunta con la opción “casi nunca”, en ella se incluyen tanto justificaciones para ayudar como para no hacerlo. En el primer caso se aportan frases como: “para ayudarles” y en sentido contrario otras que muestran que sólo ayudan si no tienen que invertir mucho esfuerzo (depende de si tengo que salir a la pizarra/sólo a los que están cerca) y “a mí no me lo explican”. Mostrando poco compañerismo en el 1,8% de las mismas.

El profesorado es la siguiente causa (1,6%), con argumentos como: “prefiero que lo haga el profesor, porque lo dice la señorita, se lo dice la señorita, lo explica y el Profesor nunca me lo pide”, que expresan que es tarea del profesor y como el/ella lo hace y no lo piden, no es necesario que lo hagan ellos.

El aprendizaje con un 1,4% es el motivo que hace al alumnado explicar a sus compañeros. Aunque no lo hagan casi nunca, reconocen que lo explican “para que puedan

entenderlo también y para que aprendan ellos”, relacionándose también con el factor ayuda, pero con la diferencia de que aparece el concepto aprendizaje.

Le sigue la vergüenza que impide al 1,1% no explicarle más veces a sus compañeros, aunque también dicen “no me gusta crearme más que nadie o me pongo nerviosa”.

En total encontramos un locus de control interno, con un 9,6% de frecuencia de respuestas, seguido por factores mixtos (4,7%) y por externos (1,6%). De nuevo los estudiantes que han respondido esta opción, asumen un locus de control interno principalmente para no explicar lo que no saben a sus compañeros/as casi nunca.

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me lo preguntan	28	6,3	O	I/E
a mi compañero de al lado/depende de quién sea	2	,5	O	I/E
tengo derecho a explicárselo, igual que ellos a mí	1	,2	O	I/E
cuando faltan	1	,2	O	I/E
para dar buena "impreción"	1	,2	O	I/E
cuando me lo sé (muy bien)/lo tengo bien	17	3,9	P	I
a veces no lo sé	6	1,4	P	I
no quiero estudiar	1	,2	P	I
nunca he explicado	1	,2	P	I
para que aprendan/para ayudarlos	18	4,1	AY	I
no se lo quieren preguntar al profesor y yo se lo digo	2	,5	AY	I
porque me da pena	1	,2	AY	I
porque no lo entienden/para que lo entiendan	9	2,0	H	I
no me preguntan/lo saben ya	7	1,6	H	I
me lo explica a mí	1	,2	H	I
la mayoría de las veces la saben ellos	1	,2	H	I
me gusta	6	1,4	PT	E
no me gusta	2	,5	PT	E
porque quiere el profesor/me lo dice	2	,5	PR	E
se lo preguntan al profesor	1	,2	PR	E
los Profesores dicen que no sirvo para eso	1	,2	PR	E
deben preguntar al profesor	1	,2	PR	E
me da vergüenza	2	,5	V	I/E

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me pongo un poco nervioso/a/pero no sé explicarme bien	2	,5	N	I
si tengo ganas	1	,2	I	I

Tabla 6.117: Pregunta 27: Explico a mis compañeros/as lo que no saben algunas veces porque...

El primer factor que utilizan los alumnos y alumnas para explicar algunas veces a sus compañeros lo que no saben, es el de otras causas (7,4%), entre las que encontramos motivos obvios como “me lo preguntan” y otro que especifica que sólo le explica al compañero de al lado o que depende de quién sea, se lo explica o no, y por último los que aluden a su derecho “tengo derecho a explicárselo, igual que ellos a mí”.

La práctica es el segundo factor, con un 5,7% de respuestas, aunque tienen distinto sentido, por un lado hay estudiantes que explican cuando se lo saben bien o tienen bien los ejercicios, es decir son aquellos que normalmente estudian y hacen los deberes; pero por otro lado encontramos los que dicen: “a veces no lo sé, no quiero estudiar y nunca he explicado”, que presentan ausencia de práctica en el trabajo diario o de experiencias previas.

Le sigue la ayuda, con el 4,8%, con frases que justifican las explicaciones del siguiente modo: “para que aprendan, para ayudarlos o me da pena”. También hay quienes justifican que “no se lo quieren preguntar al profesor y se lo digo yo”, asumiendo un papel docente que evita quizás pasar vergüenza a sus compañeros.

La habilidad (3,8%), es el cuarto factor, pero referida a la de los otros, ya que dicen “porque no lo entienden o para que lo entiendan”, haciendo referencia a la falta de habilidad de los compañeros. Aunque en otro sentido también expresan habilidad de los demás que “no me preguntan, lo saben ya, me lo explican a mí o la mayoría de las veces la saben ellos”, por tanto no necesitarían sus explicaciones.

Un 1,4% percibe la tarea de explicar como algo que le gusta y un 0,5% dice que no le gusta. Le sigue el profesorado (1,1%), aunque con diferentes explicaciones, por un lado dicen que éste es el encargado de explicar, con frases como “se lo preguntan al profesor o deben preguntar al profesor”, otras veces es el profesorado el que invita a que se expliquen entre ellos: “porque quiere el profesor, me lo dice” y por último un alumno hace una

valoración de lo que le transmiten los profesores: “dicen que no sirvo para eso”, impidiendo así un tipo de aprendizaje muy adecuado.

La vergüenza y los nervios impiden que expliquen más al 0,5% del alumnado, respectivamente, porque no saben explicarse bien. Por último se observa falta de interés en la frase “si tengo ganas”, que tiene un 0,2% de frecuencia.

En total, agrupando las respuestas según el locus de control, podemos decir que éste es interno en el 15% de los casos, mixto en el 7,9% y externo sólo en el 3%. Los estudiantes de la muestra asumen criterios propios a la hora de decidir la frecuencia con la que explican a sus compañeros, atribuyéndose un locus de control interno. Veremos si esta tendencia se mantiene entre los que explican con más frecuencia.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para ayudarles/me gusta ayudar	9	2,0	AY	I
me gusta/me encanta explicar lo que sé	8	1,8	PT	E
me lo preguntan	5	1,1	O	I/E
soy amigo/a de mis amigos/gas/ son mis amigos	2	,5	O	I/E
“cuando yo no entiendo algo me gusta que me lo expliquen, po yo igual”	1	,2	O	I/E
cuando no lo saben/porque ella no se entera	3	,7	H	I
porque a mí me entienden	2	,5	H	I
cuando se lo voy a explicar bien	1	,2	H	I
para que puedan aprenderlo/quiero que lo sepan	6	1,4	AP	I
me da vergüenza	1	,2	V	I/E
es trabajo del profesor	1	,2	PR	E

Tabla 6.118: Pregunta 27: Explico a mis compañeros/as lo que no saben casi siempre porque...

El factor ayuda es el que recibe más apoyo, con el 2% de las respuestas. Los motivos que dan para explicar casi siempre a los compañeros/as lo que no entienden vienen justificados por el gusto por ayudar. La percepción de la tarea “me gusta, me encanta explicar lo que sé”, es el segundo factor, muy relacionado con el primero y con un porcentaje similar (1,8%). Con el mismo porcentaje están otras causas como: “soy amigo de mis

amigos, son mis amigos; cuando yo no entiendo algo me gusta que me lo expliquen, *po yo igual*”, apelando al valor de la amistad y a la empatía que favorecen un buen clima de clase.

Le sigue la habilidad (1,9%), por un lado de los compañeros (cuando no lo saben o porque ella no se entera), por otro la propia (porque a mí me entienden, y lo voy a explicar muy bien, sí yo sé explicar), y por último la frase “cuando se lo voy a explicar bien”, que hace referencia también a la autoevaluación.

Con un 1,4% encontramos el aprendizaje, pero refiriéndose al de los demás, “para que puedan aprenderlo, quiero que lo sepan”, sin caer en la cuenta de que también les beneficia a ellos el hecho de explicarlo para reforzar lo aprendido. Por último, y con una frecuencia del 0,2%, están la vergüenza y el profesorado, al que consideran responsable de explicar.

En total, agrupando las respuestas según el locus de control, podemos decir que éste es interno en el 5,1% de los casos. El mixto y el externo comparten una frecuencia del 2%, por lo que podemos decir que se mantiene la tendencia interna para estas explicaciones.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta ayudar/quiero que mis amigos lo entiendan/saquen...	21	4,8	AY	I
se lo explico siempre que me lo piden/que me lo sé/si no lo sabe	3	,7	AY	I
así seremos buenos estudiantes	2	,5	AY	I
porque son mis amigos	1	,2	AY	I
lo que sepa	3	,7	H	I
porque me lo sé/confían en mí	3	,7	H	I
y muy bien/sí yo lo sé explicar	2	,5	H	I
termino la tarea siempre la primera	1	,2	H	I
me gusta (enseñar)	5	1,1	PT	E
me gusta que me lo agradezcan	1	,2	PT	E
para que no se queden atrás/así se enteran	3	,7	AP	I
para aprender	1	,2	AP	I

Tabla 6.119: Pregunta 27: Explico a mis compañeros/as lo que no saben siempre porque...

La ayuda vuelve a ser el factor con mayor frecuencia (6,2%), aportado por estudiantes a los que les gusta ayudar, que quieren que sus amigos entiendan y saquen buenas notas, porque así serán buenos estudiantes. Por último incluimos la frase “porque son mis amigos”, y por tanto se ven en la obligación de ayudarles.

En segundo lugar se sitúa la habilidad (1,4%) de estos estudiantes para explicar “lo que sepan”, porque “me lo sé” y “confían en mí”, según frases literales. Sólo con una décima menos (1,3%) observamos que perciben la tarea de forma positiva, les gusta enseñar o les gusta que se lo agradezcan.

Le sigue el aprendizaje (1,4%), en dos sentidos, uno para que aprendan los demás: “para que no se queden atrás, así se enteran” y otro en beneficio propio: “para aprender”.

En total, agrupando las respuestas según el locus de control, podemos decir que éste es interno en el 9,2% de los casos y externo sólo en el 1,3%, por lo que podemos concluir diciendo que las decisiones de explicar a los/as compañeros/as lo que no saben, independientemente de la frecuencia con la que lo hagan, tiene una motivación fundamentalmente interna y por tanto controlable por el sujeto.

La **pregunta 28**, con un total de 433 repuestas está muy relacionada con dos aspectos fundamentales, la claridad de exposición del profesorado, que implicaría no tener dudas y el interés del alumnado por aprender y no acumularlas. Así han contestado que **preguntan en clase lo que no saben del tema siempre** el 19,7%, **casi siempre** el 21,8%, **algunas veces** el 29%, **casi nunca** el 15,6% y **nunca** el 12%.

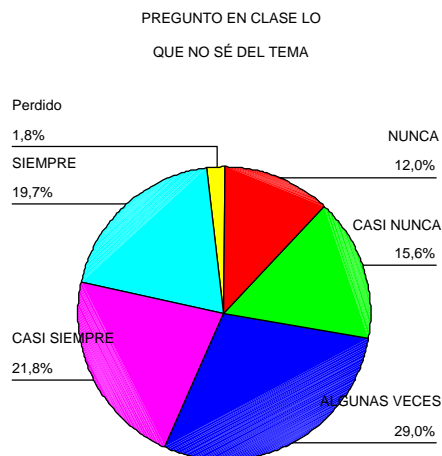


Gráfico 6.25: Porcentaje de respuestas a la pregunta 28.

Como podemos apreciar en este gráfico, aumenta la frecuencia hacia las repuestas positivas, son más del 50% los chicos y chicas que explican a sus compañeros las dudas, aunque no interesa mucho conocer también cuáles son los motivos que dan aquellos que no explican al que no sabe nunca o casi nunca, porque representan el 44,9% del total, un número muy elevado, si tenemos en cuenta que explicando es como mejor se aprende.

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
se lo pregunto a mi madre/mis padres/mi primo profesor	3	,7	O	I/E
otro lo pregunta	2	,5	O	I/E
me parece que molesto	2	,5	O	I/E
me aguanto	1	,2	O	I/E
pregunto en clases particulares	1	,2	O	I/E
me da corte/vergüenza	8	1,8	V	I/E
yo no quiero/no me gusta	6	1,6	PT	E
no me hace falta	4	,9	H	I
no lo entiendo/no sé nada	2	,5	H	I
no me explican bien	1	,2	H	I
nunca tengo oportunidad/siempre lo hago después de clase	2	,5	T	I/E
me lo estudio en casa/me apaño con el libro	2	,5	AP	I
no me importa	1	,2	I	I

Tabla 6.120: Pregunta 28: No pregunto en clase lo que no sé del tema nunca porque...

Los primeros motivos se agrupan en otras causas, donde encontramos que hay quienes lo preguntan en casa o en clases particulares, los que se aguantan con las dudas, los que esperan a que otros las pregunten y los que creen que molestan, que suponen en total un 2,1%.

La vergüenza impide que el 1,8% de los estudiantes de nuestra muestra pregunte en clase lo que no saben. Esto impide que lleven el ritmo de la clase y puede provocar con el tiempo una acumulación de dudas que derive en fracaso escolar, es necesario crear un clima de confianza para que aprendan a demandar ayuda cuando lo necesiten.

Con una frecuencia de 1,6% encontramos tres factores:

- La percepción de la tarea, ya que no le gusta a estos estudiantes preguntar dudas en clase.
- La habilidad, de un 0,9% que no le hace falta preguntar, la falta de ella del 0,5% que no lo entiende o no sabe nada y la desconfianza en la habilidad de los demás “no me lo explican bien”, refiriéndose a los profesores.

Con menores frecuencias encontramos el tiempo (0,5%), con las frases “nunca tengo oportunidad, siempre lo hago después de clase”, el aprendizaje, que busca otras vías “me lo estudio en casa o me apaño con el libro”, corriendo el riesgo de estudiar de memoria sin comprenderlo, produciendo un aprendizaje mediocre. Y por último falta de interés (0,2%), con la frase “no me importa”, que refleja desinterés por aprender.

Los factores con mayor frecuencia son los mixtos (4,4%), seguidos por los internos (2,8%). Por último se aluden motivos externos, con un 1,6%. ¿Pueden reflejar estos motivos poca implicación o responsabilización del propio alumnado por aprender?, veremos qué ocurre en el resto de respuestas.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da vergüenza/me corto mucho/no tengo valor	21	4,8	V	I/E
casi siempre lo sé/no tengo muchas preguntas/suelo entender	14	3,2	H	I
no lo voy a entender/sigo sin enterarme	3	,7	H	I
no sé cómo hacerlo/no sé qué pregunta decirle	2	,5	H	I
prefiero razonarlo/lo miro sin preguntar	2	,5	AP	I
cuando no lo entiendo/porque no lo entiendo	2	,5	AP	I
para estudiármelo	1	,2	AP	I
le pregunto al Profesor	2	,5	PR	E
una vez explicado no puedes preguntar más	1	,2	PR	E
le pregunto al Profesor pero no me echa cuenta	1	,2	PR	E
no tengo ganas/no quiero	3	,7	I	I
no me gusta	2	,5	PT	E
si no lo sé, le pregunto a mi padre	1	,2	O	I/E
para que lo expliquen	1	,2	O	I/E
no quiero interrumpir la clase	1	,2	C	I/E

Tabla 6.121: Pregunta 28: No pregunto en clase lo que no sé del tema casi nunca porque...

De nuevo la vergüenza, el corte o la falta de valor impiden que pregunten las dudas en clase, el 4,8% de los que no preguntan casi nunca. La habilidad, muy cercana, con un 4,6%, es el siguiente factor, pero con dos visiones diferentes, por un lado permite que no pregunten porque no les hace falta, ya que: “casi siempre lo sé, no tengo muchas preguntas, suelo entender”, que expresa la mitad del alumnado y por otro, la falta de habilidad hace que sean incapaces hasta de saber cómo o qué preguntar. Las frases “no sé cómo hacerlo y no sé qué pregunta decirle”, muestran un nivel de rendimiento muy bajo, una acumulación de dudas que están haciendo que el alumnado sienta indefensión aprendida y provoque, con cierta seguridad, fracaso escolar. También las expectativas de logro se ven afectadas en estos estudiantes que explican que, a pesar de preguntar, “no lo voy a entender o sigo sin enterarme”.

El tercer factor es el aprendizaje (1,2%), éste motivo hace que el alumnado pregunte cuando no lo entiende o para estudiárselo, aunque también hay quienes prefieren razonarlo solos o mirarlo en el libro, antes de preguntar, para aprender.

El profesorado no queda bien entre los alumnos que dicen que “le pregunto al profesor, pero no me echa cuenta o una vez explicado, no puedes preguntar más”, habría que preguntarle si es cierto o no. También hay estudiantes que prefieren preguntar al profesor mejor que a los compañeros.

El 0,7% muestra desinterés por preguntar dudas y a otro 0,5% no le gusta hacerlo (PT). Por último se aluden a otras causas (“si no lo sé, se lo pregunto a mi padre, o para que me lo expliquen”) y al comportamiento “no quiero interrumpir las clases”.

En total los motivos más frecuentes son internos con un 6,3%, seguidos por los mixtos, con un 5,4% de respuestas, y por último, externos con sólo un 1,4% de respuestas. Parece que en este caso los alumnos y alumnas asumen un mayor protagonismo en su aprendizaje.

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me he enterado bien/no lo comprendo/me entero mejor	27	6,1	AP	I
me lo aprendo/saberlo	11	2,5	AP	I
para saber más	5	1,1	AP	I
se lo pregunto a mis compañeros/lo entiendo mejor	2	,5	AP	I
prefiero averiguarlo yo misma/me lo leo muchas veces	2	,5	AP	I
hay veces que lo pillo rápido	7	1,6	H	I
porque no me acuerdo/no lo sé	6	1,4	H	I
me da vergüenza/cosa/corte	13	2,9	V	I/E
para que me lo expliquen/claro, para eso están los profesores	8	1,8	PR	E
no me gusta agobiar a los profesores	2	,5	PR	E
si veo que el Profesor está de buen humor	1	,2	PR	E
algunas veces me interesa	2	,5	I	I
me da igual/me quedo con la duda	2	,5	I	I
sólo cuando es elemental	1	,2	I	I

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
ahora me lo sé casi todo	3	,7	P	I
porque casi nunca pongo atención/algunas veces me distraigo	2	,5	A	I
prefiero preguntar en casa/lo suelo preguntar a mi familia	2	,5	O	I/E
porque si no, suspendo	1	,2	EV	E
me gusta	1	,2	PT	E
porque no se puede hablar	1	,2	C	I/E
no me da tiempo, hay gente que no levanta la mano y se pone a hablar	1	,2	T	I/E

Tabla 6.122: Pregunta 28: Pregunto en clase lo que no sé del tema algunas veces porque...

El aprendizaje ocupa el primer lugar por número de frecuencia (11,2%) entre las explicaciones que dan los estudiantes que preguntan las dudas algunas veces en clase. Lo hacen porque no se han enterado bien o no lo comprenden, para enterarse mejor, aprenderlo y para saber más. Pero de éstos hay un 0,5% que prefiere averiguarlo por sí mismo o se lo leen muchas veces para aprenderlo, dos opciones diferentes con valoraciones opuestas.

En segundo lugar está la habilidad (3%), en dos sentidos, unos “lo pillan” rápido algunas veces y otros que preguntan porque no se acuerdan o no lo saben. En tercer lugar se sitúa de nuevo la vergüenza del 2,9% del alumnado.

Con un 2,5% está el profesorado, al que hacen responsables de explicar el 1,8%. Otros prefieren no agobiarlos con preguntas y otros sólo les preguntan si lo ven de buen humor, entendemos que el resto de veces les preguntan a los compañeros.

El interés, o mejor dicho el desinterés, es lo que reduce la necesidad de preguntar dudas a los estudiantes que dicen que sólo lo hacen cuando es elemental o los que afirman: “me da igual, me quedo con la duda o algunas veces me interesa”. Sin interés no se produce aprendizaje, por lo que estos estudiantes están en riesgo de abandono.

La práctica hace que no sea necesario preguntar al 0,7%, (“ahora me lo sé casi todo”). La falta de atención es referida por el 0,5%, que dice “porque casi nunca pongo atención y algunas veces me distraigo”, por eso tienen que volver a preguntar las dudas, que habrán

aumentado por la falta de atención. Con la misma frecuencia están otras causas como “prefiero preguntar en casa o lo suelo preguntar a mi familia”, quizás por mayor confianza.

Por último la evaluación, la percepción de la tarea, el comportamiento y el tiempo comparten una frecuencia del 2%, preguntan para evitar suspender y porque les gusta. Y dejan de preguntar porque no se puede hablar en clase o no le da tiempo, porque hay gente que no levanta la mano y se pone a hablar. En total encontramos mayor frecuencia de motivos internos (16,6%), seguido por los mixtos (3,8%) y los externos (3,4%). Parece que los estudiantes se hacen responsables de sus aprendizajes y asumen la responsabilidad de preguntar las dudas, aunque pregunten algunas veces.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para no tener dudas, para saber (en el examen)	21	4,8	AP	I
para entenderlo mejor/enterarme/porque no lo entiendo	20	4,5	AP	I
así lo sé mejor/aprendo más/aprendemos algo más	9	2,0	AP	I
mejoro/porque luego me confundo/es mejor para mí	8	1,8	AP	I
porque no me acuerdo	3	,7	AP	I
así saco mejores notas	1	,2	AP	I
me gusta/me gusta aprender	4	,9	PT	E
si es importante/cuando es necesario/casi siempre lo sé todo	3	,7	PT	E
la Profesora de Mates no hace caso	1	,2	PR	E
dice que estudie	1	,2	PR	E
si no me pueden castigar	1	,2	PR	E
si le pregunto al profesor lo explica otra vez	1	,2	PR	E
me da vergüenza/corte	2	,5	V	I/E
no me da vergüenza	1	,2	V	I/E
necesito ayuda/me ayudan mis compañeros	2	,5	AY	I
pienso que algunas son preguntas tontas y me las callo	2	,5	O	I/E
se lo pregunto a mis padres	1	,2	O	I/E
se lo pregunto a mis compañeros	1	,2	O	I/E
tengo tiempo	1	,2	T	I/E
para que sepa lo que sé	1	,2	EV	E

Tabla 6.123: Pregunta 28: Pregunto en clase lo que no sé del tema casi siempre porque...

El aprendizaje es de nuevo el principal motivo con una frecuencia del 14%, que le separa con mucha distancia de las demás. Estos alumnos y alumnas preguntan casi siempre en clase para no tener dudas, saber más, para entenderlo mejor, porque se confunden o no se acuerdan, además de sacar mejores notas en los exámenes. Tienen una motivación de logro centrada en la tarea y buscan obtener éxitos académicos.

En segundo lugar, el 1,6%, percibe la tarea de preguntar como algo que le gusta y que utilizan cuando es necesario para aprender. Le sigue el profesorado (0,8%) con frases como: “la profesora de mates no hace caso”, “dice que estudie”, “si no me puede castigar” y “si le pregunto al profesor, lo explica otra vez”, donde se pueden observar diferentes visiones sobre las relaciones con el profesorado.

Le sigue la vergüenza del 0,7% del alumnado, otros preguntan porque “necesito ayuda” o “ayudan mis compañeros”, que se integran en el factor ayuda con un 0,5% de las frecuencias.

En otras causas incluimos a aquellos estudiantes que preguntan las dudas a sus padres o a sus compañeros, representan el 0,4% de los que respondieron esta opción. Otro justifica que pregunta dudas porque tiene tiempo (0,2%) y otro para que el profesorado sepa que lo sabe, es decir, como evaluación y otros dicen “pienso que algunas son preguntas tontas y me las callo”. Suponen en total un 0,9% de frecuencias.

Encontramos mayor frecuencia de motivos internos (14%), seguidos por los externos (2,6%) y por los mixtos (1,8%). Las diferencias de porcentajes vuelven a confirmarnos que los estudiantes se hacen responsables de sus aprendizajes y asumen la responsabilidad de preguntar las dudas en clase. Además a medida que la frecuencia de demanda aumenta, aumentan también los factores internos.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para entenderlo mejor/para resolver mis dudas/no puedo	25	5,7	AP	I
aprendo más/aprendo más	16	3,6	AP	I
si no, no aprendo	7	1,6	AP	I
sí, lo que no sepa/para saberlo	6	1,4	AP	I
lo que sepa	4	,9	AP	I
para ponerme al día/cuando yo falto	2	,5	AP	I
para que en el examen no lo falle	2	,5	AP	I
para estudiar más fácil/para poder estudiar/no puedo estudiar	2	,5	AP	I
porque no puedo estudiar sin entenderlo	1	,2	AP	I
me gusta/es bueno	4	,9	PT	E
pero muchas veces no me echan cuenta	1	,2	PR	E
porque los otros saben más	1	,2	H	I
para mejorar mi nota	1	,2	EV	E
eso es lo que hay que hacer	1	,2	O	I/E

Tabla 6.124: Pregunta 28: Pregunto en clase lo que no sé del tema siempre porque...

El factor con mayor frecuencia es el aprendizaje, con 14,9 % de respuestas. Estos estudiantes preguntan siempre en clase las dudas porque: “si no, no aprendo”, “no puedo estudiar sin entenderlo”, para entenderlo, ponerse al día, saberlo, para no fallar el día del examen, para estudiarlo más fácilmente, etc. Son argumentos centrados en el aprendizaje que tienen gran valor para alcanzar los objetivos educativos con éxito.

El segundo factor es la percepción de la tarea, el 0,9% considera que preguntar las dudas es bueno o le gusta. Le sigue el profesorado (0,2%), al que acusan de: “aunque muchas veces no me echan cuenta”. Con la misma frecuencia está la habilidad, “porque otros saben más”, aunque no sabemos si esto implica que este sujeto pregunte más por saber menos o menos porque los otros saben más.

Por último importa la evaluación (0,2%), concretamente mejorar la nota y otras causas (0,2%), donde se recoge la frase “eso es lo que hay que hacer”, asumiendo como responsabilidad del alumnado cuestionar las dudas.

En total encontramos de nuevo una atribución causal interna, con el 18,5% de respuestas. Las externas y las mixtas se alejan mucho de aquellas, con un 1,3 y un 0,2% respectivamente. Podemos confirmar las conclusiones que propusimos anteriormente: los estudiantes se hacen responsables de solventar sus dudas en clase ya que justifican su necesidad principalmente por factores internos.

La *pregunta 29*, pregunto a mis compañeros/as lo que no sé del tema ha sido respondida por 432 estudiantes, concretamente preguntan a sus compañeros **siempre** el 16,8%, **casi siempre** el 19,3%, **algunas veces** el 30,2%, **casi nunca** el 17,5% y **nunca** el 14,3%. Como podemos apreciar en el gráfico posterior, aumenta la frecuencia hacia las repuestas positivas, son casi el 70%, los chicos y chicas preguntan a sus compañeros las dudas, son en concreto el 68,5% del total.

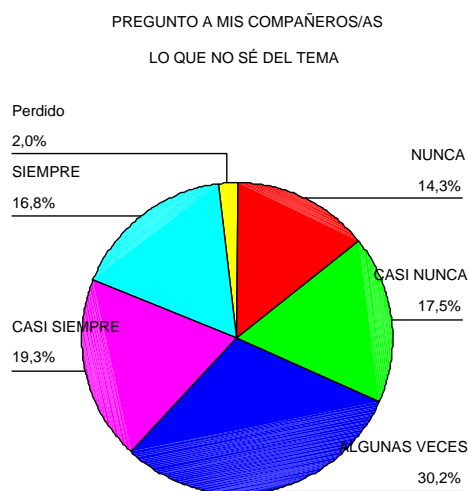


Gráfico 6.26: Porcentaje de respuestas a la pregunta 29.

Este tipo de aprendizaje entre iguales favorece el aprendizaje, tanto del que pregunta como del que le explica, ya que así repasa y refuerza lo aprendido, y además, al producirse en el contexto de aula principalmente, mejora las relaciones entre iguales. Los estudiantes que no preguntan expresarán diferentes motivos para no hacerlo, como veremos posteriormente.

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no tengo que hacerlo, no me hace falta/porque sé	7	1,6	H	I
no lo saben	3	,7	H	I
no me entero/no sé	3	,7	H	I
si yo no sé, ellos tampoco	1	,2	H	I
me hace falta	1	,2	H	I
porque soy el más listo	1	,2	P	I
se lo digo/pregunto a mis profesores	14	3,2	PR	E
no me gusta/no soy de los que preguntan/no quiero	5	1,1	PT	E
se lo pregunto a otros/a mi padre/mis padres	3	,7	O	I/E
me aguanto	1	,2	O	I/E
no pierdo el tiempo en tonterías	1	,2	T	I/E

Tabla 9.125: Pregunta 29: No le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé nunca porque...

La habilidad o la falta de ella, tanto propia como ajena es la causa con mayor frecuencia (3,6%) para justificar que no les preguntan a sus compañeros nunca lo que no saben. A un grupo de estos estudiantes no les hace falta, no tienen que hacerlo porque saben, uno dice “soy el más listo”; otros desconfían de que los demás sepan contestarle y otros no saben cómo hacerlo, no se enteran o no saben. Éstos últimos han empezado a asumir el no entender como algo propio y han acumulado tantas dudas que les resulta difícil concretar lo que no saben.

El segundo factor es el profesorado, el 3,2% del alumnado prefiere preguntar a los profesores directamente, antes que a sus compañeros. Le sigue la percepción de la tarea, como algo que no gusta o no quieren hacer, además se identifican como un tipo de estudiante que no pregunta, con la frase: “no soy de los que preguntan”, constituyendo en total el 1,1%.

Con un 0,9% recogemos otras causas, en este caso encontramos estudiantes que se lo preguntan a sus familiares o los que se aguantan con las dudas. De nuevo son dos posturas contrarias, siendo la segunda peligrosa para el éxito académico.

Por último y con una frecuencia del 0,2%, el tiempo, con la frase “no pierdo el tiempo en tonterías”.

El locus de control predominante es el externo, con una frecuencia del 4,3%, aunque a poca distancia le siguen los internos con 3,6%. Los factores mixtos suman el 1,1%. Las pequeñas diferencias no nos permiten plantear todavía ninguna conclusión, veamos lo que piensan los demás estudiantes.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
casi siempre me lo sé/no me hace falta/entiendo todo	12	2,7	H	I
ellos tampoco se han enterado/a lo mejor ellos no lo saben	6	1,4	H	I
son más listos/sé que lo van a saber	1	,2	H	I
no sé o no me da tiempo	1	,2	H	I
si lo saben	1	,2	H	I
prefiero al profesor/a/lo explica mejor	16	3,6	PR	E
no, está el profesor/se lo pregunto al profesor	2	,5	PR	E
me da miedo preguntárselo a la maestra	1	,2	PR	E
para que me lo expliquen/para saber más	4	,9	AP	I
no porque ¿y si ellos no lo saben?/temo que me lo explique mal	3	,7	AP	I
y llega el control y no me lo sé	1	,2	AP	I
a veces no escucho/no me entero	6	1,4	A	I
no me gusta molestarles	2	,5	O	I/E
tengo más confianza	1	,2	O	I/E
se lo pregunto a mis padres	1	,2	O	I/E
me da vergüenza de que se rían de mí	3	,7	V	I/E
no me gusta/es más fácil sólo	2	,5	PT	E
no quiero/no tengo ganas	1	,2	I	I

Tabla 6.126: Pregunta 29: No le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé casi nunca porque...

El primer motivo es la habilidad, con una frecuencia del 4,7%. Hay estudiantes que apelan a su habilidad para explicar que no necesitan preguntarle a sus compañeros casi nunca porque casi siempre se lo saben, no les hace falta o lo entienden todo. Otros no confían en la habilidad de sus compañeros “ellos tampoco se han enterado o a lo mejor ellos

no lo saben” y otros sólo pregunta cuando no lo saben o no les da tiempo y si los demás lo saben, algo lógico.

El 4,3% del alumnado que contestó a esta pregunta, prefiere que le aclaren las dudas los profesores, antes que los compañeros, de ellos, sólo el 0,2% dice que le da miedo preguntárselo a la maestra. Es una buena opción para evitar confusiones.

El tercer factor aludido es el aprendizaje, con una frecuencia del 1,8%, que justifican que preguntan para que se lo expliquen los compañeros, para saber más o para saberlo de cara al control. También un grupo evita preguntarle por si no lo saben o se lo explican mal, es decir, o quieren aprender de manera errónea.

Un 1,4% necesita recurrir a los compañeros porque en clase a veces no escuchan o no se enteran, es decir no prestan atención. Otro 0,9% explica otras causas como: “no me gusta molestarles”, se lo pregunto a mis padres” o “tengo más confianza”.

A un 0,7% del alumnado le da vergüenza de que se rían de él/ella cuando pregunte a sus compañeros, reflejando falta de confianza y respeto en el aula.

Por último, a un 0,5% no le gusta la tarea o consideran que es más fácil sólo, sin preguntar las dudas a nadie; y un 0,2% muestra desinterés, con la frase “no tengo ganas o no quiero”.

En suma, tenemos un predominio de factores internos que representan el 8,5% del total de estas respuestas, seguido por los externos, con un 4,8% y los mixtos (1,6%). Los factores internos empiezan a situarse en primera posición, veamos si esta tendencia continúa entre los que preguntan algunas veces.

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
porque no sé algo/no lo entiendo/algunas cosas son muy difíciles	27	6,1	H	I
casi siempre lo sé/no me hace falta	4	,9	H	I
no me lo dicen bien	1	,2	H	I
así me quito las dudas/me entero mejor/aprendemos/aprendo	15	3,4	AP	I
a lo mejor ellos lo saben/para que me explique	8	1,8	AP	I
estoy más segura de la profesora	6	1,4	PR	E
cuando el Profesor está atendiendo a alguien/se ha ido	5	1,1	PR	E
para no preguntarle al Profesor/la maestra	4	,9	PR	E
le pregunto al Profesor (otras veces)/ también pregunto a los profesores	3	,7	PR	E
a veces el Profesor no me echa cuenta	1	,2	PR	E
es la persona más cercana en ese momento/a mi compañera de al lado	3	,7	O	I/E
cuando no estamos en el instituto/no me toca con ese Profesor	2	,5	O	I/E
confío en ellos/tengo más confianza	2	,5	O	I/E
es poca cosa y me lo pueden explicar ellos/si hay deberes	2	,5	O	I/E
sólo con mi amigo "X"	1	,2	O	I/E
no siempre le pregunto a ellos	1	,2	O	I/E
me gusta	5	1,1	PT	E
no me gusta, pero sólo en caso necesario	1	,2	PT	E
me da vergüenza (preguntárselo a ciertos profesores)	3	,7	V	I/E
me siento más segura/con ellos no tengo vergüenza	2	,5	V	I/E
porque casi siempre me ayuda	3	,7	AY	I/E
si ellos me preguntan, yo también a ellos	2	,5	AY	I/E
no quiero	1	,2	I	I

Tabla 6.127: Pregunta 29: Le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé algunas veces porque...

El primer motivo que dan nuestros estudiantes para preguntarle algunas veces a sus compañeros, es la habilidad, con un 7,2%, aunque de ellos algunos opinan (0,2%) que no se lo dicen bien, el 6,1% lo hace cuando no sabe algo, no lo entiende o las cosas son muy difíciles, y el resto opina que no le hace falta porque casi siempre se lo saben.

El segundo factor es el aprendizaje (5,2%) porque así se quitan las dudas, se enteran mejor y aprenden todos. Le sigue el profesorado, con un 4,2%, aunque las razones son diferentes. De éstas algunas personas explican que están más seguras de la profesora o de los profesores y por eso le preguntan a ellos, otros dicen que tratan de evitarlos o bien preguntan a los compañeros cuando el profesor está ocupado, no le echa cuenta o se ha ido.

En otras causas (2,6%) se incluyen algunas especificaciones sobre por qué o cuando preguntan a sus compañeros las dudas. Por ejemplo le preguntan porque es la persona más cercana, tienen más confianza o cuando hay deberes o es poca cosa.

La tarea de preguntar a los compañeros le gusta al 1,1% y no le gusta al 0,2%, o sólo en caso necesario. La vergüenza y la ayuda comparten la misma frecuencia (1,2%). La vergüenza hacia ciertos profesores, hace que pregunten más a sus compañeros; además “ellos casi siempre me ayudan” y “si ellos me preguntan, yo también a ellos”, completan los motivos del factor ayuda.

Por último, la falta de interés hace que el 0,2% exprese la frase “no quiero”, sin dar ninguna explicación.

Los motivos internos vuelven a ser considerablemente superiores, el 13,8% del alumnado optó por ellos, frente al 5,6% de factores externos y el 3,8% de mixtos.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para entenderlo mejor/es mejor para mí	16	3,6	AP	I
para saberlo/resolver mis dudas/algunas veces no lo sé	11	2,5	AP	I
se me quedan mejor las cosas con ellos/nos entendemos mejor.	9	2,0	AP	I
me lo explican encantados/ellos lo saben	5	1,1	H	I
siempre lo saben	4	,9	H	I
porque no entiendo lo que dice el los Profesor/me lo explican mejor	3	,7	H	I
porque no se lo he preguntado al profesor/a	2	,5	PR	E
porque no está el profesor/está ocupado	2	,5	PR	E

CASI SIEMPRE (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
cuando el Profesor no explica/cuando falto	2	,5	PR	E
si se lo pregunto al profesor/a me pongo nerviosa	1	,2	PR	E
se debe preguntar al profesor/a	1	,2	PR	E
si no me pueden castigar	1	,2	PR	E
tengo confianza en/con ellos	4	,9	O	I/E
a mi compañera le pregunto muchas cosas/a mi mejor amigo	3	,7	O	I/E
creo que lo voy a entender	3	,7	E	I
me gusta/me divierto	3	,7	PT	E
me da tanta vergüenza como al Profesor	2	,5	V	I/E
hay veces que me da corte	1	,2	V	I/E

Tabla 6.128: Pregunta 29: Le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé casi siempre porque...

Ahora el aprendizaje se sitúa como primer factor, con una frecuencia del 8,1%, los estudiantes dicen que casi siempre le preguntan a los compañeros/as lo que no saben porque: “es mejor para mí, se me quedan mejor las cosas o algunas veces no lo sé y nos entendemos mejor”, y para: “entenderlo mejor, saberlo y resolver las dudas”. Están motivados por aprender y ven en los compañeros un modo eficaz para conseguirlo.

En segundo lugar está la habilidad, que con una frecuencia del 2,7%, se explica con las frases: “me lo explican encantados, ellos lo saben, siempre lo saben”, aludiendo a la capacidad y la amabilidad incluso de los compañeros/as o “porque no entiendo lo que dice el profesor, me lo explican mejor”.

Otras causas (1,6%) son la confianza que tienen con ellos o la amistad que les une por ser compañeros de pupitre. Las expectativas de éxito, “creo que lo voy a entender”, supone el 0,7% de las respuestas.

Por último, la percepción de la tarea y la vergüenza, con un 0,7% cada una facilitan o dificultan la realización de preguntas a los compañeros. Concretamente hay algunos estudiantes que explican que “me da tanta vergüenza como la profesor o hay veces que me da corte”, significando un serio problema para ellos quedarse con las dudas.

Los motivos internos vuelven a ser considerablemente superiores, el 11,5% del alumnado optó por ellos, frente al 2,8% de factores externos y el 2,3% de mixtos. Podemos intuir que los estudiantes de nuestra muestra son conscientes de su responsabilidad para solucionar sus dudas, atribuyendo motivos internos fundamentalmente.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
quiero saber más/para enterarme/para aprender	14	3,2	AP	I
es mejor preguntar las dudas/para no confundirme	4	,9	AP	I
a veces lo entiendo mejor	3	,7	AP	I
no puedo estudiar sin entenderlo	1	,2	AP	I
es mejor para mí/así sé lo que tengo que hacer	1	,2	AP	I
tengo más confianza/son mis amigos	7	1,6	O	I/E
es el que tengo más cerca	1	,2	O	I/E
me dicen los deberes	1	,2	O	I/E
no me quiero levantar	1	,2	O	I/E
me gusta/me encanta	9	2,0	PT	E
ellos saben/me pueden ayudar	4	,9	H	I
me lo explican mejor	3	,7	H	I
lo que sepa	1	,2	H	I
porque no me acuerdo/no me entero	1	,2	H	I
lo prefiero antes que al Profesor/para no tener que preguntarle al Profesor	3	,7	PR	E
para mejorar mi nota	1	,2	EV	E
me lo explican	1	,2	AY	I/E

Tabla 6.129: Pregunta 29: Le pregunto a mis compañeros/as lo que no sé siempre porque...

El primer factor vuelve a ser el aprendizaje, con un 5,2% de las frecuencias de respuestas y los motivos son parecidos: aprender, entenderlo mejor, evitar confusiones, etc.

El segundo factor “otras causas”, supone el 2,2%, e incluye algunas explicaciones, tales como: “tengo más confianza, son mis amigos, es el que tengo más cerca, me dicen los deberes o no me quiero levantar”.

En tercer lugar, con una frecuencia del 2%, encontramos la percepción de la tarea (como algo que gusta) y la habilidad de los compañeros para saberlo y explicarlo.

El no preguntarle al profesorado supone el motivo para preguntarle a los compañeros/as del 0,7% del alumnado, y la ayuda es el factor aportado por el 0,2%.

Como conclusión, y sumando los factores según el locus de control, encontramos una valoración interna del 7,2% del alumnado, seguida por una mixta (4,8%) y una externa del 2,9%. Por tanto, los alumnos que preguntan alguna vez a sus compañeros/as las dudas (casi nunca, algunas veces, casi siempre o siempre), lo hacen por motivos fundamentalmente interno, haciéndose responsables de su aprendizaje.

La *pregunta 30*, sobre la **realización de trabajos en grupo** es una de las preferidas por el alumnado, ahora veremos si la realizan con la frecuencia que desean o por el contrario se realiza poco en clase. Tras el análisis de frecuencias de las respuestas, obtenemos que: hacen trabajos con sus compañeros **siempre** el 24%, **casi siempre** el 22,4%, **algunas veces** el 31,1%, **casi nunca** el 15% y **nunca** el 6,3%. En total obtenemos 436 respuestas válidas, es decir el 98,9% responde a esta pregunta donde observamos que la frecuencia más alta se encuentra en la opción “algunas veces”, aunque en general podemos decir que hacen trabajos en grupo con cierta frecuencia.

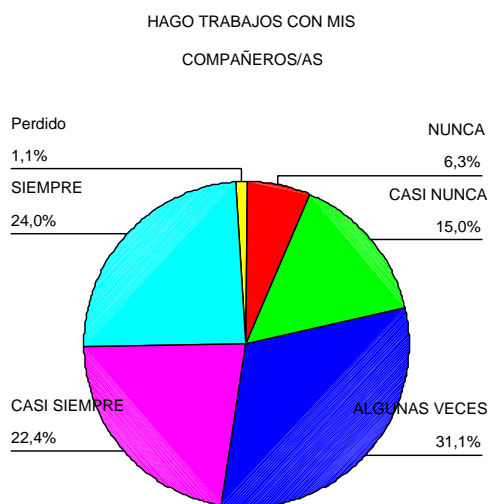


Gráfico 6.27: Porcentaje de respuestas a la pregunta 30.

El 21,3% de los estudiantes no han hecho nunca o casi nunca trabajos en grupo, perdiendo así todos los beneficios que ello conlleva en su aprendizaje entre iguales, a nivel

cognitivo y afectivo. Es necesario saber los motivos de estas circunstancias en el siguiente análisis, éstos son:

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no es obligatorio/no me lo mandan/no nos lo proponen	6	1,4	PR	E
casi siempre lo mandan individualmente/el Profesor no quiere	5	1,1	PR	E
no me gusta/no quiero	4	,9	PT	E
aburre más todavía (que salir a la pizarra)	1	,2	PT	E
me da vergüenza	3	,7	V	I/E
vivo lejos	1	,2	O	I/E
los hago solo/a	1	,2	O	I/E

Tabla 6.130: Pregunta 30: No hago nunca trabajos con mis compañeros/as porque...

En la pregunta 30 utilizamos la actividad de hacer trabajos en grupo, sin especificar si se hacen en horario escolar o no, por eso algunas de las respuestas que aporta el alumnado hace referencias a cuestiones espaciales, porque han entendido que este tipo de trabajo se hace en casa, o tienen experiencias previas de este tipo.

Los que afirman que no lo hacen nunca, sitúan como primera causa al profesorado, con un 2,5% de las respuestas, así nos dicen que hacer trabajos en grupo: “no es obligatorio, no nos lo mandan, o no nos lo proponen, casi siempre lo mandan individualmente o el profesor no quiere”. Demuestran poca experiencia en el trabajo en grupo motivado por falta de oportunidades por parte del profesorado, que quizás considere que éstos desordenan o enlentecen las clases.

La segunda causa es la percepción de la tarea (1,1%), como algo que no les gusta, no quieren hacer o incluso más aburrida que salir a la pizarra. Evidentemente estos estudiantes no han comprendido la importancia de trabajar en grupo o nunca lo han hecho bien en anteriores ocasiones.

Le sigue la vergüenza, a pesar de que se trabaje “a petit comité”, sigue superando al 0,7% del alumnado. Aunque también puede ser que lo que les da vergüenza sea exponer,

después de hacer el trabajo en grupo, no sabemos. Por último, en otras causas (0,4%), se incluye: “vivo lejos” y “lo hago solo/a”, que son un motivo espacial y otro personal.

En definitiva, aluden a factores externos el 3,6% de los estudiantes que nunca hacen trabajos en grupo, seguidos por factores mixtos que representan el 1,1%. No hay ningún factor interno en sus respuestas por lo que no se sienten responsables de no hacerlos. Veamos que opinan los que no suelen hacerlos casi nunca.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no mandan/no surgen trabajos en grupo/los Profesores son muy aburridos	13	2,9	PR	E
los profes no quieren (hablamos mucho)	8	1,8	PR	E
porque nos lo mandan (pocas veces)	7	1,6	PR	E
no me gusta	7	1,6	PT	E
me gusta/prefiero solo/a	5	1,1	PT	E
no quiero	4	,9	I	I
a veces no trabajan o casi nunca	2	,5	AY	I
no echan cuenta	1	,2	AY	I
en el aula de Tecnología	1	,2	O	I/E

Tabla 6.131: Pregunta 30: No hago casi nunca trabajos con mis compañeros/as porque...

De nuevo son los/as profesores/as los/las que ocupan la primera causa, con el 5,3% de frecuencia. Las respuestas son similares a la opción anterior, aunque explican algún motivo (hablamos mucho), por lo que sabemos que evitan problemas de comportamiento. Además califican a los profesores como “muy aburridos”, una valoración personal porque no suelen mandar trabajos en grupo, que presuponen divertidos.

La segunda causa es la percepción de la tarea también, con un 2,7%; estos alumnos/as dicen que no les gusta o que prefieren hacerlo solo/a. también hay quienes no muestran interés, con la frase “no quiero”, que suponen el 0,9%.

La falta de experiencia y responsabilidad de algunos compañeros hacen que se incluya en el factor ayuda frases como: “a veces no trabajan o casi nunca trabajan y no echan cuenta”, que supone el 0,7%. Establecer un reparto de responsabilidades y una

evaluación grupal, además de individual, puede mejorar esta situación en los grupos. Por último hay otra causa que circunscribe el trabajo en grupo a una sola asignatura, Tecnología, con el 0,2% de las respuestas.

En total, sumando los factores según el locus de control, encontramos una justificación externa del 8%, seguida por una interna del 1,6%. Por último, las causas mixtas representan sólo el 0,2%.

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
cuando lo manda el profesor/pocas veces	60	13,6	PR	E
casi siempre son individuales	4	,9	PR	E
porque son en grupo	2	,5	PR	E
me gusta/me divierto/está guay	17	3,9	PT	E
hacemos otras cosas/para cambiar de aires	2	,5	PT	E
me gusta trabajar solo/a	2	,5	PT	I/E
me siento más cómoda	1	,2	PT	I/E
me ayudan algunas veces/nos ayudamos	4	,9	AY	I
son muy pesados cuando hago algo con ellos, están jugando	1	,2	AY	I
pero no me ayudan a estudiar	1	,2	AY	I
trabajo mejor/aprendo/nos sale mejor	4	,9	AP	I
lo que no entendemos	1	,2	AP	I
para explicarlo	1	,2	AP	I
cuando ellos quieren/porque quiero	2	,5	O	I/E
en Tecnología	1	,2	O	I/E
sólo con mi amigo "X"	1	,2	O	I/E
para subir nota	3	,7	EV	E
no me apetece/no me gusta	1	,2	I	I
nos portamos mal	1	,2	C	I/E

Tabla 6.132: Pregunta 30: Hago trabajos con mis compañeros/as algunas veces porque...

El profesorado vuelve a tener la mayor frecuencia en las explicaciones dadas por los estudiantes que hacen trabajos con sus compañeros/as algunas veces, ya que el 15% dice

que lo hacen cuando lo manda el profesor, pocas veces. De nuevo se les priva del aprendizaje entre iguales que es tan necesario en nuestra sociedad del conocimiento.

El segundo factor es la percepción de la tarea como algo que gusta, es divertido, “está guay”. También les gusta porque “hacemos otras cosas”, “para cambiar de aires” o “me siento más cómoda”. Por último hay quienes dicen “me gusta trabajar solo/a”, aunque con una frecuencia del 0,5%. Anteriormente los trabajos en grupo también fueron muy bien valorados por los estudiantes. La ayuda y el aprendizaje comparten la misma frecuencia del 1,3%, así los estudiantes exponen en el primer factor que: “me ayudan algunas veces, nos ayudamos”, aportando una visión positiva; otros, en cambio dicen que “son muy pesados cuando hago algo con ellos, están jugando” o “pero no me ayudan a estudiar”, incidiendo en efectos negativos del trabajo en grupo, que muchos estudiantes conciben como un tiempo de diversión y no de trabajo. Aumentando las experiencias y explicando sus beneficios y forma de funcionamiento en clase, podemos aumentar su implicación en éstas. El aprendizaje recoge aspectos sólo positivos: “trabajo mejor, aprendo, nos sale mejor, lo que no entendemos y para explicarlo”, reconociendo la relación entre aprendizaje y participación en el grupo.

El siguiente factor es “otras causas”, que recoge el 3% de las frecuencias; los motivos son: “cuando ellos quieren, porque quiero, en Tecnología y sólo con mi amigo “X”, especificando materias y compañeros de trabajo. Le sigue la evaluación, ya que lo que preocupa al 0,7% del alumnado es subir nota. Por último el interés y el comportamiento, con una frecuencia del 0,2% cada uno, con las frases “no me apetece, no me gusta” y “nos portamos mal”, respectivamente, dejan poco margen para la opinión.

En total, sumando los factores según el locus de control, encontramos una justificación externa del 15,7%, seguida por una mixta del 1,8%, muy cercana a la interna del 1,5%. Son factores externos, como hasta ahora, los que achacan mayoritariamente nuestros alumnos y alumnas para justificar una escasa realización de trabajos en grupo. Es decir, esto no depende de ellos.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta/lo paso bien/es divertido	44	10,0	PT	E
es más fácil	4	,9	PT	E
no me gusta	1	,2	PT	E
me gusta hablar con ellos con permiso del Profesor	1	,2	PT	E
porque el profesor lo manda (en algunas clases no)/depende de la asignatura	24	5,4	PR	E
trabajamos todos/trabajo menos	4	,9	AY	I
siempre me piden ayuda	1	,2	AY	I
casi siempre lo hacemos separados	2	,5	O	I/E
estoy con mis amigos más tiempo	1	,2	O	I/E
para aprender más	2	,5	AP	I
me lo explica muy bien	1	,2	H	I

Tabla 6.133: Pregunta 30: Hago trabajos con mis compañeros/as casi siempre porque...

Los alumnos y alumnas que hacen casi siempre trabajos en grupo no sitúan al profesorado como primer motivo, sino a la percepción de la tarea, con el 11,3% de las frecuencias. Ellos ven el trabajo con los compañeros/as como algo que les gusta, es divertido, fácil y lo pasan bien. Sólo un 0,2% dice que no le gusta.

El profesorado ocupa el segundo puesto con el 5,4% de frecuencias, exponen que lo hacen algunas veces, cuando el profesor lo manda (en algunas clases no) y dependiendo de la asignatura. No es por tanto una metodología generalizada en las aulas de 1º de E.S.O.

La tercera causa es la ayuda, el 1,1% dice que así “trabajamos todos, trabajamos menos o siempre me piden ayuda”, ofreciendo visiones un poco distorsionadas del trabajo en grupo, donde la responsabilidad debe ser compartida.

Otras causas tienen el 0,7%, con frases como: “casi siempre lo hacemos separados o estoy con mis amigos más tiempo”. El aprendizaje es aportado por el 0,5%, con la frase: “para aprender más” y por último la habilidad es referida por el 0,2%, que afirma que “me lo explica muy bien”.

Como conclusión decir que los factores externos vuelven a superar con creces a los demás, con una frecuencia del 16,8%. A gran distancia están los factores internos (1,8%) y los mixtos (0,7%). Se mantiene el locus de control externo que venimos observando en el análisis de esta pregunta.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta hacerlos con ellos/me llevo bien/tengo muchos amigos	30	6,8	PT	E
me lo paso mucho mejor/me divierto/es divertido	14	3,2	PT	E
es más fácil trabajar	3	,7	PT	E
me encanta	1	,2	PT	E
aprendemos juntos/aprendemos más	7	1,6	AP	I
aparte de que lo paso bien, aprendo	6	1,4	AP	I
siempre que me lo mandan/hay que hacerlo/en las asignaturas que dejan	11	2,5	PR	E
en Tecnología	5	1,1	O	I/E
siempre con el mismo grupo, ya que sabemos organizarnos	2	,5	O	I/E
en la clase	1	,2	O	I/E
lo que sepa	3	,7	H	I
me ponen buena nota/más positivos/suben las notas	3	,7	EV	E
me esfuerzo	1	,2	P	I
para salir voluntario	1	,2	P	I
para ayudarles	1	,2	AY	I

Tabla 6.134: Pregunta 30: Hago trabajos con mis compañeros/as siempre porque...

Los estudiantes que hacen trabajos con sus compañeros/as siempre aportan también, como primer factor la percepción de la tarea (11,3%). Ellos la definen como: “es más fácil trabajar, es divertido, me encanta”, además justifican este gusto por los trabajos en grupo con las siguientes frases: “me gusta hacerlos con ellos, me llevo bien, tengo muchos amigos”. Son estudiantes a los que los trabajos en grupo sólo les reportan beneficios a nivel, fundamentalmente afectivo.

En segundo lugar valoran el aprendizaje, con una frecuencia del 3%, diciendo que “aprendemos juntos, aprendemos más y aparte de que lo paso bien, aprendo”, que une ambos factores. Estos discentes reconocen la importancia del trabajo en grupo para su aprendizaje.

El tercer factor es el profesorado, con el 2,5% de frecuencia, recoge las frases: “siempre que me lo mandan, hay que hacerlo y en las asignaturas que dejan”, aunque no expresan que sea siempre cuando lo mandan, ni en todas las asignaturas.

En otras causas (1,8%) encontramos también referencias a algunas asignaturas (en Tecnología), al lugar (en la clase) o a los compañeros de trabajo (siempre con el mismo grupo, ya que sabemos organizarnos). Cuando los grupos trabajan bien, los estudiantes se muestran reacios a los cambios, porque en cierto modo desconfían de algunos compañeros/as para el trabajo en grupo.

La habilidad y la evaluación comparten una frecuencia del 0,7%. La primera se explica con la frase “lo que sepa”, que no es nada lógica y la evaluación se concreta en “me ponen buenas notas, más positivos o suben las notas”, por lo que beneficia el hacer trabajos en grupo a la evaluación.

Le sigue la práctica, con un 0,4% de frecuencia el alumnado expone que se esfuerza y para salir voluntario. Por último encontramos la ayuda (0,2%), con la que se justifica el trabajo en grupo para ayudarles, suponemos que a los compañeros/as.

Como conclusión decir que los factores externos vuelven a superar con creces los demás, con una frecuencia del 14,1%. A gran distancia están los factores internos (4,3%) y los mixtos (1,8%). Estos datos nos permiten concluir que los alumnos y alumnas de 1º de la E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, no se hacen responsables de la frecuencia con la que realizan trabajos en grupo, siendo los principales responsables de que se realicen pocos, los profesores y profesoras fundamentalmente.

La **pregunta 31**, vuelve a incidir en la participación voluntaria, aunque no especifica la tarea, se concreta del siguiente modo: “**salgo cunado el/la profesor/a pide voluntarios/as**” y ha

sido respondida por 433 discentes de los 441 encuestados. Tras el análisis de frecuencias de las respuestas, obtenemos que salen voluntarios/as **siempre** el 12,2%, **casi siempre** el 15,2%, **algunas veces** el 28,3%, **casi nunca** el 17,2% y **nunca** el 25,2%. Observamos que la frecuencia más alta se encuentra en la opción “nunca”, que representa más de la cuarta parte del total, seguida por “alguna vez” con el 28,3%, datos muy significativos que pueden hacernos pensar que los chicos y chicas no suelen llevar sus trabajos y estudios al día en la mayoría de los casos y que sólo el 12,2% estudiaría a diario y tendría capacidad para responder a las demandas del profesorado sin un examen que realizar.

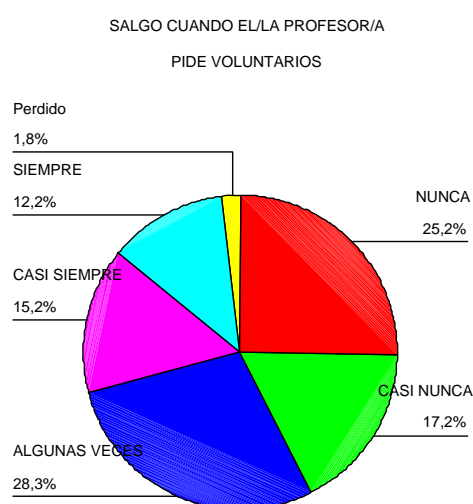


Gráfico 6.28: Porcentaje de respuestas a la pregunta 31.

El hábito de estudio y el uso de técnicas adecuadas son las bases para un aprendizaje efectivo, que en 1º de Educación Secundaria ya debería haberse adquirido, pero los resultados parecen arrojar datos contrarios a esta necesidad. Es obligatorio que padres y profesores faciliten estrategias de trabajo diario que permitan al alumnado llevar las materias al día para facilitar su aprendizaje duradero y evitar los “atracones” previos al examen que sólo consiguen un aprendizaje memorístico y fugaz.

Los datos de las respuestas que explican cada opción, se recogen a continuación:

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da vergüenza/no quiero hacer el ridículo	21	4,8	V	I/E
no me gusta	20	4,5	PT	E
no quiero	13	2,9	I	I
por si no sé/no vaya a ser que me equivoque	5	1,1	P	I
no lo sé/no estudio	3	,7	P	I
me gusta que él/ella lo diga/lo tiene que decir él	2	,5	O	I/E
no es obligatorio	2	,5	O	I/E
lo hace otro/hay más personas	2	,5	O	I/E
nunca piden voluntarios/as	4	,9	PR	E
me sacan a mí	1	,2	PR	E
no me ven	1	,2	PR	E
me aburro	2	,5	A	I
me pongo nerviosa/me quedo en blanco	2	,5	N	I
se ríen de mí	1	,2	C	I/E

Tabla 6.135: Pregunta 31: No salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios nunca porque...

En esta pregunta los estudiantes son los responsables directos de su actuación, ya que ellos deciden si salen voluntarios o no, pero veremos cómo justifican los diferentes niveles de frecuencia.

Los que no salen nunca voluntarios explican que no lo hacen porque:

- Les da vergüenza o no quieren hacer el ridículo (4,8%)
- No les gusta la tarea (4,5%)
- No quieren o no muestran interés (2,9%)
- No han estudiado lo suficiente o no vaya a ser que se equivoquen (1,8%).
- Otras causas como: “me gusta que lo diga él/ella, lo tiene que decir él, no es obligatorio o lo hace otro, hay más personas (1,5%).
- El profesorado, que “nunca pide voluntarios”, “me sacan a mí”, o “no me ven” (1,3%).
- La atención, que le falta al 0,5% que dice que se aburre.
- Los nervios que hacen que se quede en blanco el 0,5%.

- El comportamiento de los compañeros que hace que el 0,2% prefiera no salir voluntariamente porque “se ríen de mí”.

Son en total 9 factores que se distribuyen entre factores mixtos (6,5%), factores externos (5,8%) e internos (3,9%). Resulta curioso que una actividad que depende fundamentalmente del alumnado reciba más un locus de control externo o mixto en vez de interno. ¿Están los estudiantes de nuestra muestra aprendiendo a responsabilizar a otros de sus conductas?

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta/prefiero que lo digan los demás/me da coraje	19	4,3	PT	E
me da corte/vergüenza	16	3,6	V	I/E
no me lo sé/no me sé el temario	6	1,4	P	I
si me gusta lo que hay que hacer/cuando me lo sé (a veces)	6	1,4	P	I
puedo fallar/no estoy segura	2	,5	P	I
no sé lo que el Profesor me quiere preguntar	1	,2	P	I
no tengo gana/no quiero	4	,9	I	I
se meten conmigo si lo hago mal	3	,7	C	I/E
casi nunca pregunta	2	,5	PR	E
no me elegirá/no me coge	1	,2	PR	E
me pongo nervioso/a	2	,5	N	I
para subir nota	1	,2	EV	E
estoy el último	1	,2	O	I/E

Tabla 6.136: Pregunta 31: No salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios casi nunca porque...

Los estudiantes que no salen casi nunca cuando el/la profesor/a pide voluntarios, también aportan muchas explicaciones, que agrupamos en 9 factores. El primero es la percepción de la tarea (10,9%) como algo que “no gusta, da coraje o que prefieren que hagan los demás”, evitando así su participación voluntaria.

En segundo lugar encontramos la vergüenza, que siente el 3,6%, seguida por la falta de práctica (3,5%), es decir al no estudiar diariamente, no se atreven a salir, pues no saben

si pueden fallar, lo que el profesor les va a preguntar, y sólo se limitan a salir cuando se lo saben.

Luego se sitúa el interés, o mejor dicho la ausencia del mismo del 0,9% del alumnado que dice que no tiene ganas o no quiere salir. Con un 0,7%, está el comportamiento de los compañeros que se meten con ellos si lo hacen mal, y por tanto evitan esta situación, también para no ponerse en ridículo.

Los nervios hacen que no salgan el 0,5% de los estudiantes, la evaluación, en cambio, motiva al 0,2% para subir nota. Otro 0,2% afirma que no sale porque está el último, no sabemos si por eso el profesorado no lo ve, refiriéndose al lugar que ocupa en el aula o se refiere a su nivel de competencia curricular. En definitiva, se aluden a factores externos de nuevo en primer lugar, con un 5,2%, seguido por los internos (4,9%) y los mixtos (4,5%), aunque las diferencias son menores que en la opción anterior.

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
cuando me lo sé/lo entiendo/los deberes están hechos/estoy segura	30	6,8	P	I
tengo los ejercicios hechos/bien	3	,7	P	I
estoy dudoso o no me da tiempo de encontrar la respuesta	1	,2	P	I
me interesa/me gusta/quiero/ es fácil	20	4,5	PT	E
depende de la asignatura/de lo que sea/si sé lo que piden	5	1,1	PT	E
para lo que me gusta (pizarra)	4	,9	PT	E
no me hace mucha gracia/no me apetece/no me gusta	4	,9	PT	E
me da corte/vergüenza/no me atrevo	12	2,7	V	I/E
para subir nota/cuando quiero subir nota	8	1,8	EV	E
elige a otro	3	,7	PR	E
cuando lo dice el Profesor (pocas veces)/es por orden de lista	3	,7	PR	E
para aprender (de mis errores)/algo quiero aprender	2	,5	AP	I
le quiero ayudar (al Profesor)/quiero ayudar	2	,5	AY	I

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
cuando tengo ganas/cuando puedo/cuando me aburro	2	,5	I	I
si me equivoco se ríen de mí	1	,2	C	I/E

Tabla 6.137: Pregunta 31: Salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios algunas veces porque...

Entre los que participan algunas veces como voluntarios, se aluden a las siguientes explicaciones:

La práctica, aunque con dos matices, unos que participan cuando se lo saben, lo entienden, tienen los deberes hechos bien y están seguros, es decir han estudiado y llevan los deberes al día, y otros que dejan de salir porque están dudosos o no les da tiempo de encontrar la respuesta, indicando poca práctica previa. Representan en total al 7,7% de los que señalaron esta opción.

La percepción de la tarea como interesante, que gusta, fácil, o dependiendo de lo que sea (pizarra), frente a los que no les hace mucha gracia, no les apetece o no les gusta (0,9% del 7,4% total).

La vergüenza del 2,7 que siente corte y no se atreve. La evaluación que hace que el 1,8% salga sólo cuando quiere subir nota, es seguida por el profesorado (1,4%), que elige a otro, lo dice pocas veces o va por orden de lista, y por tanto entendemos que no pide voluntarios, seguramente para que no salgan siempre los mismos y darles oportunidades a todos. Sin embargo esto puede plantear otro problema, ya que los alumnos y alumnas pueden prever cuándo les toca y sólo estudiar esos días.

Le sigue el aprendizaje (0,5%), que explican con las frases: "para aprender (de mis errores) y algo quiero aprender. Con la misma frecuencia están la ayuda (le quiero ayudar –al profesor- y quiero ayudar) y el interés (cuando tengo ganas, cuando puedo, cuando me aburro), utilizando esta actividad como medio para recuperar el interés por la clase.

Por último encontramos el comportamiento (0,2%) del grupo, con la frase, ya repetida anteriormente, “cuando me equivoco se ríen de mí”, mostrando poco compañerismo y dificultades para entender la premisa de que sin errores, no hay aprendizaje.

En total, se aluden a factores externos de nuevo en primer lugar, con un 10,9%, seguido por los internos (9,2%) y los mixtos (2,9%), aunque las diferencias son mayores que en la opción anterior, que era sólo de 0,3% entre externos e internos, ahora es del 1,7%.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta salir/no me importa salir	26	5,9	PT	E
me gusta cuando no te pone negativo	1	,2	PT	E
depende de para qué sea	3	,7	O	I/E
sacan a otro/algunas veces	2	,5	O	I/E
somos muchos y todos quieren salir	2	,5	O	I/E
también le tiene que preguntar a los demás	1	,2	O	I/E
los otros salen antes que yo	1	,2	O	I/E
para que me pongan positivos/mejoro mi nota	4	,9	EV	E
quiero ver lo que sé	1	,2	EV	E
porque si no, me pone negativos	1	,2	EV	E
si lo sé	4	,9	P	I
a lo mejor no acierto	1	,2	P	I
así aprendo lo que no sé	4	,9	AP	I
para decir la pregunta/porque me lo sé	2	,5	H	I
“si no hay más gente pos salgo pa que no saque a nadie a la fuerza”	1	,2	AY	I

Tabla 6.138: Pregunta 31: Salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios casi siempre porque...

Los estudiantes que salen casi siempre voluntarios, lo hacen en principio porque les gusta, no le importa salir o les gusta cuando no les pone negativos, es decir, tiene una percepción de la tarea positiva el 6,1%.

En segundo lugar encontramos otras causas (2,1%), entre las que se justifican que hay muchos y todos quieren salir, sacan a otro y también le tiene que preguntar a los demás. Otros incluso afirman que no les da tiempo salir.

El tercer factor es la evaluación, al 1,3% le gusta salir para obtener positivos, ver lo que saben o mejorar la nota, aunque entre ellos hay un sujeto que lo hace para evitar que le pongan negativos por no salir. Esta es una buena técnica para motivar al alumnado a participar, aunque se centre en el miedo al fracaso más que en premiar el esfuerzo, pero si adecuamos las preguntas al nivel de cada alumno les daremos oportunidades de aprendizaje a todos.

Le sigue la práctica, con el 1,1%, con frases como “si lo sé” y “a lo mejor no acierto”, que demuestran que no están estudiando lo suficiente. El aprendizaje recibe el 0,9% de la frecuencia, con la frase “así aprendo lo que no sé”.

La habilidad también se incluye con el 0,5%, con frases como “para decir la pregunta y porque me lo sé”. Por último la ayuda es lo que mueve al 0,2%, a salir voluntario, con esta curiosa frase que recogemos al pie de la letra: “si no hay más gente pos salgo pa que no saque a nadie a la fuerza”.

Es curioso que sean de nuevo los factores externos los que tengan mayor frecuencia, el 7,4% frente al 2,7% y el 2,1% de los mixtos.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta (participar)	17	3,9	PT	E
sólo en Inglés porque quiero y me gusta	1	,2	PT	E
aprendo más y me ponen buenas notas	7	1,6	AP	I
me interesa para estudiar	1	,2	AP	I
para subir nota/es con nota	4	,9	EV	E
para que vea que participo	1	,2	EV	E
me lo sé	3	,7	H	I
lo que sepa	1	,2	H	I
si estoy segura de que lo sé, sí	1	,2	P	I
no me queda otra	1	,2	O	I/E
quiero ayudar	1	,2	AY	I/E

Tabla 6.139: Pregunta 31: Salgo cuando el /la profesor/a pide voluntarios siempre porque...

De los que suelen salir siempre como voluntarios/as cuando el profesorado lo pide, se alude en primer lugar a la percepción de la tarea. Les gusta y quieren participar el 4,1% de los estudiantes que contestaron siempre en esta pregunta.

El segundo factor es el aprendizaje, que hace que el 1,8% participe para aprender más o porque le interesa para estudiar o conseguir notas, mezclándose en este caso con la evaluación, que es el siguiente factor con el 1,1%. En este se interesan para subir nota, porque cuando lo hacen es porque ponen notas, o simplemente para que el profesorado vea que participan.

El siguiente factor es la habilidad, el 0,9% dice que sale porque se lo sabe, lo que demuestra también que estudian a diario.

Con un 0,2% tenemos la práctica (si estoy segura de que lo sé, sí), otras causas (no me queda otra) y la ayuda (quiero ayudar), aportando en total 7 factores que agrupados representan un locus de control externo (5,2%), seguido de uno interno (2,9%) y uno mixto, con tan sólo el 0,4%.

Podemos concluir diciendo que a pesar de que salir voluntariamente es una actividad que, en principio es algo que depende del alumnado, y por tanto debería tener un locus de control interno predominante, ésto no se produce con el análisis de los datos recogidos en nuestra investigación.

La **pregunta 32** se incluye como forma de participación en la gestión del aula, no a nivel didáctico sino a nivel organizativo, pero nos parece interesante incluirla porque nos permite conocer el grado de implicación del alumnado en el centro y su capacidad para hacer algo por los demás de forma voluntaria. Para ello le preguntamos directamente **con qué frecuencia se han presentado a las elecciones para ser delegado/a o subdelegado/a**, teniendo en cuenta que las respuesta se amplían a lo largo de su experiencia escolar y no sólo durante el curso actual.

Tras el análisis de frecuencias de las respuestas, obtenemos que se presentan a las elecciones **siempre** el 21,3%, **casi siempre** el 5,7%, **algunas veces** el 10%, **casi nunca** el

11,1% y **nunca** el 49,7%, por lo que el nivel de participación en esta ámbito es muy bajo: más de la mitad no se han presentado para ser delegado/a o subdelegado/a nunca o casi nunca (60,8%), sólo un 10% se presentó alguna vez y 26% lo ha hecho siempre o casi siempre que se han propuesto cargos, a pesar de que su experiencia democrática en los centros es ya bastante dilatada. Tenemos que observar las causas que exponen para no hacerlo.

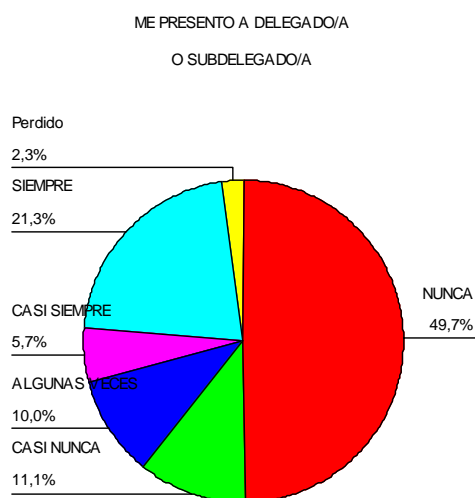


Gráfico 6.29: Porcentaje de respuestas a la pregunta 32.

Hay una mayoría que expresa que nunca se ha presentado a las elecciones de delegado que ronda el 50%, los motivos que exponen son muy variados como vemos en la tabla 6.139 que mostramos a continuación:

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta/tengo que venir por las tardes/chivar	56	12,7	PT	E
no me gusta tener obligaciones/responsabilidades/marrones	56	12,7	PT	E
no quiero ser/es un cargo demasiado grande	24	5,4	PT	E
no lo soy	6	1,4	O	I/E
no puedo decir nada porque soy nuevo/no ha habido ninguna	3	,7	O	I/E
para eso están los demás/no es lo mío/otras personas lo hacen	3	,7	O	I/E
en Primaria sí	1	,2	O	I/E
me da coraje la delegada	1	,2	O	I/E

NUNCA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
se pasa mal/se ponen en contra tuya/tuve mala experiencia en 5º	4	,9	P	I
ya me presenté y saqué sólo dos votos	2	,5	P	I
si llego tarde a abrir la puerta se ríen o me dicen algo	2	,5	P	I
ya he sido otros años y estoy harta/no me gustó	1	,2	P	I
no nos presentamos	1	,2	P	I
me da vergüenza	8	1,8	V	I/E
no me van a votar/me quedo la última/luego no me votan	7	1,6	E	I
si hago algo mal no quiero que nadie se enfade conmigo	1	,2	E	I
no me creo capaz de soportar tanta responsabilidad	5	1,1	H	I
no sé qué hay que hacer	1	,2	H	I
no sirve para nada/no aprendo	3	,7	AP	I

Tabla 6.140: Pregunta 32: No me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a nunca porque...

En esta pregunta no nos centramos en un tipo de participación didáctica, sino de gestión del aula, entrando en el aspecto más democrático que se incluyó en los centros educativos a raíz de la promulgación y aplicación de la L.O.D.E. de 1985. Sin embargo, pocas veces se ha preguntado al alumnado sobre su interés por participar en las elecciones de delegado o subdelegado.

Entre los que contestan que nunca se presentan a estas elecciones, encontramos diferentes motivos. Los que tienen más peso se agrupan en el factor “percepción de la tareas”, donde el 30,8% dice que: “no me gusta, tengo que venir por las tardes, no me gusta chivar, no me gusta tener obligaciones/ responsabilidades/”marrones”, no quiero ser o es un cargo demasiado grande. La mayoría quieren eludir la responsabilidad y los problemas que vienen asociados a los cargos representativos.

El segundo factor es “otras causas”, con un 3,3%, entre las que se encuentran: “no lo soy, no puedo decir nada porque soy nuevo, no ha habido ninguna, para eso están los demás, no es lo mío, otras personas lo hacen, en Primaria sí y me da coraje la delegada”. Como vemos la mayoría trata de “escurrir el bulto”, pensando que es mejor no serlo, prácticamente como en el factor anterior.

El tercer motivo es la práctica, (2,3%), estos estudiantes han tenido experiencias anteriores como delegado/a o subdelegado/a de clase y no les gustaría repetir porque afirman: “se pasa mal, se ponen en contra tuya, tuve mala experiencia 5º, ya me presenté y saqué sólo dos votos, si llego tarde a abrir la puerta se ríen o me dicen algo, ya he sido otros años y estoy harta, no me gustó”.

Al 1,8% le da vergüenza serlo y al mismo porcentaje le hacen no presentarse las expectativas, porque piensan que “no me van a votar, me quedo la última, luego no me votan, si hago algo mal no quiero que nadie se enfade conmigo”, y por lo tanto evitan la ocasión.

Un 1,3% piensa que no tiene habilidad para estos cargos, con las frases “no me creo capaz de soportar tanta responsabilidad” y “no sé qué hay que hacer”. Y por último, un 0,2% cree que no sirve para nada o no aprende.

En definitiva, encontramos un locus de control externo para decidir por no presentarse nunca a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a, con un 30,8%, seguido muy de lejos por causas internas (5,6%) y mixtas (5,1%). Fundamentalmente no les gusta esta tarea. Ahora vemos los motivos de los que no se presentan casi nunca.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no me gusta/no me interesa mucho ese tema/no quiero	8	1,8	PT	E
no quiero hacerme responsable/no me gusta tener esa responsabilidad	9	2,0	PT	E
no quiero que nadie me vote	2	,5	PT	E
pienso que no me van a coger	2	,5	E	I
puede que sea por miedo a que no me voten	1	,2	E	I
no sé si lo haré bien	1	,2	E	I
no me gusta que todo el mundo se queje de lo que hago mal	1	,2	E	I
cuando me apetece	5	1,1	I	I
y si lo hago es por curiosidad	2	,5	O	I/E
no soy muy responsable	1	,2	H	I

Tabla 6.141: Pregunta 32: No me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a casi nunca porque..

El primer motivo vuelve a ser la percepción de la tarea, aunque con una frecuencia mucho más baja, el 4,3%; a estos estudiantes no les gusta, no le interesa mucho ese tema o no quieren serlo ni que nadie les vote. Pero también hay quienes no quieren tener responsabilidad, que se asemeja a las respuestas de la pregunta anterior.

El segundo factor son las expectativas, que en este caso son todas negativas y reflejan también cierto miedo al fracaso, tanto de no ser elegido como de ser elegido y no hacerlo bien, el miedo les hace dejar de participar. El 1,1% del alumnado dice: “pienso que no me van a coger, puede que sea por miedo a que no me voten, no sé si lo haré bien y no me gusta que todo el mundo se queje de lo que hago mal”.

Con el mismo porcentaje, 1,1% está el interés, que hace que este alumnado sólo participe cuando le apetece, según palabras textuales. Por curiosidad lo hacen aquellos estudiantes que hemos incluido en el factor otras causas, que representa al 0,5%. Y por último la habilidad del 0,2% que dice “no soy muy responsable”, y por tanto no suele presentarse.

En total, encontramos causas externas en el 4,3%, seguidas por las internas, con un 2,4% y de las mixtas, con un 0,5% solamente. La percepción de la tarea vuelve a imponerse, ¿qué sucederá entre los que se presentan algunas veces?

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta (un poco, algo, regular)	10	2,3	PT	E
me gusta mandar/"pa mandá"	3	,7	PT	E
es mucha responsabilidad	2	,5	PT	E
no quiero/no me gusta	1	,2	PT	E
es muy divertido	1	,2	PT	E
a principio de curso/luego se me quitan las ganas	3	,7	I	I
eso me da igual	1	,2	I	I
cuando creo que me votan	1	,2	E	I
por si a lo mejor lo consigo	1	,2	E	I
porque no me escogen	1	,2	E	I
por hacer algo	1	,2	P	I

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me da vergüenza, pero me gustaría serlo	1	,2	V	I/E
mis padres no quieren	1	,2	O	I/E

Tabla 6.142: Pregunta 32: Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a algunas veces porque

También los que se presentan algunas veces a las elecciones utilizan como primer motivo para explicarlo la percepción de la tarea (3,9%), pero de dos formas diferentes. Hay quienes afirman: “me gusta, me gusta mandar o “pa mandá” o es muy divertido”, centrándose en los aspectos positivos de tener un cargo de gestión en el aula y otros que se fijan en lo negativo, como ocurría hasta ahora, con frases como “es mucha responsabilidad, no quiero o no me gusta”, que ya vimos anteriormente.

El segundo motivo es el interés, el 0,9% dice: “a principio de curso, luego se me quitan las ganas y eso me da igual”, transmitiendo poco entusiasmo por su labor. Le siguen las expectativas, tanto positivas “cuando creo que me votan y por si a lo mejor lo consigo”, como negativas, “porque no me escogen”, que representan el 0,6% de los que contestaron algunas veces a esta pregunta.

La práctica (0,2%), es la que lleva al alumnado a participar, aunque la razón que da no es de mucho peso, “por hacer algo”. Con la misma frecuencia está la vergüenza, que impide serlo, aunque le guste, y otra causa “mis padres no quieren”, aunque no sabremos por qué.

Vuelven a ser factores externos lo más elegidos, con un 3,9%, seguidos por los internos, 1,7% y los mixtos, con sólo un 0,4%. En la siguiente opción veremos si esta tendencia continúa.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
para que me voten/me gustaría serlo	7	1,6	E	I
no me hacen caso	1	,2	E	I
porque sé que me votan	1	,2	E	I
me gusta (tener responsabilidades)/ser notable	6	1,4	PT	E
por presentarme, aunque no me gusta mucho, pero no me importa	1	,2	PT	E

CASI SIEMPRE (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
mejor subdelegada, me gusta más	1	,2	PT	E
pero ahora me arrepiento	1	,2	P	I
“soy dele”	1	,2	P	I
no quiero	1	,2	I	I

Tabla 6.143: Pregunta 32: Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a casi siempre porque...

Los motivos principales para presentarse casi siempre a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a son las expectativas, el 2% se presenta para que lo voten, porque le gustaría serlo o porque saben que les van a votar, aunque de ellos, el 0,2% dice que no le hacen caso, será por eso por lo que no se presente siempre.

El segundo factor es la percepción de la tarea, al 1,8% le gusta (tener responsabilidades), ser notable, mejor subdelegada, me gusta más. Aunque de ellos hay un 0,2% que dice que se presenta por presentarse, aunque no le gusta, pero no le importa.

El tercer motivo es la práctica, del 0,4% que incluimos en este factor, la mitad afirma ser “la dele” y la otra mitad dice: “pero ahora me arrepiento”. Es decir han tenido experiencia de ser delegada, aunque un/a no esté contento/a.

Por último encontramos el interés, el 0,2% dice que no quiere, pero no sabemos por qué ha marcado la opción casi siempre cuando lo más consecuente sería haber optado “por nunca”. En total, aquí se produce un cambio, siendo los factores internos superiores a los externos, con un 2,6% frete al 1,8% y además no hay ninguno mixto.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta serlo/mandar/representar a la clase/me encanta	42	9,5	PT	E
pero no me gusta salir, en Primaria sí	2	,5	PT	E
me gusta hacer cosas/divertirme	1	,2	PT	E
me gusta mucho y así veo que me aceptan en la clase	1	,2	PT	E
yo soy delegado/a	4	,9	P	I
pero nunca me cogen	4	,9	P	I
y siempre salgo	3	,7	P	I

SIEMPRE (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
creía que iba a ser guay/pero te llevas todas las broncas	2	,5	P	I
tengo un poco de experiencia	1	,2	P	I
soy la subdelegada	1	,2	P	I
quiero ser delegado o subdelegado/quiero ganar	9	2,0	E	I
es un buen cargo/a lo mejor salgo	2	,5	E	I
me parece muy bien un delegado justo/me veo responsable	4	,9	H	I
me gusta ser responsable/tener responsabilidades	2	,5	H	I
soy muy buena en llevar el orden y me gusta exponer mis idea	1	,2	H	I
para demostrar a mis padres que soy responsable	1	,2	EV	E
no me importa serlo	1	,2	I	I
para poder ayudar a la clase	1	,2	AY	I

Tabla 6.144: Pregunta 32: Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a siempre porque...

Los que se presentan siempre que hay elecciones vuelven a poner en primer lugar a la percepción de la tarea. Estos estudiantes (10,4%), dicen que les gusta serlo, mandar, representar a la clase, me encanta, me gusta hacer cosas, me gusta divertirme, me gusta mucho y así veo que me aceptan en la clase. Perciben en general la tarea como algo positivo, excepto un 0.5% que dice: “pero no me gusta serlo, en Primaria sí”, por lo que no tendría que presentarse, creemos.

El segundo factor es la práctica, con el 3,6% de frecuencia, encontramos estudiantes que son delegado/a o subdelegada, que tienen un poco de experiencia, los que nunca salen o los que siempre salen elegidos y los que “creían que iba a ser guay, pero se llevan todas las broncas”. Como vemos hay respuestas de todo tipo, aunque mayoritariamente positivas.

Las expectativas ocupan el tercer lugar con un 2,5% de respuestas. Estos estudiantes exponen que: “quiero ser delegado o subdelegado, quiero ganar es un buen cargo, a lo mejor salgo”, y por eso se presentan siempre. Le sigue la habilidad, con el 1,6%, estos alumnos y alumnas se consideran justos, responsables o muy buenos para llevar el orden y les gusta exponer sus ideas. Se sienten con capacidad para ser unos/as buenos/as delegados/as y quieren poner sus habilidades al servicio de los demás, por esos e presentan siempre.

El 0,2% quiere demostrar a sus padres que es responsable, es decir quieren tener una evaluación externa positiva. Al otro 0,2% no le importa serlo, no tiene mucho interés, pero tampoco le importaría. Y por último otro 0,2%, quiere ser delegado/a o subdelegado/a para poder ayudar a la clase.

Los motivos externos vuelven de nuevo a la primera posición, con un 10,6% de las respuestas, aunque la diferencia con los internos es menor, ya que éstos engloban al 7,9%. En definitiva decir que la mayoría del alumnado justifica su nivel de participación en las elecciones de delegado/a o subdelegado/a por motivos externos, excepto los que se presentan casi siempre a las mismas. La percepción de la tarea es el argumento con mayor peso en casi todas las respuestas. Enseñar a participar y a tomar responsabilidades comunes, parece seguir siendo una asignatura pendiente.

La **pregunta 33**, no especifica una tarea específica del ámbito escolar y muchos estudiantes la han entendido como actividad fuera del aula, por las respuestas que dan para explicar su frecuencia. Se les pregunta **si estudian con sus compañeros/as** y de todas las respuestas válidas (432), encontramos que el 7% responde que **siempre** estudia con sus compañeros/as, el 12,2% **casi siempre**, el 27% **algunas veces**, el 18,8% **casi nunca** y el 32,9% **nunca**.

Es una actividad que no se realiza con frecuencia, no es común que chicos y chicas de 12, 13 o 14 años queden para estudiar en casa de uno/a o en la biblioteca. Es por falta de tradición en la escuela de nuestro país o bien por la falta de recursos físicos para ello, debemos tener en cuenta que la mayoría de los centros cierran sus puertas a las dos de la tarde hasta el día siguiente. Un estudio guiado o una biblioteca controlada con mesas para el estudio grupal pueden ser opciones que facilitaran esta tarea que repercute de forma muy positiva en el aprendizaje, la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo de nuestros estudiantes, posibilitándoles competencias muy útiles para su desarrollo global.

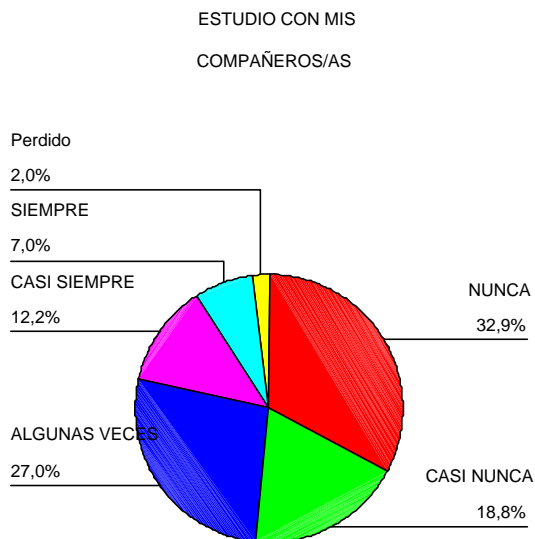


Gráfico 6.30: Porcentaje de respuestas a la pregunta 33.

Los estudiantes que nunca estudian con sus compañeros, justifican su opción con las siguientes respuestas:

NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
prefiero solo/a/no me gusta/no aprendo mejor	26	5,9	AP	I
estudio solo/a /no quiero/no puedo estudiar con nadie al lado	17	3,9	AP	I
no me entero yo/me confundo	1	,2	AP	I
no tengo que entretenerme/no me concentro	25	5,7	A	I
si no me lían hablándome/y no estudio y me pongo a hablar	4	,9	A	I
vivo lejos de ellos/viven lejos	8	1,8	O	I/E
sólo nos vemos en el colegio	5	1,1	O	I/E
no pueden/no puedo	3	,7	O	I/E
no podemos quedar	2	,5	O	I/E
porque soy solo, sin amistades	1	,2	O	I/E
mis padres dicen que tengo que estudiar en casa	1	,2	O	I/E
no estudio (soy muy flojo)/no me gusta estudiar	10	2,3	P	I
no estudian	1	,2	P	I
cansa mucho	1	,2	P	I
no me gusta/no se me ocurre	7	1,6	PT	E

NUNCA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no quedo con ellos/no quiero	2	,5	PT	E
me da vergüenza pedírselo	1	,2	V	I/E
no quieren estudiar conmigo	1	,2	AY	I

Tabla 6.145: Pregunta 33: No estudio con mis compañeros/as nunca porque...

En esta pregunta 33, estudio con mis compañeros/as... no nos limitamos al ámbito escolar ni al extraescolar, por eso cada persona lo ha interpretado como ha querido y entre las repuestas encontraremos alusiones a ambos entornos, aunque las hayamos agrupado en los mismos factores.

- Los que nunca estudian con sus compañeros/as explican que no lo hacen porque:
- No les sirve para aprender (AP): el 10,4% prefiere estudiar solo/a, no le gusta, no aprende mejor, no puede estudiar con nadie al lado, no se entera o se confunde.
- Pierde la atención (A): el 6,6% dice que no tiene que entretenerse, que no se concentra, le lían hablándole o no estudia y se pone a hablar.
- Otras causas (4,5%): “vivo lejos de ellos, viven lejos, sólo nos vemos en el colegio, no podemos, no pueden, soy solo sin amistades, mis padres dicen que tengo que estudiar en casa”.
- Falta de práctica (2,7%): tanto personal: no estudio, soy muy flojo, no me gusta estudiar o cansa mucho”, como ajena “no estudian”.
- Percepción negativa de la tarea (2,1%): “no me gusta, no se me ocurre, no quedo con ellos o no quiero”.
- Vergüenza de pedírselo a los compañeros/as (0,2%) y
- Ayuda, o mejor dicho falta de interés de los compañeros/as por ayudar, con la frase “no quieren estudiar conmigo” (0,2%).

En total encontramos motivos internos mayoritarios con un porcentaje del 19,5%, muy superiores al 4,7% de los mixtos y al 2,2% de los externos. Los estudiantes atribuyen a un locus de control interno el no estudiar nunca con los compañeros/as de clase.

CASI NUNCA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
estudio mejor solo/a, suelo estudiar solo/a	24	5,4	PT	E
no quiero/no me gusta	2	,5	PT	E
me gusta	1	,2	PT	E
intercambiamos la información	1	,2	PT	E
vivo lejos/viven lejos/no los veo	7	1,6	O	I/E
estudio en casa	4	,9	O	I/E
mis padres no me dejan	1	,2	O	I/E
cuando tenemos un examen la hora siguiente	1	,2	O	I/E
no puedo	1	,2	O	I/E
no tengo que entretenerme/pierdo tiempo/si no, no estudiamos	6	1,4	AP	I
me gusta aprender con mi hermana/ aprendo mejor	3	,7	AP	I
me concentro mejor sola/o/no me concentro bien	9	2,0	A	I
cuando tengo mucho tiempo libre	1	,2	T	I/E

Tabla 6.146: Pregunta 33: No estudio con mis compañeros/as casi nunca porque...

Los que no estudian casi nunca con sus compañeros/as dan como primer motivo la percepción de la tarea, éstos dicen que estudian mejor solos, suelen estudiar solos, no quieren o no les gusta. Sólo un 0,2% dice algo positivo, “intercambiamos la información”, del 6,3% total que constituye este factor.

El segundo factor está formado por otras causas (3,1%), como “vivo lejos, viven lejos, no los veo, estudio en casa, no puedo o mis padres no me dejan. Un 0,2% dice que estudian juntos cuando tienen un examen la hora siguiente, en la clase.

El tercer factor es el aprendizaje (2,1%), de ellos el 1,5% dice: “no tengo que entretenerme/pierdo tiempo/si no, no estudiamos”, y por tanto no aprende estudiando en grupo, pero el resto lo valora positivamente: “aprendo mejor, me gusta aprender con mi hermana”, aunque esta última no sería compañera de clase.

Le sigue la atención (2%), con frases como “me concentro mejor solo/a o no me concentro bien”, porque están acostumbrados a estudiar solos normalmente.

Por último se alude al tiempo para explicar que sólo estudia con los compañeros cuando tiene mucho tiempo libre el 0,2% del alumnado que respondió casi nunca, ¿tiene entonces poco tiempo libre?

En general, agrupando los factores según el locus de control encontramos que los motivos son mayoritariamente externos con una frecuencia del 6,3%, seguidos por los mixtos (3,3%) y por último internos, con el 2,1% de respuestas. Se cambia el esquema de la respuesta anterior, posicionándose los externos en primer lugar.

ALGUNAS VECES	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me resulta divertido/me gusta/quiero	17	3,9	PT	E
es mejor/más fácil	8	1,8	PT	E
es mejor estudiar solo/a	5	1,1	PT	E
depende de si quiero o no/también me gusta estudiar solo	4	,9	PT	E
prefiero estudiar solo/a/no me gusta	3	,7	PT	E
para preguntárnoslos de unos a otros (dudas)	12	2,7	AP	I
para estudiar mejor/para aprender mejor	11	2,5	AP	I
a veces no quedamos/quedamos	4	,9	O	I/E
en el recreo cuando tenemos un examen/cuando hay examen	3	,7	O	I/E
en la biblioteca/en clase	2	,5	O	I/E
quedo con ellos para bajarme a la calle	1	,2	O	I/E
estudio en mi casa	1	,2	O	I/E
viven lejos	1	,2	O	I/E
no me dejan	1	,2	O	I/E
no, me desconcentro/me distraigo (me cuesta más)	4	,9	A	I
acabo no estudiando/quedo, pero no me concentro	1	,2	A	I
nunca puedo/cuando puedo	4	,9	T	I/E
no están muy quietos	2	,5	C	I/E
me aburro	2	,5	I	I
cuando quieren que le explique algo/para que me explique lo no sé	1	,2	AY	I

ALGUNAS VECES (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así me ayudan	1	,2	AY	I
a la Profesora no le gusta que estudiemos juntos	1	,2	PR	E

Tabla 6.147. : Pregunta 33: Estudio con mis compañeros/as algunas veces porque...

Ahora vemos las respuestas de los que optaron por la opción intermedia, es decir los que estudian con sus compañeros/as algunas veces. El primer motivo que dan es la percepción de la tarea, aunque con tres percepciones distintas, una positiva, de aquellos que dicen “me resulta divertido, me gusta, quiero, es mejor, es más fácil”, otra negativa: es mejor estudiar solo/a, prefiero estudiar solo/a o no me gusta” y otra que depende de otras circunstancias: “depende de si quiero o no/también me gusta estudiar solo”. En total suman un total del 8,4%.

El segundo factor es el aprendizaje, con un 5,2% de las respuestas que afirman que: “para preguntármelos de unos a otros (dudas), para estudiar mejor y para aprender mejor”. Estos estudiantes han descubierto los beneficios de estudiar en grupo.

En el tercer factor encontramos otras causas (2,9%), que son muy variadas como podemos ver: “en el recreo cuando tenemos un examen/cuando hay examen, en la biblioteca/en clase”, que se refieren al lugar de estudio, otras que justifican el no quedar porque “viven lejos, estudio en mi casa o no me dejan” y otros que quedan, pero no para estudiar: “quedo con ellos para bajarme a la calle”.

El 2,9% no queda porque pierde la atención, se desconcentran, se distraen y les cuesta más estudiar. El 0,9% lo achaca a la falta de tiempo “cuando puedo o nunca puedo”. El 0,5% dice que no se están muy quietos, aludiendo al comportamiento de sus compañeros. Y otro 0,5% dice que se aburre, aunque no especifica si es cuando queda con los compañeros/as o cuando estudia solo/a.

Con una frecuencia del 0,4% encontramos el factor ayuda, con las frases: “cuando quieren que le explique algo, para que me explique lo que no sé o así me ayudan” y por último el profesorado es aludido por el 0,2% cuando afirma “a la profesora no le gusta que estudiemos juntos”, interpretamos que se referirá al horario escolar.

En definitiva los factores externos superan de nuevo a los internos con unas frecuencias del 8,6% y el 7,2% respectivamente, aunque con menor diferencia. Por último se alude a factores mixtos con una frecuencia del 4,3%.

CASI SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta	9	2,0	PT	E
estudio mejor, nos preguntamos el uno al otro	7	1,6	PT	E
es más fácil/nos ayudamos/me ayudan	3	,7	PT	E
me divierto	1	,2	PT	E
pero me molesta un poco	1	,2	PT	E
me entero mejor/para aprender más	7	1,6	AP	I
en el recreo	1	,2	O	I/E
los tengo cerca	1	,2	O	I/E
normalmente no tenemos que estudiar	1	,2	O	I/E
ellos se viene a mi casa y estudiamos	1	,2	O	I/E
quedamos por las tardes o en horas libres	1	,2	O	I/E
cuando tenemos un examen nos vamos a la biblioteca	1	,2	O	I/E
no tengo mucha comunicación en los estudios	1	,2	O	I/E
me explican lo que no entiendo	2	,5	AY	I
para que me expliquen lo que no sé	1	,2	AY	I
algunos trabajos los piden/trabajos en grupo	2	,5	PR	E
hay que estudiar	1	,2	P	I
me lo estudio antes	1	,2	P	I
porque sé que me van a preguntar	1	,2	E	I

Tabla 6.148: Pregunta 33: Estudio con mis compañeros/as casi siempre porque...

También es la percepción de la tarea el primer factor entre el alumnado que estudia con sus compañeros/as casi siempre. Suman una frecuencia del 4,6% los que dicen que les gusta, estudian mejor, se preguntan unos a otros, es más fácil, nos ayudamos, me ayudan, me divierto,...

El segundo factor es el aprendizaje, ya que el 1,6% cree que se entera mejor o aprende más estudiando con compañeros/as. Le siguen otras causas (1,4%) como: “en el recreo, los tengo cerca, normalmente no tenemos que estudiar, ellos se vienen a mi casa y

estudiamos, quedamos por las tardes o en horas libres, cuando tenemos un examen nos vamos a la biblioteca y no tengo mucha comunicación en los estudios”

El cuarto factor es la ayuda (0,7%), estos estudiantes dicen que cuando estudian juntos “me explican lo que no entiendo”, “para que me expliquen lo que no sé”. Aprovechando así las ventajas de estudiar juntos.

Con un 0,5% de frecuencias está el profesorado que algunos trabajos los piden en grupo, por lo que les dan la oportunidad de trabajar juntos, aunque esto se preguntó anteriormente.

Después, con un 0,4% encontramos la práctica, con frases como “hay que estudiar y me lo estudio antes”. Y por último les expectativas (0,2%) de aquellos que estudian, aunque no sabemos si es con los compañeros/as, porque saben que le van a preguntar.

En general, agrupando los factores según el locus de control encontramos que los motivos son mayoritariamente externos con una frecuencia del 5,1%, seguidos por los internos (2,9%) y los mixtos (1,4%) Se continúa con el esquema de la respuesta anterior, posicionándose los externos en primer lugar de nuevo.

SIEMPRE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta/me lo paso bien	5	1,1	PT	E
para preguntarle	3	,7	PT	E
es más fácil estudiar	1	,2	PT	E
aprendemos juntos/aprendemos mejor	5	1,1	AP	I
me ayudan mucho/me resuelven dudas	4	,9	AY	I
nos preguntamos entre todos/repasamos	2	,5	EV	E
porque hay un control	1	,2	O	I/E
sólo con "X"	1	,2	O	I/E
sé que me van a preguntar/me preguntan	1	,2	E	I

Tabla 6.149: Pregunta 33: Estudio con mis compañeros/as siempre porque...

Por último encontramos las explicaciones dadas por los estudiantes que siempre estudian con sus compañeros/as, éstas se agrupan en 6 factores que son:

- Percepción de la tarea (2%): como algo positivo que se refleja en las frases: “me gusta, me lo paso bien, para preguntarle y es más fácil estudiar”.
- Aprendizaje (1,1%): aprendemos juntos y aprendemos mejor, son las frases de aquellos que han experimentado el aprender con otros.
- Ayuda (0,9%): con las frases, “me ayudan mucho”, “me resuelven dudas”, que permite también al que ayuda aprender o repasar los conceptos.
- Evaluación (0,5%): aunque podríamos incluirla en el factor anterior, hemos separado estas frases porque llevan implícita una coevaluación, que nos parece muy formativa y práctica para que los alumnos y alumnas sean más conscientes de sus errores y de cómo solucionarlos. Son las siguientes: “nos preguntamos entre todos y repasamos”.
- Otras causas (0,4%): aluden a cuándo estudian juntos “porque hay un control” y con quién “sólo con X”.
- Expectativas (0,2%): “se que me van a preguntar, me preguntan”.

Terminamos sumando las respuestas según el locus de control y concluimos diciendo que el 2,5% se refiere a factores externos, el 2,2% a factores internos y el 0,4% a factores mixtos, por lo que los segundos van alcanzando niveles más similares a los externos conforme aumenta la frecuencia de participación, aunque sólo los supera entre los estudiantes que no estudian con sus compañeros/as casi nunca.

Una vez analizadas las explicaciones dadas por el alumnado a las diferentes preguntas sobre la frecuencia de participación en las distintas actividades, tanto académicas, como de gestión y estudio, vamos a comprobar si existen diferencias en sus respuestas en función del sexo. Para ello mostramos a continuación un gráfico de barras que recoge las medias de las respuestas dadas por alumnos y alumnas para las preguntas anteriores, que recordamos para facilitar la interpretación del gráfico:

SACAPIZA: Pregunta 24- El/la profesor/a me saca a la pizarra...

PRECLASE: Pregunta 25- El/la profesor/a me pregunta en clase...

VOLUPIZA: Pregunta 26- Yo salgo a la pizarra voluntariamente...

EXPLICICO: Pregunta 27- Explico a mis compañeros/as lo que no saben...

PREGUCLA: Pregunta 28- Pregunto en clase lo que no sé del tema...

PREGUCOM: Pregunta 29- Pregunto a mis compañeros/as lo que no sé.

TRABAJO: Pregunta 30- Hago trabajos con mis compañeros/as...

VOLUNTA: Pregunta 31- Salgo cuando el/la profesor/a pide voluntarios...

DELEGAO: Pregunta 32- Me presento a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a.

ESTUDIO: Pregunta 33- Estudio con mis compañeros/as...

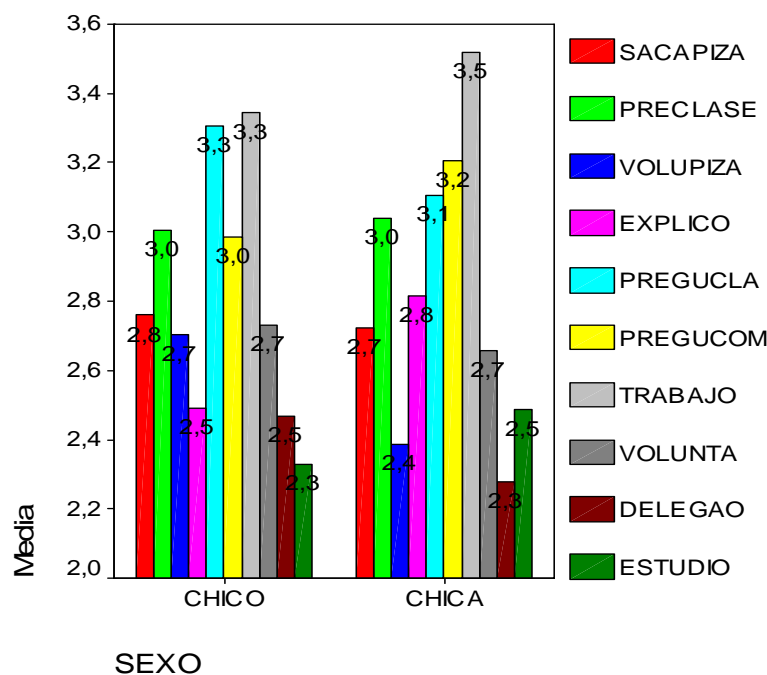


Gráfico 6.31: Diferencia de medias de las preguntas 24 a la 33 en función del sexo.

Como podemos ver en el gráfico, casi no se aprecian diferencias, por lo que, para ser más exhaustivos, realizaremos la prueba T de contraste de medias para dos muestras independientes, que nos indicará de modo más fiable si existen diferencia de medias en función del sexo. Los resultados obtenidos se recogen en la siguiente tabla:

Preguntas 24-33		t	Sig. (bilateral)
24- El/a profesor/a me saca a la pizarra	No se han asumido varianzas iguales	-.112	,911
25- El/a profesor/a me pregunte en clase	No se han asumido varianzas iguales	-.937	,349
26- Yo salgo a la pizarra voluntariamente	No se han asumido varianzas iguales	2,189	,029*
27- Explico a mis compañeros/as lo que no saben	No se han asumido varianzas iguales	-2,984	,003*
28- Pregunto en clase lo que no sé del tema	Se han asumido varianzas iguales	1,584	,114
29- Pregunto a mis compañeros/as lo que no sé	No se han asumido varianzas iguales	-2,111	,035*
30- Hago trabajos con mis compañeros/as	No se han asumido varianzas iguales	-1,636	,103
31- Salgo cuando el/a profesor/a pide voluntarios	No se han asumido varianzas iguales	,636	,525
32- Me presento a las elecciones de Delegado/a o Subdelegado/a	Se han asumido varianzas iguales	1,042	,298
33- Estudio con mis compañeros/as	Se han asumido varianzas iguales	-1,082	,280

Tabla 6.150: Diferencia de medias desde la pregunta 24 a la 33, en función del sexo.

Los resultados obtenidos nos indican que no hay diferencias significativas en función del sexo en la mayoría de las respuestas dadas a las preguntas, sin embargo encontramos que:

Hay diferencias significativas, en la pregunta 26- Yo salgo a la pizarra voluntariamente, ya que “p” es igual a 0,029 y por tanto es menor que 0,05, con un nivel de significación del 95%.

Hay diferencias significativas, en la pregunta 27- Explico a mis compañeros/as lo que no saben, ya que “p” es igual a 0,03 y por tanto es menor que 0,05, con un nivel de significación del 95%.

Hay diferencias significativas, en la pregunta 29- Pregunto a mis compañeros/as lo que no sé, ya que “p” es igual a 0,035 y por tanto es menor que 0,05, con un nivel de significación del 95%. A continuación vamos a describir los resultados del siguiente objetivo.

2.11. Resultados del Objetivo 11.

Siguiendo el planteamiento de la investigación mediacional centrada en el alumno, nos interesa conocer no sólo cómo y en qué participa, los motivos que le hacen participar o no, las actividades preferidas o la valoración de éstas, sino también la autopercepción que tienen sobre su participación, cómo la valora, cómo se autoevalúa. La capacidad para autoevaluarse es necesaria para desarrollar un aprendizaje autónomo, así como para conocer los errores y poder solucionarlos. Es el alumnado el responsable de su aprendizaje, si y sólo si, es capaz de valorar su actuación. En el caso de la participación ocurre lo mismo, por eso nuestro siguiente objetivo pretende saber cómo el alumnado valora su propia participación, tanto en clase como en el recreo, si se siente satisfecho con su modo de participar, o si demanda más posibilidades de participación. Conocer las explicaciones que justifican su autoevaluación permitirán comprender a quiénes atribuyen esa valoración, si a ellos mismos, al profesorado, al clima de clase,... y completar objetivos planteados anteriormente sobre la atribución causal.

Primero, para saber cómo el alumnado valora su propia participación en clase, analizaremos los resultados de la pregunta 34 y para conocer la participación en el recreo, haremos lo mismo con la pregunta 35. Posteriormente, para conocer si están satisfechos con su participación, analizaremos los datos que nos aporta la pregunta 16, que pregunta a nuestros estudiantes sobre su propia participación, para que nos expliquen si están nada, poco, regular, bastante o muy satisfechos y expliquen el por qué.

Empezamos mostrando un diagrama de sectores para cada pregunta que muestran los porcentajes de respuesta dadas por el alumnado y posteriormente veremos las explicaciones dadas para cada opción.

La pregunta 34, ¿cómo es tu participación en clase?, ha sido respondida por el 98,2% del alumnado, de los cuales el 41,3% afirma que su participación en clase es buena, el 33,3%, regular, el 14,1% muy buena, el 5% mala y el 4,5% muy mala. En general las valoraciones positivas superan al 50% de la muestra (55,4%) y las valoraciones negativas no llegan al 10%, concretamente el 9,5%.

¿Cómo es tu participación en clase?

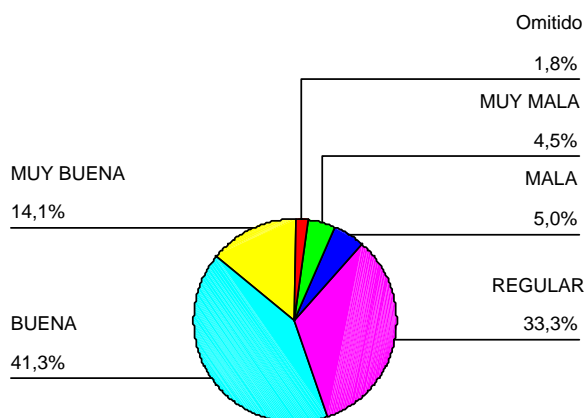


Gráfico 6.32: Porcentaje de respuestas a la pregunta 34.

La mayoría del alumnado se muestra tolerante ante su participación en clase, sólo un 4,5% dice que ésta es muy mala, ahora vemos por qué:

MUY MALA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me aburro	3	,7	I	I
no echo cuenta	1	,2	I	I
no me gusta	3	,7	PT	E
no estudio	1	,2	P	I
no salgo	1	,2	P	I
no quiero estudiar	1	,2	P	I
me da vergüenza	1	,2	V	I/E

Tabla 6.151: Pregunta 34: Mi participación en clase es muy mala porque...

El primer motivo que utilizan los estudiantes que afirman que su participación en clase es muy mala es el interés, el 0,9% se aburre o no echa cuenta en clase. El segundo factor es la percepción de la tarea, el 0,7% dice que no le gusta la clase. Todos estos suponen un problema para el aula, ya que se encuentran en un lugar que no le plantea ningún tipo de incentivo, se aburren y esto puede hacer que necesiten distraerse molestando a los compañeros o realizando cualquier tipo de conducta disruptiva, sería necesario encontrar sus motivaciones e interese y tratar de motivarles para aumentar su participación, quizás así se impliquen más en el aula y aumenten su interés. El tercer factor es la práctica, el 0,6% del alumnado afirma que no estudia, no sale (voluntariamente, entendemos), o no quiere estudiar, situándose en una situación semejante a los anteriores, ya que al no estudiar ni participar, irán desconectándose poco a poco del ritmo académico y pueden derivar en fracaso escolar, si no somos capaces de implicarlos.

Por último encontramos que el 0,2% no participa porque le da vergüenza. Esto no nos sorprende, ya que en casi todas las respuestas dadas a las anteriores preguntas aparece a vergüenza como factor que frena la participación. En definitiva, los motivos son internos en el 1,5%, seguido por los externos, con el 0,7% de frecuencia y por los mixtos, 0,2%. Los estudiantes se hacen responsables, asumiendo un locus de control interno, de su “muy mala” participación en clase.

MALA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
algunas veces no participo	5	1,1	P	I
no me esfuerzo lo suficiente/no estudio	2	,5	P	I
no me gusta estudiar	1	,2	P	I
los profesores nunca me eligen	1	,2	PR	E
algunos Profesores me preguntan mucho y otros nada	1	,2	PR	E
me da vergüenza	1	,2	V	I/E
no me gusta participar	1	,2	PT	E
me aburro	1	,2	I	I
interrumpo en clase	1	,2	C	I/E
me pongo nerviosa	1	,2	N	I
soy muy torpe	1	,2	H	I

Tabla 6.152: Pregunta 34: Mi participación en clase es mala porque...

El primer motivo aludido por los estudiantes que valoran como mala, su participación en clase, es la práctica, el 1,8% dice que “algunas veces no participo, no me esfuerzo lo suficiente, no estudio o no me gusta estudiar”. Evidentemente al no estudiar es difícil que respondan a las preguntas de clase, e incluso que tengan dudas para preguntarlas. Se sienten fuera de la temática que les permitiría participar.

El segundo factor es el profesorado (0,4%), al que responsabilizan con las frases: “los profesores nunca me eligen” y “algunos profesores me preguntan mucho y otros nada”, por lo que se limitan a responder a una participación forzada, nunca voluntaria.

La vergüenza hace que se evite participar al 0,2% del alumnado, a otro 0,2% no le gusta participar, y al mismo porcentaje le aburre. Otros factores que reciben el mismo porcentaje son el comportamiento “interrumpo las clases”, los nervios “me pongo nerviosa” y la habilidad “soy muy torpe”. En ellos se refleja que es necesario crear un clima de confianza, libre de nervios, miedos y vergüenzas para facilitar la participación, además de hacerla extensiva a todo el alumnado y no exclusividad de los que más saben. Todos tienen derecho a participar y los profesores deben evitar exclusiones de aquellos que se consideran “muy torpes”, porque ellos también necesitan aprender participando.

Los factores internos vuelven a constituir la mayoría de las respuestas, con una frecuencia del 2,2%. Le siguen los factores externos, con un 0,6% y los mixtos, con una frecuencia de 0,4%. Podemos mantener que los estudiantes asumen su responsabilidad sobre su participación en clase, de forma interna fundamentalmente.

Ahora veremos las respuestas dadas por los alumnos que no están ni descontentos, ni contentos con su participación en clase, y han optado por la opción “regular”.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no pregunto/participo mucho/no siempre soy voluntario	12	2,7	P	I
no sé mucho/lo que me preguntan/algunas cosas me las sé	7	1,6	P	I
tengo miedo a equivocarme	5	1,1	P	I
no participo tanto como algunos/as/tendría que participar más	4	,9	P	I

REGULAR (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
regular, tampoco muy bueno en el estudio	3	,7	P	I
si no sé de qué va, no salgo	3	,7	P	I
no hago mucho los deberes, pero estoy mejorando	2	,5	P	I
casi nunca salgo a la pizarra	1	,2	P	I
estudio	1	,2	P	I
no me gusta participar/intervengo poco/nunca participo	23	5,2	PT	E
me lo paso bien/me gusta/así no me aburro	4	,9	PT	E
me da vergüenza (salir a la pizarra)	14	3,2	V	I/E
alguna cosa la hago mal/me porto mal/si discuto es con mis amigos	7	1,6	C	I/E
hablo mucho con los compañeros	2	,5	C	I/E
casi siempre estoy hablando	1	,2	C	I/E
participo cuando me preguntan/no me preguntan	4	,9	PR	E
no me sacan/no me echan cuenta	3	,7	PR	E
lo dicen los profesores	1	,2	PR	E
depende en qué asignatura/sólo en Inglés, Música y Francés	3	,7	O	I/E
porque me amargo	1	,2	O	I/E
hay más alumnos	1	,2	O	I/E
me pongo nervioso/a/ me quedo en blanco/no me gusta hablar en público	4	,9	N	I
soy muy travieso/no atiendo y no lo sé cuándo me pregunta	2	,5	A	I
atiendo	1	,2	A	I
me aburro/no me divierto	2	,5	I	I
me entero mejor con lo que me dicen mis compañeros	1	,2	AP	I

Tabla 6.153: Pregunta 34: Mi participación en clase es regular porque...

Estos estudiantes son más numerosos, como vimos en la gráfica de sectores, por tanto los factores en los que hemos agrupado sus respuestas alcanzan hasta 10, y son los siguientes:

- Práctica (7,5%), son aquellos/as que afirman que no preguntan, no participan mucho, ni salen voluntarios, que no saben muchas cosas, sólo algunas, que tienen

miedo a equivocarse porque no suelen ser buenos en el estudio,..., excepto un 0,2% que dice que estudia.

- Percepción de la tarea (6,1%), de forma negativa, con frases como “no me gusta participar, intervengo poco o nunca participo” (el 5,2%) y de forma positiva, “me lo paso bien, me gusta y así no me aburro”, el 0,9% restante.
- Vergüenza (3,2%), a participar y a salir a la pizarra.
- Comportamiento (2,3%), valorado por estos alumnos como una participación negativa en clase, ya que se portan mal y hablan mucho con los compañeros, pero no participan en clase.
- Profesorado (1,1%), con frases muy diferentes, unos dicen que sólo participan cuando le preguntan y que no les preguntan, por tanto responsabilizan al profesorado; otros también porque no les sacan o no les echan cuenta, y por último hay quien afirma que “lo dicen los profesores”, es decir son éstos quienes valoran su participación como regular.
- Otras causas (1,1%), como que su participación varía en función de las asignaturas, y otros que dicen “me amargo” y “hay más alumnos”, por lo que no se sienten con la necesidad de participar.
- Nervios (0,9%), son estudiantes que se ponen nerviosos/as, se quedan en blanco o no les gusta hablar en público.
- Atención (0,7%), de los que el 0,5% afirma ser muy travieso, no atender y no saberlo cuando le preguntan. El otro 0,2% sí atiende. Por tanto no consideran que sin atender en clase se pueda tener una buena participación.
- Interés (0,5%), “me aburro, no me divierto”, son razones para no participar suficientemente porque no están motivados por hacerlo o las tareas participativas no les entretienen.

- Aprendizaje (0,2%), con la frase “me entero mejor con lo que me dicen mis compañeros”, que expresa que no necesitaría participar para aprender, o al menos en aquel tipo de participación donde intervenga el profesorado. Algo curioso.

En el cómputo total hallamos que el locus de control predominante sigue siendo el interno, con un 9,8% de respuestas, pero con menos distancia del externo, con un 7,2% y del mixto (6,7%). ¿Cómo será a atribución causal de los que valoran su participación de forma positiva?

BUENA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
suelo preguntar mucho/participo mucho	28	6,3	P	I
me lo sé casi todo/siempre lo hago todo/entiendo lo que dicen	26	5,9	P	I
salgo y se lo digo a la seño/levanto la mano	13	2,9	P	I
hago todo lo que me manda el Profesor/a /lo que puedo/lo considero Bien	8	1,8	P	I
participo en todo/en salir a la pizarra/suelo contestar si porque trabajo/estudio	7	1,6	P	I
hablo poco	4	,9	P	I
hago algo/no siempre me presento	2	,5	P	I
estudio en algunas clases/me quedo haciendo los deberes	2	,5	P	I
me gusta/me siento a gusto	21	4,8	PT	E
me comporto siempre igual/bien/atiendo mucho/más	10	2,3	C	I/E
pienso que hay que estar bien en clase/no hago payasadas ni me río	4	,9	C	I/E
quiero subir nota/saco buenas notas/me llevo muchos positivo	7	1,6	EV	E
me interesa que sepa lo que pienso	1	,2	EV	E
ayudo mucho al profesor	2	,5	PR	E
hablo sólo cuando me preguntan	2	,5	PR	E
siempre pregunta a los niños	2	,5	PR	E
participamos poco	1	,2	PR	E
a veces no participo/depende de la asignatura	3	,7	O	I/E
me llevo bien con casi todo el mundo	2	,5	O	I/E

BUENA (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
estoy atento/a	5	1,1	A	I
después puedo estudiar mejor	2	,5	AP	I
aprendo mejor y me gusta/entiendo las cosas mejor	2	,5	AP	I
salgo a veces porque soy tímida y me da vergüenza	2	,5	V	I/E
no sé	1	,2	NS	

Tabla 6.154: Pregunta 34: Mi participación en clase es buena porque...

Los que responden que su participación en clase es buena, justifican esta afirmación con frases que agrupamos en 11 factores, de los cuales el primero corresponde con la práctica, que recibe el 20,9% de las frecuencias. Estos estudiantes afirman que suelen preguntar mucho, participar mucho, se saben casi todo, entienden lo que dicen, hacen todo lo que les mandan, trabajan y estudian. Son alumnos y alumnas centrados en la tarea y que llevan sus trabajos al día, por lo que pueden participar con frecuencia y se sienten contentos así.

El segundo factor es la percepción de la tarea, al 4,8% le gusta participar y se siente a gusto. Le sigue el comportamiento, el 3,2% del alumnado dice que se comporta siempre igual, siempre bien y atiende mucho. La evaluación es el motivo del 1,8%, que quiere subir nota, sacar buenas notas o positivos a través de la participación clase, o incluso de aquellos a los que les interesa que el profesorado sepa lo que piensa.

El siguiente motivo es el profesorado, el 1,7% del alumnado dice: “ayudo mucho al profesor”, “hablo sólo cuando me preguntan”, aludiendo a participación voluntaria o forzada y otros se quejan con frases como: “siempre pregunta a los niños” y “participamos poco”, que buscan mayor presencia en clase.

A continuación encontramos otras causas (1,2%), como “a veces no participo, depende de la asignatura” y “me llevo bien con casi todo el mundo”, es decir, al sentirse a gusto en clase tiene mayor facilidad para participar. Le sigue la atención (1,1%) y el aprendizaje (1%), así “luego puedo estudiar mejor”, “aprendo mejor y me gusta, entiendo mejor las cosas”, relacionando la participación y el aprendizaje claramente.

Por último encontramos la vergüenza como factor que impide al 0,5% del alumnado participar más, por ser tímida, y un 0,2% que no sabe por qué ha valorado así su participación en clase.

En total hallamos que el locus de control predominante sigue siendo el interno, con un 23% de respuestas. Los factores externos representan sólo el 8,3% y los mixtos el 4,9%. Son muchos los estudiantes que asumen su responsabilidad para participar en clase y la relacionan con el aprendizaje y la práctica diaria.

MUY BUENA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
participo mucho/siempre	16	3,6	P	I
lo sé muy bien/levanto la mano siempre que lo sé	6	1,4	P	I
salgo voluntario/a	2	,5	P	I
respondo todas las preguntas	2	,5	P	I
doy todo	1	,2	P	I
me gusta aprender/estudiar/me hace que aprenda/aprendo	11	2,5	AP	I
me entero yo y se enteran mis compañeros de esa duda	1	,2	AP	I
me gusta por eso no me aburro	2	,5	PT	E
es bueno que participe	2	,5	PT	E
intento estudiar y me divierto	1	,2	PT	E
es de la única forma que trabajo	1	,2	PT	E
así subo nota	3	,7	EV	E
el profesor se da cuenta de lo que tú sabes/que tengo interés	1	,2	EV	E
me porto bien/soy buen estudiante	2	,5	C	I/E
yo soy así y no me gusta ser malo/a	1	,2	C	I/E
atiendo y no hablo/estoy pendiente de lo que explica el Profesor	2	,5	A	I
ayudo a los demás/me gusta el compañerismo	2	,5	AY	I
hago todo lo que dicen los profesores	1	,2	PR	E

Tabla 6.155: Pregunta 34: Mi participación en clase es muy buena porque...

Los estudiantes que han valorado su participación en clase como muy buena, vuelven a situar a la práctica en el primer puesto, con un 6,2% de las frecuencias. Son aquellos/as

que participan siempre, levantan la mano, responden a todas las preguntas,...que en definitiva, citando a un alumno o alumna, “lo dan todo”.

El segundo factor es el aprendizaje (3%), con frases como: “me gusta aprender/estudiar, me hace que aprenda, me entero yo y se enteran mis compañeros de esa duda”. Tanto unos como otros muestran interés por aprender y participar, se sienten integrados en clase porque saben de lo que se habla, ya que llevan sus tareas al día.

El tercer factor es la percepción de la tarea, al 1,4% le gusta participar, se divierte, así trabaja y no se aburre, es decir, utilizan la participación como medio para aprender y prestar atención en clase. Le sigue la evaluación, al 0,9% le interesa participar para subir nota o demostrar al profesorado que tiene interés, buscando más una valoración externa que un aprendizaje interno.

A continuación encontramos el comportamiento (0,7%) que se confunde con la participación, utilizando las frases “me porto bien, soy buen estudiante, yo soy así y no me gusta ser malo/a”; y la atención (0,5%), estos alumnos también confunden participación con atención en clase y explican que están atentos y no hablan, que están pendientes de lo que explica el profesor, pero no indican si hablan cuando deben participar o no. En realidad ambos factores benefician al clima del aula y beneficiarían también a la participación de forma indirecta.

Otros se justifican con la ayuda (0,5%), porque ayudan a los demás y les gusta el compañerismo y esto les hace participar; y por último el profesorado, con un 0,2% de frecuencias es el que motiva su participación.

Como conclusión podemos decir que el locus de control de estos estudiantes es también interno, con una frecuencia del 10,2%, seguida por un locus de control externo (2,5%) y mixto, con sólo un 0,7%. Por tanto, podemos afirmar que el alumnado es plenamente responsable, o al menos, eso ha explicado, de su nivel de participación en el aula y en general son capaces de identificar los factores que influyen en la misma.

Ahora pasamos a analizar las explicaciones dadas a la pregunta 35, sobre su participación en el recreo, en la que encontramos una mejor valoración, como pudimos comprobar en los gráficos anteriores.

La pregunta 35, ¿cómo es tu participación en el recreo?, ha sido respondida por el 98% del alumnado, de los cuales el 64,2% afirma que su participación en el recreo es muy buena, el 23,4%, buena, el 7,3%, regular, el 2,5% muy mala y el 0,7% mala. Como podemos apreciar en el gráfico, las valoraciones positivas superan al 80% de la muestra (87,6%) y las valoraciones negativas no llegan al 4%, ya que representan sólo el 3,2%. Posteriormente veremos cómo explican esto nuestros estudiantes.

¿Cómo es tu participación en el recreo?

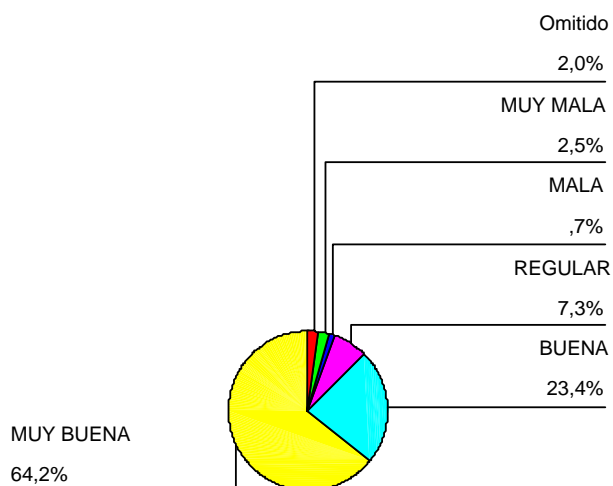


Gráfico 6.33: Porcentaje de respuestas a la pregunta 35.

Los estudiantes que consideran que su participación en el recreo es muy mala, expresan los siguientes motivos:

MUY MALA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no participo	1	,2	P	I
me han operado y no puedo andar	1	,2	O	I/E
"le pego a to kiski"	1	,2	C	I/E

Tabla 6.156: Pregunta 35: Mi participación en clase es muy mala porque...

Esta opción es la que menor frecuencia ha tenido entre todas las del cuestionario, sólo un 0,6% ha dicho que su participación en el recreo es muy mala, y lo entendemos, ya que se trata de un tiempo de esparcimiento, donde las normas son más flexibles o se encuentran desdibujadas. Sin embargo un 0,2% las rompe, aludiendo al comportamiento malo con la frase "le pego a to kiski". Otro 0,2% no participa, a pesar de ser un lugar lúdico y otro 0,2% alude a otras causas que le impiden, suponemos jugar, "me han operado y no puedo andar", aunque esto será transitorio.

Las causas aportadas son mixtas (0,4%) e internas (0,2%), aunque sus frecuencias tan bajas nos impiden hacer algún comentario más, así que veremos los motivos aportados por el siguiente grupo de alumnos/as.

MALA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
muy tranquilo y muy solo	1	,2	O	I/E
porque me siento en un murito para ver a los niños wapos	1	,2	O	I/E
me gusta la solidaridad	1	,2	O	I/E

Tabla 6.157: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es mala porque...

En esta opción ocurre lo mismo que en la anterior, sólo un 0,6% ha respondido que su participación en el recreo es mala, sin embargo las frases aportadas merecen comentarios interesantes. La primera frase: "muy tranquilo y muy solo", recuerdo que fue aportada por un alumno procedente de otro país, que como refleja perfectamente, no ha sido bien integrado en el centro y es dejado de lado por sus compañeros a la hora del recreo. Estas situaciones se suceden con frecuencia, independientemente de la procedencia del alumno o la alumna, y los profesores normalmente, no se hacen responsables de ellas, pues consideran que su función educadora acaba al sonar la campana o el timbre y esto es un grave error. Si

conseguimos crear lazos de apoyo y ayuda en el aula, será más fácil la integración de todos en el recreo y se evitarán estas situaciones, que, personalmente, creo que reflejan el fracaso del sistema y el triunfo de la insolidaridad.

La siguiente frase, “porque me siento en un murito para ver a los niños wapos”, es propia del cambio de etapa por la que están atravesando los estudiantes en esta edad, y concretamente las niñas. Resulta graciosa porque se valora como una mala participación en el recreo con la conciencia de niña, en la que debería jugar, el hecho de quedarse sentada mirando a los niños, más propio de adolescentes. Su interés y su pensamiento llevan evoluciones diferentes todavía. Por último, la frase “me gusta la solidaridad”, no tendría sentido, ya que no es algo negativo, sino al contrario, pero no sabemos con qué intención se ha aportado.

Todas las frases se han incluido en otras causas, que al tratarse de un cajón que incluya a todas las que no cuadran con los demás factores, ha sido considerada mixta, con una frecuencia del 0,6%. Por tanto el locus de control no es interno ni externo en este caso.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
casi nunca hago nada, sólo andar	3	,7	P	I
en vez de jugar, me quedo hablando con mis amigas	2	,5	P	I
algunas veces nos aburrimos	2	,5	P	I
casi no juego/no juego a nada	1	,2	P	I
jugamos en equipo	1	,2	P	I
hacemos cosas malas/peleo algunas veces	3	,7	C	I/E
soy muy malo	1	,2	C	I/E
mucha gente se mete con otras	1	,2	C	I/E
no tiro los papeles al suelo	1	,2	C	I/E
casi siempre me lo paso bien y descanso	2	,5	PT	E
no me gusta	1	,2	PT	E
casi nadie quiere jugar conmigo porque estoy gordita, sólo algunos	2	,5	O	I/E
para hacer el "gamba" siempre hay tiempo	1	,2	O	I/E
porque tengo amigos, si no...	1	,2	AY	I

Tabla 6.158: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es regular porque...

Los alumnos y alumnas que valoran como regular su participación en el recreo, aluden a la práctica como primer factor, con un 2,1% de frecuencia. En sus respuestas explican que “casi nunca hago nada, sólo andar”, “en vez de jugar, me quedo hablando con mis amigas”, “algunas veces nos aburrimos”, “casi no juego/no juego a nada”, mostrando cierto cambio de comportamiento en el recreo, con estas edades, sobre todo, las chicas dejan de jugar y se dedican a charlar con sus amigas, pero ellas lo valoran mal, quizás con un razonamiento más infantil, donde el recreo se dedicaba a correr. No obstante, si observamos algún patio de recreo, estos comportamientos se establecen en muchos casos desde la Educación Primaria, e incluso desde Infantil. El sedentarismo está afectando a nuestros niños a edades cada vez más tempranas. Sólo un 0,2% dice que “jugamos en equipo”.

El segundo factor es el comportamiento (1,3%), de ellos sólo el 0,2% dice comportarse bien, con la frase “no tiro papeles al suelo”, el resto afirma hacer cosas malas, pelearse, o denuncia que mucha gente se mete con otra, autovalorando así su participación como regular.

El tercer factor es la percepción de la tarea con un 0,7% de frecuencias, de las cuales el 0,5% dice que “casi siempre me lo paso bien y descanso” y el 0,2% que no le gusta, algo muy extraño.

El cuarto factor, otras causas, con una frecuencia del 0,7%, también incluye las siguientes frases: “casi nadie quiere jugar conmigo porque estoy gordita, sólo algunos”, mostrando de nuevo rechazo entre iguales por su apariencia física y “para hacer el gamba siempre hay tiempo”, menospreciando el valor del recreo.

El quinto factor es la ayuda (0,2%), con la frase “porque tengo amigos, si no...”, que deja entrever que sin ellos tendría un problema similar al descrito anteriormente.

En total encontramos un locus de control interno, con un 2,8%, seguido por uno mixto (1,5%) y uno externo (0,7%), por tanto los estudiantes de nuestra muestra asumen su responsabilidad en el recreo, aunque también achacan su valoración a factores externos como la percepción de la tarea. Ahora veremos los que han valorado su participación como buena.

BUENA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
hablo con mis amigas y no me aburro/me divierto	17	3,9	P	I
juego/hablo con todos	10	2,3	P	I
juego, estudio en la biblioteca	4	,9	P	I
me gusta jugar y divertirme, los profes nunca me riñen en él	3	,7	P	I
quiero jugar a muchas cosas/juego con mis compañeros	3	,7	P	I
estoy con mis amigas	2	,5	P	I
juego a distintos deportes/al fútbol	2	,5	P	I
jugamos a las peleas y al coger	2	,5	P	I
como y juego	1	,2	P	I
comparto con mis compañeras	1	,2	P	I
me lo paso bien/me divierto/me gusta	11	2,5	PT	E
me gusta descansar un rato de los estudios/de los profesores	3	,7	PT	E
hablo con mis compañeras, pero a veces es un poco aburrido	2	,5	PT	E
me aburro/ni me aburro ni me divierto	2	,5	PT	E
porque no me peleo/no hago nada malo/cosas raras	6	1,4	C	I/E
me comporto siempre igual(bien)/no hago nada que moleste a nadie	5	1,1	C	I/E
a veces me peleo/la lío un poco	2	,5	C	I/E
pienso que hay que estar bien en el recreo	1	,2	C	I/E
conozco a nuevos niños y no me meto en peleas	1	,2	C	I/E
tengo muchos amigos	3	,7	O	I/E
a veces no me comprenden	2	,5	O	I/E

Tabla 6.159: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es buena porque...

En esta pregunta aumenta el número de respuestas, pero no el número de factores, ya que todas se agrupan en torno a cuatro, el primero es, de nuevo, la práctica (10,4%), aunque en este caso todo lo que hacen es positivo, como “hablo con mis amigas y no me aburro/me divierto, juego, estudio en la biblioteca, me gusta jugar y divertirme, los “profes” nunca me riñen en él, quiero jugar a muchas cosas/juego con mis compañeros, estoy con

mis amigas, juego a distintos deportes/al fútbol,...”. Aquí observamos dos datos interesantes, ha cambiado la valoración de algunas alumnas, ya no creen que sea ”regular”, sino “bueno”, estar charlando o compartiendo con sus amigas, como ocurría antes, su desarrollo físico y mental están en consonancia con los cambios que experimentan. Y por otro lado hay quienes se sienten libres del control del profesorado, o están tan acostumbrados a que les riñan, que les parece raro que no ocurra en el recreo.

El segundo factor es la percepción de la tarea, el 4,2% del alumnado afirma que se lo pasa bien, se divierte o le gusta el recreo, describen lo que hacen y algunos confiesan que se aburren un poco: “me gusta descansar un rato de los estudios/de los profesores”, “hablo con mis compañeras, pero a veces es un poco aburrido, me aburro/ni me aburro ni me divierto”. ¿Será porque no tienen medios tecnológicos para divertirse?, ¿se están olvidando de pasarlo bien estando juntos sin maquinitas?

El tercer factor es el comportamiento, el 3,4% dice que: “porque no me peleo, no hago nada malo, no hago cosas raras”, “me comporto siempre igual (bien), no hago nada que moleste a nadie, pienso que hay que estar bien en el recreo,...” aunque de ellos el 0,5% dice que a veces se pelea o la lía un poco.

Por último, en otras causas (1,2%), no dicen “tengo muchos amigos”, y por eso valora bien su participación en el recreo, porque tiene a mucha gente para poder jugar, y “a veces no me comprenden”, que expresa ciertos problemas en el recreo.

De nuevo encontramos un locus de control interno, con un 10,4%, seguido por uno mixto (4,6%) y uno externo (4,2%), por tanto mantenemos la propuesta anterior.

Ahora vemos las respuestas dadas por los estudiantes que valoran su participación en el recreo como muy buena.

Resultados

MUY BUENA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
juego/me relaciono/estoy con mis amigos/as	55	12,5	P	I
juego mucho/participo en todo/ hablamos	29	6,6	P	I
juego al fútbol/meto muchos goles	6	1,4	P	I
me voy unos días con un grupo y otros con otro	2	,5	P	I
doy todo	1	,2	P	I
me divierto mucho/me lo paso bien/yo creo que siempre estoy feliz	52	11,8	PT	E
me gusta	26	5,9	PT	E
me gusta estar libre, me relajo/juego contento y libre	3	,7	PT	E
es lo mejor/es fácil	1	,2	PT	E
me lo paso bien y siempre recojo un poco	1	,2	PT	E
no hago cosas malas/no me peleo/me porto bien/no molesto	29	6,6	C	I/E
juego/me llevo bien con todos los niños/as/sin pelearme/no me peleo	26	5,9	C	I/E
tiro las cosas a la papelera/no mancho el recreo con los "embalses"	2	,5	C	I/E
hago lo que quiero	1	,2	C	I/E
se meten conmigo	1	,2	C	I/E
trato igual a todos los compañeros	1	,2	C	I/E
comparto el bocadillo con mis compañeras/comparto	3	,7	AY	I
soy muy divertido y gracioso/hago mucho reír a la gente y se lo pasan bien	2	,5	AY	I
ayudo a mis compañeros en problemas de la vida	1	,2	AY	I
si alguien se cae, no lo vas a dejar tirado ¿no?	1	,2	AY	I
me gusta hablar con mis compañeros o preguntar dudas de ejercicios	1	,2	AY	I
apoyo a mis compañeros	1	,2	AY	I
tengo confianza con mis compañeros/estoy con mis compañeros	3	,7	O	I/E
tengo muchos amigos/as	2	,5	O	I/E
estoy hasta el mismísimo de los profesores	1	,2	O	I/E
como todo lo hacemos casi mal, no me da vergüenza	2	,5	V	I/E
hago todo lo que dicen los profesores	1	,2	PR	E

Tabla 6.160: Pregunta 35: Mi participación en el recreo es muy buena porque...

Los que mejor valoran su participación en el recreo son el grupo más numeroso, por tanto aumenta también el número de factores hasta siete. El primero es la práctica, como hemos observado en toda la pregunta 34. Con una frecuencia del 21,2%, los estudiantes valoran muy bien su participación en el recreo porque: “juego/me relaciono/estoy con mis amigos/as, participo en todo, hablamos, juego al fútbol/metó muchos goles,...”, en definitiva no están quietos en la media hora que tienen libre entre clases, aprovechan el tiempo, o como dice uno de ellos, “doy todo”.

El segundo factor es la percepción de la tarea, el 18,8%, la describe como lo mejor, lo más fácil, me gusta, me divierto mucho, siempre estoy feliz, me gusta estar libre, me relajo,... considerando el recreo como esparcimiento fuera de las normas del aula.

El comportamiento ocupa el tercer lugar con un frecuencia del 13,6%, que dicen que se portan bien, no se pelean, se llevan bien con todos, tiran las cosas a las papeleras,..., pero de ellos el 0,4% entiende mal el buen comportamiento, con la frase “hago lo que quiero”, y otro/a denuncia que se meten con él/ella, mostrándose de nuevo cierto tipo de rechazo o incluso algún atisbo de acoso escolar, que tantos estudios está suscitando en la actualidad.

El cuarto factor es la ayuda (2%), representada en las frases: “comparto el bocadillo con mis compañeras/comparto, soy muy divertido y gracioso/hago mucho reír a la gente y se lo pasan bien, ayudo a mis compañeros en problemas de la vida, si alguien se cae, no lo vas a dejar tirado ¿no?, me gusta hablar con mis compañeros o preguntar dudas de ejercicios y apoyo a mis compañeros” que muestran actitudes positivas por las que se sienten satisfechos/as.

Le siguen otras causas como “tengo confianza con mis compañeros/estoy con mis compañeros, tengo muchos amigos/as” y otra que afirma: “estoy hasta el mismísimo de los profesores”, que es muy explícita y en total representan el 1,4% de las frecuencias de esta opción.

Al 0,5% el recreo le sirve para perder la vergüenza que sentía en el aula, y lo expresa con la frase “como todo lo hacemos casi mal, no me da vergüenza”, en la que se observa el

respaldo cuando están en grupo. Por último, un 0,2% dice que hace todo lo que le dicen los profesores, por lo que se valora positivamente.

Los factores internos vuelven a situarse en primer lugar con un porcentaje del 23,2%, aunque muy seguidos por los externos, con un 20% y de más lejos por los mixtos (14,5%). Por tanto podemos afirmar que el alumnado tiene una atribución causal interna sobre su participación en el recreo cuando su valoración es buena, muy buena o regular, sin embargo, la atribuye a factores mixtos si la califica como mala o muy mala. Ahora pasamos a la siguiente pregunta.

La **pregunta 16, ¿estás satisfecho/a con tu participación en clase?**, ha sido respondida por el 98,9% del alumnado, de los cuales el 33,1% afirma que está bastante satisfecho con su participación en clase, el 27,2%, muy satisfecho, el 19,5 se muestra poco satisfecho, el 10% regular y el 9,1, nada satisfecho. Como podemos apreciar en el gráfico, las valoraciones positivas superan levemente el 50% de la muestra (50,3%) y las valoraciones negativas superan el 25%, por tanto, podemos decir que hay diferencias entre los resultados de la pregunta 34 y la 16, a pesar de que ambas preguntan prácticamente lo mismo.

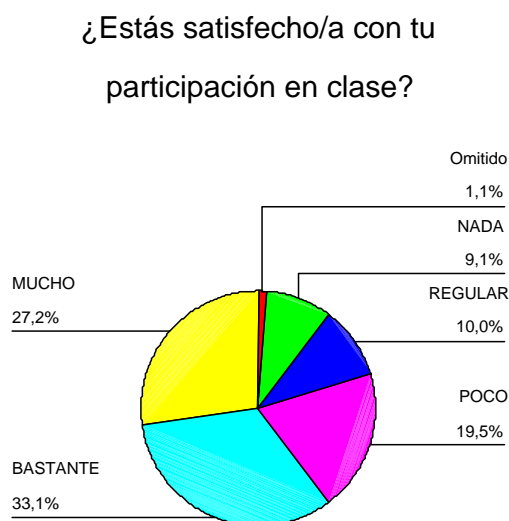


Gráfico 6.34: Porcentaje de respuestas a la pregunta 16.

Los motivos son los siguientes:

NADA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no participo	10	2,3	P	I
porque voy fatal/no estudio/no trabajo lo suficiente	7	1,6	P	I
me gusta superarme a mí mismo/a, participar más	2	,5	P	I
no pregunto y después vienen los suspensos	1	,2	P	I
no me dejan hacer nada/no me sacan mucho/quiero que me echen más cuenta	4	,9	PR	E
me aburro	2	,5	I	I
me da igual	1	,2	I	I
no sé lo que me preguntan	2	,5	H	I
no atiendo	2	,5	A	I
no me gusta participar	1	,2	PT	E
pero eso no lo voy a poder arreglar	1	,2	E	I

Tabla 6.161: Pregunta 16: No estoy nada satisfecho/a con mi participación en clase porque...

Esta pregunta es muy interesante porque volvemos a insistir sobre la participación en clase, pidiéndoles a los estudiantes que marquen si están satisfechos con su ésta. Así ellos valoran de nuevo su participación en el aula como en la pregunta 34, que analizamos antes por compararla con la valoración del recreo, aunque en el cuestionario estuviera situada antes.

Son pocos los que han contestado que no están nada satisfechos con su participación en clase, y exponen diversos motivos para justificarlo. El primero es la práctica, el 4,6% dice que no participa, va fatal, no estudia o no trabaja lo suficiente, no pregunta y después vienen los suspensos, mostrando cierto descontento con su actitud de no trabajar de forma continua. De ellos un 0,5% hace propósito de mejorar y dice “me gusta superarme a mí mismo/a, participar más”.

El segundo motivo es el profesorado, el 0,9% lo culpa del siguiente modo: “no me dejan hacer nada/no me sacan mucho/quiero que me echen más cuenta”, reclamando mayor participación y atención. Le sigue e interés, que le falta al 0,7% que expresa que se aburre o le da igual.

Un 0,5% dice que no sabe lo que le preguntan, aludiendo a la falta de habilidad, aunque también podría deberse a una falta de estudio o a la dificultad del profesorado para preguntarle de acuerdo a su capacidad. Con la misma frecuencia está la falta de atención.

Por último, son la percepción de la tarea, “no me gusta participar” y las expectativas, “pero eso no lo voy a poder arreglar”, con un 0,2% cada una las que justifican una valoración negativa.

En total, los estudiantes que no están nada satisfechos con su participación en el aula muestran un locus de control interno (6,5%), seguido por motivos externos (1,1%), haciéndose responsables de ello mayoritariamente. Ahora vemos si ocurre igual entre los que están poco satisfechos.

POCO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
he participado poco	18	4,1	P	I
tengo que mejorar/podría aportar más	9	2,0	P	I
a veces no me lo sé	9	2,0	P	I
no me esfuerzo lo suficiente	5	1,1	P	I
creo que lo he hecho bien/casi siempre estudio	3	,7	P	I
a veces no hago las actividades	2	,5	P	I
no respondo nunca bien	1	,2	P	I
incordian mucho/soy subdelegado y no me echan cuenta/ no me respetan	4	,9	O	I/E
el delegado siempre manda a otro niño	3	,7	O	I/E
a veces me cuesta trabajo participar (después me arrepiento)	3	,7	O	I/E
me encuentro distanciada	2	,5	O	I/E
porque todos se enfadan	1	,2	O	I/E
sólo participo cuando me preguntan	3	,7	PR	E
me sacan poco	2	,5	PR	E
no me gusta	4	,9	PT	E
sí, porque estudio mejor/aprendo más	4	,9	AP	I
me pone poca nota/suspendo	2	,5	EV	E

Tabla 6.162: Pregunta 16: Estoy poco satisfecho/a con mi participación en clase porque...

Los estudiantes que están poco satisfechos con su participación en clase aluden a diferentes motivos, que agrupamos en los siguientes seis factores:

- Práctica (10,6%), que se valora como insuficiente, ya que afirman que han participado poco, tendrían que mejorar, podrían aportar más, no se esfuerzan lo suficiente, a nivel general, o concretan diciendo que no estudian o no hacen las actividades. Sólo un 0,7% dice que cree que lo ha hecho bien y casi siempre estudia, por lo que no entendemos entonces, que esté poco satisfecho/a, tendrá un alto nivel de autoexigencia.
- Otras causas (3%), con frases muy variadas, que aluden al delegado o al subdelegado: “el delegado siempre manda a otro niño”, “incordian mucho/soy subdelegado y no me echan cuenta/ no me respetan”, otras que muestran arrepentimiento: “a veces me cuesta trabajo participar (después me arrepiento)”, aunque no dice los motivos exactos, y otras que se refieren a las relaciones grupales: “me encuentro distanciada” y “porque todos se enfadan”.
- Profesorado (1,2%), algunos esperan a que los saquen para participar, por lo que no participan de forma voluntaria, ni suelen preguntar dudas, otros se quejan de que los sacan poco.
- Percepción de la tarea, al 0,9% no le gusta participar en clase. Y otro 0,9% dice que sí porque estudia mejor y/o aprende más, relacionando participación y aprendizaje. Un 0,5% se centra en la evaluación y afirma estar nada satisfecho/a con su participación porque “me pone poca nota o suspendo”.

En total, los estudiantes que no están poco satisfechos con su participación en el aula muestran un locus de control interno (11,5%), seguido por motivos mixtos, con un 3% y los externos (2,6%), haciéndose responsables por ello mayoritariamente.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
tendría que participar más (no lo he hecho muy bien)	6	1,4	P	I
participo poco	5	1,1	P	I
a veces me equivoco/no me acuerdo	1	,2	P	I
cuando me lo sé	1	,2	P	I
por flojo	1	,2	P	I
no me sacan mucho/no me dan la palabra	2	,5	PR	E
casi siempre me preguntan	2	,5	PR	E
me da corte/vergüenza/me pongo nerviosa	3	,7	V	I/E
no soy inteligente	2	,5	H	I
me pierdo/estoy en las nubes	2	,5	A	I
aprendo mucho/algo	1	,2	AP	I
me da igual participar como no	1	,2	I	I
me gusta	1	,2	PT	E
sí porque me suben las notas	1	,2	EV	E
a veces hablo mucho/no me porto tan bien	1	,2	C	I/E

Tabla 6.163: Pregunta 16: Estoy regular de satisfecho/a con mi participación en clase porque...

Estos estudiantes que han optado por una posición media, es decir, valoran como “regular” su participación en clase, dan como primer argumento la práctica, con un frecuencia del 3,1%. Entre las razones encontramos: “tendría que participar más (no lo he hecho muy bien), participo poco, cuando me lo sé, a veces me equivoco/no me acuerdo y por flojo”, que justifican poco esfuerzo diario para estudiar o llevar los deberes hechos, lo que le impide participar más.

El segundo motivo es el profesorado, con un 1% de frecuencia, aunque la mitad dice que “no me sacan mucho/no me dan la palabra”, quejándose por su escasa participación y otros, al revés, “casi siempre me preguntan”. Le sigue la vergüenza que hace que le de corte o se ponga nervioso/a el 0,7% del alumnado, reduciendo así su participación.

El cuarto lugar encontramos la habilidad (0,5%), con la frase “no soy inteligente”, la atención, “me pierdo, estoy en las nubes”. Ambos tratan de justificar un nivel de participación bajo en lugar de intentar poner de su parte para mejorarlo.

Con una frecuencia del 0,2% hallamos el aprendizaje, de aquellos que consideran que participando aprendo mucho o algo, el interés escaso de los que dicen “me da igual participar o no”, que no han entendido su importancia para el aprendizaje; la percepción de la tarea, como algo que le gusta, la evaluación, “sí porque me suben las notas” y el comportamiento, que no es muy correcto entre los que afirman “a veces hablo mucho, no me porto tan bien”, por lo que su participación es más bien disruptiva.

En el cómputo total, volvemos a tener razones internas con un mayor porcentaje (4,5%), frente a las externas (1,4%) o las mixtas (0,9%). Ahora veremos si los que valoran positivamente su participación aluden a motivos internos también.

BASTANTE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
salgo y me pregunta bastante (participo)	28	6,3	P	I
intento colaborar, me esfuerzo	5	1,1	P	I
porque me lo sé/lo hago casi todo	5	1,1	P	I
me esfuerzo mucho	3	,7	P	I
debería esforzarme más	3	,7	P	I
hay veces que me lo sé	1	,2	P	I
no quiero participar más/es suficiente	1	,2	P	I
me gustaría hacer mas cosas, pero los demás tienen que participar	1	,2	P	I
me quedo haciendo los ejercicios	1	,2	P	I
me gusta/me divierto	8	1,8	PT	E
no me gusta mucho/participo más bien poco ya que no me gusta	6	1,4	PT	E
me siento bien	5	1,1	PT	E
aprendo más/me gusta aprender/preguntar lo que no sé	12	2,7	AP	I
cuando tengo algo mal, mi señorita me lo corrige	1	,2	AP	I
porque eso me sube puntos/positivos	9	2,0	EV	E
porque es verdad/demuestro cómo soy/lo que sé	2	,5	EV	E
no me hacen participar mucho/porque no me sacan mucho	3	,7	PR	E
me sacan en las asignaturas que me gustan	1	,2	PR	E
me gano a los profesores	1	,2	PR	E
me caen bien mis compañeros/as/les caigo bien	3	,7	O	I/E

BASTANTE (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me gusta repartir trabajos	1	,2	O	I/E
ayudo a los compañeros/soy buena persona	4	,9	AY	I
me da vergüenza	3	,7	V	I/E

Tabla 6.164: Pregunta 16: Estoy bastante satisfecho/a con mi participación en clase porque...

Entre el alumnado que está bastante satisfecho con su participación en clase, volvemos a encontrar como primer motivo la práctica, con una frecuencia del 13,4%. Estos estudiantes suelen salir, participan, se esfuerzan, hacen casi todo y se lo saben, aunque algunos afirman que podrían esforzarse más o les gustaría hacer más cosas, pero comprenden que hay más compañeros. En general se sienten bien con su nivel de participación, al igual que los que la valoran en función de la percepción de esta tarea (4,3%) como divertida, que les gusta y les hace sentir bien.

En tercer lugar encontramos la evaluación, que hace que el 2,5% está contento con su participación porque eso le sube puntos, le da positivos o le sirve para demostrar lo que sabe y cómo es. Necesitan por tanto un reconocimiento positivo de su participación.

El profesorado, con un 1,1% es responsable de no hacer participar demasiado: “no me hacen participar mucho/porque no me sacan mucho”, acertar cuando los sacan “me sacan en las asignaturas que me gustan”, o servir como reforzadores de aquellos que participando “me gano a los profesores “, que necesitan también un reconocimiento externo.

En otras causas (0,9%), se alude a los compañeros “me caen bien mis compañeros/as/les caigo bien”, por lo que se siente a gusto para participar con frecuencia y una tarea, “me gusta repartir trabajos”, en la que participa, aunque sea algo rutinario.

Le sigue la ayuda (0,9%) que es ofrecida a los compañeros como forma de participación, asumiendo el papel de “buena persona”. Y por último la vergüenza, vuelve a ser recogida por el 0,7% del alumnado, que no le permite estar muy satisfecho/a con su participación.

Sumando los factores en función de su locus de control, obtenemos que estos estudiantes vuelven a utilizar con mayor frecuencia, razones internas, concretamente, con un porcentaje del 13,4%, frente al 7,9% externo y al 1,6% mixto. Si esta tendencia continúa en la siguiente opción, podremos afirmar que el alumnado asume su responsabilidad en la participación del aula.

MUY SATISFECHO/A	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
participo mucho/voy bien/salgo voluntario	24	5,4	P	I
no participo ni mucho ni poco, no quiero participar y no participo	4	,9	P	I
hago lo que puedo	2	,5	P	I
porque me enseña/me favorece/aprendo	12	2,7	AP	I
me ayuda a prepararme el examen	5	1,1	AP	I
porque pregunto lo que no sé	2	,5	AP	I
aprendo y saben que aprendo	2	,5	AP	I
porque sé que lo he aprendido	1	,2	AP	I
me ponen positivos	6	1,4	EV	E
hago los deberes y me influye en la nota	3	,7	EV	E
soy listo y no hago mal las cosas	2	,5	EV	E
todo en lo que participo suele estar bien	2	,5	EV	E
mi comportamiento se valora	1	,2	EV	E
me gusta participar	11	2,5	PT	E
me distraigo/es divertido/lo paso bien/hago reír a mis compañeros/as	3	,7	PT	E
así no me distraigo hablando con mis compañeros/atiendo	5	1,1	A	I
porque me preguntan poco	3	,7	PR	E
todos los profesores confían en mí	1	,2	PR	E
yo ayudo	2	,5	AY	I
para estar con mis compañeros	1	,2	O	I/E

Tabla 6.165: Pregunta 16: Estoy muy satisfecho/a con mi participación en clase porque...

Los alumnos y alumnas que están muy satisfechos con su participación en clase, explican esta satisfacción en primer lugar por la práctica. El 6,8% va bien, participa mucho, sale voluntario/a, o sale lo suficiente o lo que puede para sentirse satisfecho/a.

El segundo argumento es el aprendizaje (5%), ya que opinan que la participación les enseña, les favorece porque aprenden, preguntan lo que no saben, les ayuda a preparar el examen y a saber lo que han aprendido.

Le sigue la evaluación (3,3%), ya que participando se obtienen positivos, se valora el comportamiento y hacer los deberes influye en la nota. A continuación encontramos la atención, que se consigue participando, según el 1,1% del alumnado. También hay alumnos que se refieren a su autoevaluación, aunque los incluimos en este factor, con las frases: “soy listo y no hago mal las cosas, todo en lo que participo suele estar bien”, reforzando una alta autoestima a través de su participación.

La percepción de la tarea, en cuarto lugar con un 3,2% de frecuencia, entiende la participación como algo que gusta, que es divertida, que sirve para pasarlo bien y hacer reír a los compañeros/as.

El profesorado tiene dos visiones diferentes, por un lado, el 0,7% dice que le preguntan poco y el 0,2% dice que, gracias a su participación, “todos los profesores confían en mí”, por lo que se refuerza su autoconcepto.

Otros están contentos con su participación porque ayudan (0,5%) y por último en otras causas encontramos la frase “para estar con mis compañeros”, que se centra más en la participación en grupos.

Los factores internos (13,3%) superan de nuevo a los externos (7,4%) y a los mixtos (0,2%). Por lo que podemos afirmar que el alumnado asume su responsabilidad en la participación del aula, con un locus de control interno en todas las opciones marcadas, independientemente del grado de satisfacción que tengan con respecto a su participación en el aula.

Una vez analizadas las explicaciones dadas por el alumnado a las diferentes preguntas, vamos a analizar si hay diferencias en función del sexo. Para ello mostramos a continuación un gráfico de barras que recoge las medias de las respuestas dadas por alumnos y alumnas para las preguntas anteriores

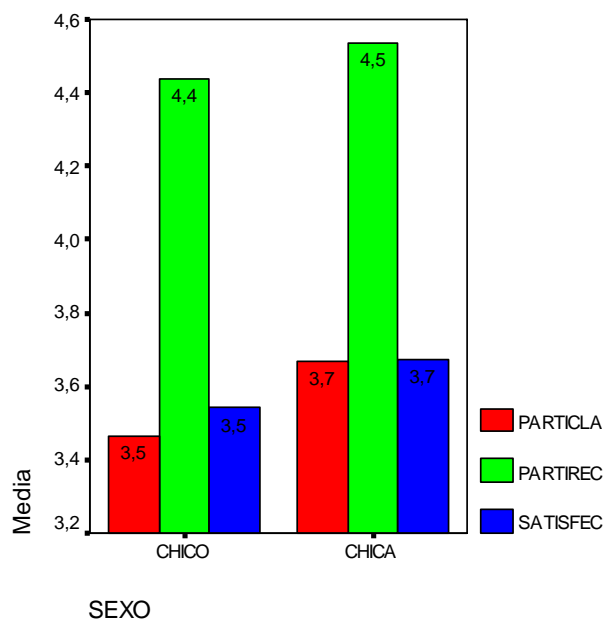


Gráfico 6.35: Diferencia de medias de las preguntas 34, 35 y 16 en función del sexo.

Como podemos ver en el gráfico, casi no se aprecian diferencias, por lo que, para ser más exhaustivos, realizaremos la prueba T de contraste de medias para dos muestras independientes, que nos indicará de modo más fiable si existen diferencia de medias en función del sexo. Los resultados obtenidos se recogen en la siguiente tabla:

Preguntas 34, 35 y 16		t	Sig. (bilateral)
34- ¿Cómo es tu participación en clase?	No se han asumido varianzas iguales	-2,062	,040*
35- ¿Cómo es tu participación en el recreo?	No se han asumido varianzas iguales	-1,167	,244
16- ¿Estás satisfecho/a con tu participación en clase?	No se han asumido varianzas iguales	-1,257	,209

Tabla 6.166: Diferencia de medias en función del sexo de las preguntas 34, 35 y 16.

Los resultados obtenidos nos indican que no hay diferencias significativas en función del sexo en la mayoría de las respuestas dadas a las preguntas 35 y 16 sin embargo encontramos que hay diferencias significativas, en la pregunta 34, ya que “p” es igual a 0,040 y por tanto es menor que 0,05, con un nivel de significación del 95%.

2.12. Resultados del Objetivo 12.

La percepción de la tarea es un factor que incide de forma importante en el aprendizaje de los alumnos, ya que una correcta interpretación de lo que se le pide, facilitará su implicación y aprendizaje. Facilitar en el alumnado los criterios de evaluación, los requisitos para comprender y no sólo completar una tarea, deben ser objetivo didáctico de todo profesorado que pretenda que el aprendizaje de sus estudiantes perdure.

Pero en nuestra investigación, centrada en el alumnado, queremos *conocer si los alumnos y alumnas son conscientes de la relación que se establece entre participación y aprendizaje, entre participación y rendimiento académico, así como establecer cuáles son los niveles de esta relación y los argumentos que utilizan para explicarlos. También conoceremos si hay diferencias en función del sexo.*

Para contestar a estos interrogantes del último objetivo, vamos a analizar las respuestas dadas a las preguntas 17 y 18 del cuestionario, que plantean directamente cómo entienden los estudiantes la relación entre participación en clase, aprendizaje y calificaciones. Al igual que en la pregunta 16 del objetivo anterior, las respuestas se situarán en una escala ordinal y los/as alumnos/as completarán si su participación facilita su aprendizaje y si su participación mejora sus notas, mucho, bastante, regular, poco o nada, respectivamente. A continuación explicarán brevemente el por qué de sus respuestas, lo que nos dará una importante información sobre las percepciones que tienen sobre estas relaciones.

Partamos pues del análisis de frecuencias de las respuestas, para analizar después las explicaciones dadas, y finalizaremos conociendo si hay diferencias en función del sexo en estas respuestas.

¿Crees que tu participación
facilita tu aprendizaje?

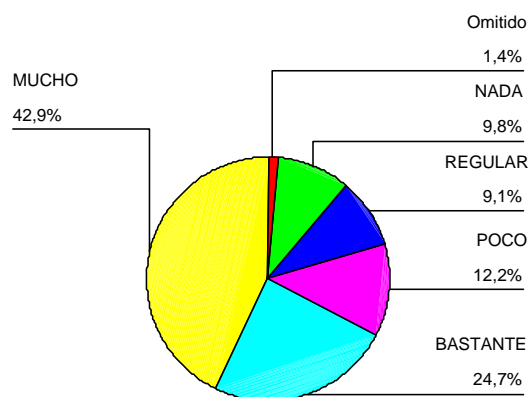


Gráfico 6.36: Porcentaje de respuestas a la pregunta 17.

Como podemos observar en el gráfico, la mayor parte del alumnado considera que su participación en clase facilita su aprendizaje, el 42,9 % cree que influye mucho y el 24,7% bastante, es decir, casi el 75% del alumnado de 1º de E.S.O. de Sevilla es consciente de la importancia que tiene participar en clase como medio de aprendizaje, concretamente el 72,6% de la muestra observada así lo considera. Este factor es muy importante, ya que partiremos de una realidad compartida en un grado alto por el alumnado que justificará aún más la realización de actividades participativas, colaborativas y en las que el alumnado obtenga protagonismo en el aula.

Por otro lado encontramos un alto porcentaje de alumnos/as que considera que es poca o regular la facilitación del aprendizaje mediante la participación en el aula, aunque comparándolos con las respuestas positivas, sólo representan el 12,2% y el 9,1% respectivamente. En total el 21,3% del alumnado encuestado piensa que su participación en aula facilita regular o poco su aprendizaje, y el 9,8% cree que no lo facilita nada. Estas cifras representan a un 31,1% del alumnado, más de la cuarta parte del mismo que no ha entendido la relación entre participación y aprendizaje, aunque las causas para llegar a estas conclusiones pueden ser diferentes, como veremos a continuación, supone un dato preocupante, ya que esta creencia se puede demostrar con falta de interés, apatía, y

conductas disruptivas en clase, que impidan el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario por tanto conocer los motivos que llevan a expresar al alumnado estas respuestas e incidir en modificarlas. Esto es un problema para el profesorado, que tendrá que aumentar el esfuerzo para motivar al alumnado para su implicación en el aula, por eso es importante conocer los motivos que argumentan para desmontarlos y construir unos más eficaces para su aprendizaje.

Veremos a continuación las explicaciones en las siguientes tablas:

NADA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no participo	3	,7	P	I
no estudio	2	,5	P	I
si me preguntan y yo ya lo sé	1	,2	P	I
casi no salgo a la pizarra	1	,2	P	I
aprendo por estudiar/pienso que se aprende estudiando	2	,5	O	I/E
prefiero que lo explique el Profesor/se aprende escuchando, no participando	2	,5	O	I/E
no lo empeora	1	,2	O	I/E
no tiene nada que ver	3	,7	PT	E
porque te explican tonterías	1	,2	PT	E
todo eso es mentira	1	,2	PT	E
porque puedes saber algo y no levantar la mano por vergüenza	2	,5	V	I/E
no aprendo/aprendo poco	2	,5	AP	I
porque me entretengo mucho	1	,2	A	II
porque se ríen de mí	1	,2	C	I/E
me aburre	1	,2	I	I

Tabla 6.167: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación no facilita nada tu aprendizaje?

Para explicar que no encuentran relación entre participación y aprendizaje, el alumnado expone los siguientes motivos:

- Práctica (1,6%), muy escasa, casi no participan, no salen a la pizarra ni estudian, a excepción de un sujeto que afirma que “si me preguntan y yo ya lo sé”.

Posiblemente al estudiar poco, tienen más dificultades para participar y no son capaces de aprender de este modo.

- Otras causas (1,2%), tales como:” aprendo por estudiar/pienso que se aprende estudiando, prefiero que lo explique el Profesor/se aprende escuchando, no participando y no lo empeora”, según las cuales se da poco valor al aprendizaje participativo.
- Percepción de la tarea (1,1%), como algo que “no tiene nada que ver”, o porque “te explican tonterías” o “todo eso es mentira”. Son frases de escépticos convencidos que no ven ninguna vinculación entre aprendizaje y participación.
- Vergüenza (0,5%), que impide levantar la mano, aunque sepas algo.
- Aprendizaje (0,5%), según estos estudiantes “no aprendo nada o aprendo poco”, quizás no sepan aprovechar el tiempo en clase.
- Atención (0,2%), son alumnos/as que confiesan entretenerse mucho en clase, por lo tanto, no aprenden.
- Comportamiento (0,2%), porque se ríen de él/ella, suponemos cuando participa.
- Interés (0,2%), son estudiantes a los que les aburre participar.

En total obtenemos motivos internos, con una frecuencia del 2,5%, seguidos por factores externos, con un 1,6% y mixtos (1,4%). Las diferencias son escasas y si sumamos los dos últimos, superarían a los motivos internos, por lo que no podemos decir que se basen en motivos internos para explicar esta relación entre participación y aprendizaje.

POCO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
así aprendo/ayuda	10	2,3	AP	I
no me lo aprendo/la verdad es que al rato se me olvida	7	1,6	AP	I
porque no sé/me entero de algo	5	1,1	AP	I
aprendo antes	2	,5	AP	I
si tienes dudas, te las explican	2	,5	AP	I
algunas cosas no tienen que ver/no veo por qué	6	1,4	PT	E
a mí se me da mejor estudiar/yo estudio mejor sola	2	,5	PT	E
para saber lo tengo que estudiar	1	,2	PT	E
como cualquier otra tarea	1	,2	PT	E
casi nunca salgo/respondo poco	3	,7	P	I
hay veces que tendría que participar más	1	,2	P	I
dependiendo de la asignatura	2	,5	O	I/E
no porque hablo mucho	2	,5	C	I/E
se ponen positivos, pero no sube mucho la nota	1	,2	EV	E
me ponen positivos	1	,2	EV	E

Tabla 6.168: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita poco tu aprendizaje?

Los que aportan una respuesta negativa, pero menos tajante, es decir los que creen que su participación facilita poco su aprendizaje, aportan motivos similares. El primero es el aprendizaje, con un 6% de respuestas. En ellas se explica que así aprenden, ayudan, se enteran de algo, aprenden antes, te explican las dudas,... aunque algunos confiesen que al rato se le olvida. Estas explicaciones concuerdan más con otras opciones, sin embargo, a pesar de que creen que influye poco, se han centrado en el aprendizaje fundamentalmente.

En segundo lugar está la percepción de la tarea, con visiones muy diferentes: unas más escépticas, “algunas cosas no tienen que ver/no veo por qué, como cualquier otra tarea”, otras que prefieren otros medios para aprender, “a mí se me da mejor estudiar, yo estudio mejor sola” y otros que la ven como medio “para saber lo que tengo que estudiar”.

La práctica ocupa la tercera posición, con una frecuencia del 0,9%, son alumnos/as que casi nunca salen, responden poco y algunos reconocen que deberían participar más. Que la participación se relacione con el aprendizaje, según algunos, (0,5%) depende de la asignatura, que hemos incluido en otras causas, para otro porcentaje igual, no hay relación

porque habla mucho, perdiendo las oportunidades para aprender. Por último la evaluación con un 0,4% de respuestas, no convence a la mitad de éstos, porque afirma “se ponen positivos, pero no sube mucho la nota”, confundiendo la respuesta con la siguiente pregunta o valorando el aprendizaje sólo en función de la nota, algo a lo que los tenemos acostumbrados padres y profesorado con el tipo de evaluación cuantitativa que perdura, a pesar de las reformas continuas.

En concreto, los estudiantes aluden a factores internos (6,9%) fundamentalmente. Le siguen los externos, con un 2,7% y los mixtos, con una frecuencia del 1%. Los estudiantes achacan más motivos propios para justificar que encuentren poca relación entre ambos factores estudiados.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
nunca lo he notado/no tiene nada que ver	4	,9	PT	E
no me gusta participar	2	,5	PT	E
aprendo más	4	,9	AP	I
aprendería más	1	,2	AP	I
aprendo más estudiando/si no estudias, por mucho que participe	2	,5	O	I/E
esfuerzo la mente	1	,2	O	I/E
hay veces que los Profesores/as no me comprenden	1	,2	PR	E
me entero más cuando explica el Profesor	1	,2	PR	E
porque los profesores son unos pesaos	1	,2	PR	E
porque como no participo mucho...	1	,2	P	I
siempre me cogen para los trabajos	1	,2	P	I
porque soy listo, pero no más que nadie	1	,2	H	I
hay veces que no me entero bien	1	,2	H	I
no atiendo mucho	1	,2	A	I

Tabla 6.169: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita regular tu aprendizaje?

Los que se sitúan en la opción intermedia, que consideran que la participación facilita sólo regular su aprendizaje, explican sus motivos, que agrupamos en los siguientes factores:

- Percepción de la tarea (1,4%), como algo que no gusta, que no han notado o que no tiene nada que ver.
- Aprendizaje (1,1%), creen que participando aprenden más o aprenderían más si lo hicieran.
- Otras causas (0,7%), como “aprendo más estudiando/si no estudias, por mucho que participe” y “esfuerzo la mente”, que tienen suficiente razón.
- Profesorado (0,6%), al que culpan de no comprenderlos “hay veces que los Profesores/as no me comprenden”, o al que prefieren verlo explicando todo el tiempo, en vez de preguntando, “me entero más cuando explica el Profesor” o “porque los profesores son unos pesaos”, no sabemos si por intentar que participen y aprendan o por otros motivos.
- Práctica (0,4%), aportada por los que afirman que no participan mucho y los que dicen que siempre lo cogen para los trabajos.
- Habilidad (0,4%), con las frases “hay veces que no me entero bien” y “porque soy listo, pero no más que nadie”.
- Atención (0,2%), que achaca su escaso nivel de aprendizaje en clase a que no atiende mucho, por tanto aprende menos.

En concreto, los estudiantes aluden a factores internos (2,1%), pero seguidos a corta distancia por los externos, 2%. Los mixtos suman sólo el 0,7%. Los estudiantes achacan más motivos propios para justificar que encuentren poca relación entre ambos factores

estudiados, aunque casi con la misma frecuencia, también responsabilizan a factores externos.

BASTANTE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendo de los errores/aprendo más/más fácil	24	5,4	AP	I
lo entiendo mejor	18	4,1	AP	I
se te quedan mejor las cosas/es otra manera de aprender	16	3,6	AP	I
sí para los que no lo sepan/me lo explican	2	,5	AP	I
si no participo, no aprendo/aprendo más desde que participo	2	,5	AP	I
así tengo más notas buenas y no suspendo	12	2,7	EV	E
la nota de clase es importante	1	,2	EV	E
porque en el examen es prácticamente lo mismo	1	,2	EV	E
así estudio	4	,9	P	I
me esfuerzo	3	,7	P	I
no ayudo en ese tema	1	,2	P	I
presto más atención/estoy más atento	5	1,1	A	I
estoy más relajado	1	,2	O	I/E

Tabla 6.170: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita bastante tu aprendizaje?

El aprendizaje es el primer factor que aportan los estudiantes, con una frecuencia del 14,1%, donde explican que aprenden de los errores, aprenden más y más fácilmente, lo entienden mejor y que aprenden más desde que participan. Son estudiantes que han comprobado que su participación influye de forma positiva en su nivel de aprendizaje.

En segundo lugar encontramos la evaluación, el 3,1% del alumnado que contestó esta opción afirma que: “así tengo más notas buenas y no suspendo, la nota de clase es importante y porque en el examen es prácticamente lo mismo”, por lo que observan una mejora en el aprendizaje reflejada en sus notas. Le sigue la práctica (1,8%), que mejora mediante la participación en clase, “así estudio, me esfuerzo”. También mejora la atención (1,1%) y se observan otras causas (0,2%), como “estoy más relajado”, por tanto las tres mejoran el aprendizaje. En conclusión, podemos decir que los estudiantes aluden a factores internos (17%), con gran diferencia sobre los externos, 3,1% y los mixtos, 0,2%. Los alumnos

y alumnas que consideran que su participación influye en su aprendizaje bastante, utilizan un locus de control interno para explicar esta relación y se fundamentan principalmente en el aprendizaje.

MUCHO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendo más/lo entiendo mejor	78	17,7	AP	I
así te acuerdas de lo que has dado	12	2,7	AP	I
no me quedo con las dudas/aprendo más si fallo yo	9	2,0	AP	I
para el examen ya me lo sé todo	5	1,1	AP	I
si pregunto entiendo y puedo aprobar	2	,5	AP	I
si me equivoco me corrigen	2	,5	AP	I
me aprendo los deberes del día siguiente	1	,2	AP	I
me ayuda/veo las cosas más fácil	11	2,5	AY	I
para el que no lo sepa, yo se lo explico/ayudo a todos los compañeros	4	,9	AY	I
saco buenas notas/me ayuda a subir nota/se refleja en notas	11	2,5	EV	E
mi comportamiento se valora	1	,2	EV	E
así no me distraigo hablando con mis compañeros/atiendo más	9	2,0	A	I
si no atiendo, no me entero	2	,5	A	I
me lo sé	3	,7	P	I
porque estudiamos	1	,2	P	I
los profesores/as confían en tí/se dan cuenta fácilmente	2	,5	PR	E
pero como no me hacen participar...	1	,2	PR	E
soy un crack	1	,2	O	I/E
influye en eso	1	,2	O	I/E
me lo paso bien	1	,2	PT	E

Tabla 6.171: Pregunta 17: ¿Por qué crees que tu participación facilita mucho tu aprendizaje?

El aprendizaje vuelve a ser el factor más destacado por el alumnado que cree que su participación facilita mucho su aprendizaje, con una frecuencia del 24,7%. Entre los motivos dados, destacamos: “aprendo más/lo entiendo mejor, así te acuerdas de lo que has dado, no me quedo con las dudas/aprendo más si fallo yo, para el examen ya me lo sé todo, si me equivoco me corrigen”... en estas frases observamos que consideran el error parte del aprendizaje, son conscientes de que no pasa nada y así se aprende, es un buen pensamiento para no aprender, también de los errores.

La segunda causa es la ayuda ((3,4%), tanto la que le facilita la participación para ver las “cosas más fácil”, como “para el que no lo sepa, yo se lo explico/ayudo a todos los compañeros”, y ayudándoles, también aprende.

En la evaluación, con una frecuencia del 2,7%, se incluye tanto el reflejo de la participación en las notas, como la evaluación del comportamiento. Mejora la atención del 2,5%, que afirma que: “así no me distraigo hablando con mis compañeros/atiendo más” y “si no atiendo, no me entero”.

En quinto lugar está la práctica, con 0,9%, con las frases “me lo sé” y “porque estudiamos”, que sitúa como equivalente la participación y el estudio. Le sigue el profesorado (0,7%), con dos visiones, por un lado la participación permite que los profesores/as confíen en ti y se dan cuenta fácilmente, pero por otro, se les hace culpables de que no le hacen participar, pero sólo en un 0,2%.

Otras causas (0,4%) incluye dos frases: “soy un crack”, que no aporta una respuesta a la pregunta y “influye en eso”, que no viene más que a corroborar la opción ya marcada. Por último, un 0,2% dice que participando se lo pasa bien, mostrando una percepción de la tarea positiva.

Globalmente, encontramos que los motivos más destacados corresponden a un locus de control interno, con una frecuencia del 30,8%, muy superior a los externos, con un 3,6% y a los mixtos, 0,4%. Podemos concluir que todos los estudiantes de la muestra atribuyen a causas internas mayoritariamente las relaciones entre participación y aprendizaje, independientemente de que crean que su participación mejora su aprendizaje nada, poco

regular, bastante o mucho.

En la siguiente pregunta, la 18, le cuestionamos al alumnado si consideran que su participación influye en la mejora de sus notas, observamos en las siguientes representaciones que la mayoría piensa que sí, pero veamos las proporciones a continuación.

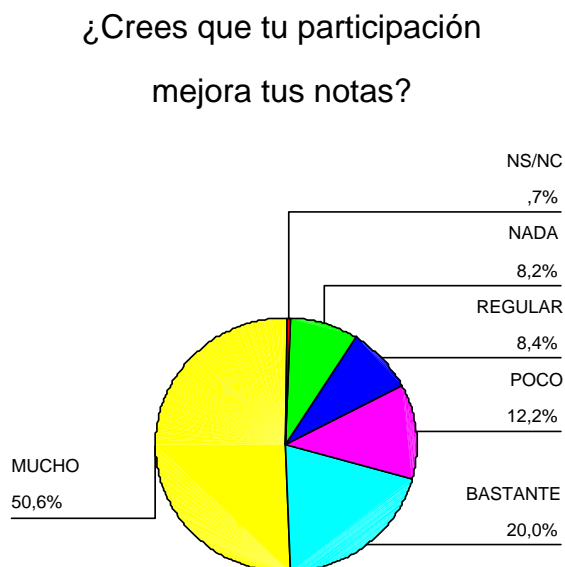


Gráfico 6.37: Porcentaje de respuestas a la pregunta 18.

En la pregunta 18, las respuestas positivas son aún más favorables que en la anterior, encontrando que más de la mitad del alumnado considera que su participación mejora sus notas **mucho**, concretamente el 50,6% de los mismos, que sumados al 20% que considera que influye **bastante**, representan casi $\frac{3}{4}$ del total del alumnado estudiado. La mayoría, por tanto, entienden la importancia que el profesorado da a la participación en el aula, tanto de manera voluntaria como inducida, saben que participar repercute de manera positiva en su nota, mediante positivos o puntos que ayudan a aprobar las diferentes materias o alcanzar mejores notas en las evaluaciones.

Frente a este grupo, encontramos aquellos que consideran que la participación en clase influye **poco** (12,2%), **regular** (8,4%) o **nada** (8,2%) en las notas obtenidas. Este grupo representa casi el 30% del total, concretamente el 28,8%, que supone un número importante

por el significado que implica este pensamiento en el alumnado. Es necesario conocer cuáles son las explicaciones que dan a estas respuestas para saber cómo modificarlas; a continuación mostramos estos datos:

NADA	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
no estudio/no me lo sé	5	1,1	P	I
no participo apenas	4	,9	P	I
porque estudio con la ayuda de mis padres	2	,5	O	I/E
prefiero que explique	1	,2	O	I/E
no las empeora	1	,2	O	I/E
no mejoro	2	,5	H	I
no me entero de nada	1	,2	H	I
todo eso es mentira/los positivos que ganas te los quitan enseguida	2	,5	PT	E
me aburro	2	,5	I	I
a la hora de los exámenes, cateo	1	,2	EV	E

Tabla 6.172: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación no mejora nada tus notas?

El grupo de estudiantes que cree que su participación no mejora nada sus notas, sitúa en primer lugar la práctica, con una frecuencia del 2%. Entre los motivos que lo justifican está la falta de participación y de estudio diario, por lo tanto no han comprobado si realmente su participación en clase les beneficiaría.

En segundo lugar encontramos otras causas (0,9%), tales como: “porque estudio con la ayuda de mis padres, prefiero que explique y no las empeora”, motivos que no están reñidos con el objeto de la pregunta, pero que no la responden realmente.

El tercer factor es la habilidad, el 0,7% del alumnado que marcó esta opción afirma: “no mejoro”, “no me entero de nada”, achacándolo a la falta de habilidad, sería necesario darles oportunidades de éxito para cambiar su percepción sobre la participación y fomentar su autoconcepto académico.

En cuarto lugar se sitúa la percepción de la tarea, el 0,5% considera que: “todo eso es mentira, los positivos que ganas te los quitan enseguida”, pensando que no existe relación

entre participación y notas. El mismo porcentaje dice que se aburre, por lo que apelan a una falta de interés por participar. Por último la evaluación es tomada por el 0,2% como prueba de que esta relación no existe, con la frase “a la hora de los exámenes, cateo”.

En total, los motivos para explicar que la participación en clase no mejora sus notas, son mayoritariamente internos, con una frecuencia del 3,2%. El 0,9% alude a motivos mixtos y el 0,7% da motivos externos. Ahora comprobaremos cómo lo explican aquellos alumnos que ven que hay relación, aunque sea poca.

POCO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me pone positivos	10	2,3	EV	E
se ve el interés	3	,7	EV	E
porque suspendo	2	,5	EV	E
porque no lo noto/eso es para el Profesor/a /no creo que cambie mucho la nota	4	,9	PT	E
creo que como saco las notas es estudiando	2	,5	PT	E
es más fácil	2	,5	PT	E
desde que participo, he mejorado	1	,2	PT	E
no sé lo que me preguntan/no me entero	4	,9	H	I
a veces me entero y otras no	2	,5	H	I
porque participo	2	,5	P	I
participo poco	2	,5	P	I
así aprendo	2	,5	AP	I
la verdad es que al rato se me olvida	1	,2	AP	I
según en lo que participe	3	,7	O	I/E
a los profesores les gusta que participemos	1	,2	PR	E

Tabla 6.173: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora poco tus notas?

El primer factor que justifica que la participación mejora poco las notas, es la evaluación. El 3,5% del alumnado que marcó esta opción cree que participando le ponen positivos o se ve el interés, sin embargo, un 0,5% de ellos dice que no porque suspende.

La percepción de la tarea recibe el 2,1% de explicaciones, que incluyen frases como: “porque no lo noto, eso es para el Profesor/a, no creo que cambie mucho la nota” y “creo

que como saco las notas es estudiando”, que muestran escepticismo, y otras que expresan una visión positiva: “es más fácil y desde que participo, he mejorado”, que entienden relación entre participación y evaluación, o al menos con el aprendizaje.

En tercer lugar se sitúa la habilidad, el 1,4% dice que: “no sé lo que me preguntan, no me entero, a veces me entero y otras no”, situaciones que pueden desembocar en fracaso escolar si no se soluciona a tiempo dándoles oportunidades de aprendizaje y reforzando su autoestima, explicando a diferentes niveles e intentando que no queden lagunas.

El cuarto factor es la práctica, elegida por un 1%, pero con frases diferentes, la mitad dice que participa y por eso mejora su evaluación y la otra mitad afirma que participa poco, teniendo como consecuencia su reflejo en las notas.

Le sigue el aprendizaje, con un 0,7% de respuestas que consideran que así aprenden (participando, entendemos) y un 0,2% de ellas dice que ese aprendizaje no es duradero, “la verdad es que al rato se me olvida”.

Con la misma frecuencia están otras causas que explica que las notas cambian según en lo que participe, aunque no sabemos si se refiere a diferentes actividades de clase o a los diferentes criterios de evaluación de los profesores y profesoras. Por último son éstos a los que se refiere el 0,2%, con la frase: “a los profesores les gusta que participemos”, aunque no desvela ninguna relación con las notas de forma clara.

Aquí cambian los porcentajes, situando como primera causa los factores externos (5,9%), frente a los internos (3,1%) y los mixtos (0,7%). La evaluación es la que tiene más peso para explicar que hay poca mejora de las notas en función de su participación.

REGULAR	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
porque cuenta todo lo demás (exámenes)	5	1,1	PT	E
en algunas asignaturas me entero mejor que en otras	3	,7	PT	E
mejora un poco más	2	,5	PT	E
sólo un poco	2	,5	PT	E
el profesor lo tiene en cuenta	2	,5	PR	E

REGULAR (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
depende del profesor	2	,5	PR	E
los profesores ya me conocen	1	,2	PR	E
no participo mucho	4	,9	P	I
aprendo más	2	,5	AP	I
ensayo/repaso	1	,2	AP	I
yo estudio y con eso es suficiente	1	,2	O	I/E

Tabla 6.174: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora regular tus notas?

El primer factor aportado por los estudiantes que consideran que la participación influye regular en sus notas, es la percepción de la tarea. El 4% del alumnado cree que “cuenta todo lo demás (exámenes), mejora un poco más, sólo un poco,...”, atribuyendo poco valor a la evaluación de su participación.

El segundo factor es el profesorado, un 1,2% del alumnado cree que: “el profesor lo tiene en cuenta, depende del profesor y los profesores ya me conocen”, estableciendo unas consecuencias en las notas, ya que el profesorado se da cuenta de si participan o no y los valoran.

El tercero es la práctica, donde el 0,9% de los estudiantes reconoce no participar mucho, y por tanto no le cambiará mucho las notas. Un 0,7% reconoce que aprende más, ensaya y repasa, mediante la participación en el aula y un 0,2% dice: “yo estudio y con eso es suficiente”, dejando sin valor la participación.

En total hallamos un locus de control externo, con una frecuencia del 5,2%, frente a uno interno, con el 1,6% de las respuestas y sólo un 0,2% mixto. Se vuelven a repetir los patrones de la opción anterior, aunque el motivo externo fundamental ahora es la percepción de la tarea.

BASTANTE	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
me dan puntos/positivos cuando respondo bien/sube la nota	21	4,8	EV	E
también cuenta/a mí me ha ido mucho mejor	5	1,1	EV	E
ven que estudio más y que hago todas las tareas	4	,9	EV	E
aprendo más	6	1,4	AP	I
te enteras mejor cuando preguntas	5	1,1	AP	I
así me acuerdo mejor (para los exámenes)	5	1,1	AP	I
si no entiendo algo, me lo explican	2	,5	AP	I
pregunto lo que no sé	1	,2	AP	I
lo dicen/un poco	7	1,6	O	I/E
así paso a un nivel mayor	1	,2	O	I/E
sólo en algunas asignaturas	1	,2	O	I/E
estudio más por si me preguntan	4	,9	P	I
lo tengo hecho y me lo sé	2	,4	P	I
saco más de mí	1	,2	P	I
salgo a la pizarra	1	,2	P	I
bastante, pero no porque no participo	1	,2	P	I
atiendo	6	1,4	A	I

Tabla 6.175: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora bastante tus notas?

Estos estudiantes creen que su participación influye bastante en sus notas, y para explicarlo, aluden a los siguientes motivos:

- Evaluación (6,8%): estos estudiantes saben que sus notas han mejorado y lo expresan con frases como: “me dan puntos/positivos cuando respondo bien, sube la nota; también cuenta, a mí me ha ido mucho mejor; ven que estudio más y que hago todas las tareas”. Son estudiantes que ven recompensado su esfuerzo, pero evidentemente tienen que hacerlo.
- Aprendizaje (4,3%): reconocen que “aprendo más; te enteras mejor cuando preguntas; así me acuerdo mejor (para los exámenes); si no entiendo algo, me lo explican y pregunto lo que no sé”, relacionando la participación con el aprendizaje, que luego se verá reflejado en las notas.

- Otras causas (2%): entre las que encontramos diferentes explicaciones como: “lo dicen/un poco”, que expresan poco convencimiento, “así paso a un nivel mayor” y “sólo en algunas asignaturas”, dependiendo de su participación y de los criterios de evaluación del profesorado, suponemos.
- Práctica (1,9%): que algunos aumentan por si le preguntan: “estudio más por si me preguntan”, o les hace rendir más, “saco más de mí”. Otros explican que hacen las cosas y participan, aunque con diferente frecuencia.
- Atención (1,4%): que mejora gracias a la participación, y por tanto repercute en el aprendizaje y las notas.

En global, se aluden a motivos internos con mayor frecuencia, concretamente con un 7,6%. En segundo lugar, a poca distancia están factores externos (6,8%) y los mixtos (2%). Se ha producido un cambio en las explicaciones de los alumnos y alumnas que han experimentado una mejora de sus notas a través de su participación en clase. Veamos si este cambio se mantiene entre los que ven mucha relación entre ambas variables.

MUCHO	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
aprendo más/me favorece	29	6,6	AP	I
es más fácil estudiar/te ayuda a entender las cosas	19	4,3	AP	I
si tengo alguna duda, me la resuelven	7	1,6	AP	I
suspendí una asignatura y por participar y hacer los deberes, aprobé	2	,5	AP	I
si te lo sabes, sí/para saber lo que tengo que estudiar	2	,5	AP	I
si lo hago bien me pone buenas notas/puntúan el esfuerzo	54	12,2	EV	E
las apruebo todas/para aprobar	3	,7	EV	E
los Profesores ven que hago los ejercicios/estudio/tengo interés	14	3,2	PR	E
sí los Profesores/as la tienen en cuenta /les haces la pelota	9	2,0	PR	E
me lo ha dicho el profesor/siempre lo dicen	7	1,6	PR	E
le doy más confianza a los profesores	3	,7	PR	E

MUCHO (continuación)	Frecuencia	Porcentaje	FACTOR	LOCUS CONTROL
pero como no me hacen participar.../no participo	3	,7	PR	E
para cuando me pregunte, yo la sepa	2	,5	P	I
hacemos cosas/practicar	2	,5	P	I
repaso	1	,2	P	I
en los exámenes me lo sé gracias a que estudio y hago deberes	1	,2	P	I
también cuenta la actitud/el comportamiento se valora	5	1,1	C	I/E
porque significa que estás atento/a	5	1,1	A	I
depende de la asignatura	1	,2	O	I/E

Tabla 6.176: Pregunta 18: ¿Por qué crees que tu participación mejora mucho tus notas?

Los estudiantes que opinan que su participación mejora mucho sus notas, justifican su opinión con dos factores principalmente, el aprendizaje y la evaluación. El primero, con una frecuencia del 13,5% recoge las siguientes afirmaciones: “aprendo más/me favorece, es más fácil estudiar/te ayuda a entender las cosas, si tengo alguna duda, me la resuelven, si te lo sabes, sí/para saber lo que tengo que estudiar” y alguna experiencia en ese sentido “suspendí una asignatura y por participar y hacer los deberes, aprobé”.

El segundo factor, la evaluación, con un 12,9%, se explica con varias frases: “si lo hago bien me pone buenas notas, puntúan el esfuerzo, las apruebo todas/para aprobar”, comprobando que si estudian y trabajan se ven recompensados por su participación en clase.

El tercer factor es el profesorado, con un 8,2%, estos estudiantes explican que “los Profesores ven que hago los ejercicios/estudio/tengo interés; sí los Profesores/as la tienen en cuenta /les haces la pelota y le doy más confianza a los profesores”, otros lo dicen porque los profesores se lo han dicho o siempre lo dicen, y por último un 0,7% de ellos les reclama a sus profesores más participación, con la frase: “pero como no me hacen participar...no participo”

La práctica obtiene una frecuencia del 1,4%, y se explica del siguiente modo: “para cuando me pregunte, yo la sepa; hacemos cosas/prácticas/repaso; en los exámenes me lo

sé gracias a que estudio y hago deberes”. Son estudiantes que trabajan diariamente y lo ven recompensado en sus notas.

El comportamiento y la atención son valorados por el 1,1% cada uno como factores que también se valoran en las notas, y por último, en otras causas (0,2%) se observan diferencias en función de las asignaturas.

En general, agrupando los factores, resulta un locus de control externo, del 21,1% seguido por uno interno del 16% y uno mixto del 1,3%. Por tanto creen que la participación mejora las notas fundamentalmente por el tipo de evaluación y el profesorado.

Una vez analizadas las explicaciones dadas por el alumnado a las diferentes preguntas, vamos a analizar si hay diferencias en función del sexo. Para ello mostramos a continuación un gráfico de barras que recoge las medias de las respuestas dadas por alumnos y alumnas para las preguntas anteriores:

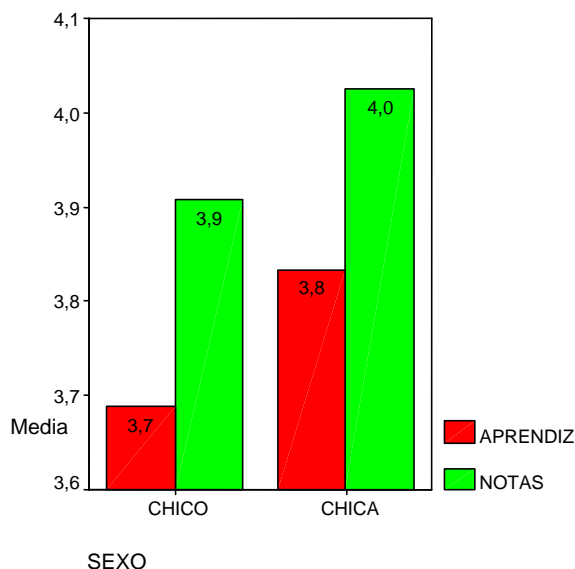


Gráfico 6.38: Diferencia de medias de las preguntas 17 y 18 en función del sexo.

Como podemos ver en el gráfico, casi no se aprecian diferencias, ya que a simple vista las distancias son largas, aunque esto se debe a que el eje de ordenadas tiene los valores muy espaciados, pero la diferencia entre ellos es de 0,1 punto, por tanto las diferencias entre chicos y chicas en ambas preguntas es de 0,1. No obstante, para

confirmarlo y ser más exhaustivos, realizaremos la prueba T de contraste de medias para dos muestras independientes, que nos indicará de modo más fiable si existen diferencia de medias en función del sexo. Los resultados obtenidos se recogen en la siguiente tabla:

Preguntas 17 y 18		t	Sig. (bilateral)
17- ¿Crees que tu participación facilita tu aprendizaje?	Se han asumido varianzas iguales	-1,152	,250
18- ¿Crees que tu participación mejora tus notas?	Se han asumido varianzas iguales	-1,334	,183

Tabla 6.177: Diferencia de medias en función del sexo de las preguntas 17 y 18.

Los resultados obtenidos nos indican que no hay diferencias significativas en función del sexo en ninguna de las dos preguntas, ya que “p” es superior a 0,05, con un nivel de significación del 95%.

El presente capítulo de resultados nos ha supuesto un arduo trabajo por la cantidad de datos analizados y el rigor con el que hemos pretendido realizarlo, pero ha merecido la pena porque nos ha facilitado comprender el pensamiento del alumnado de 1º de E.S.O. de los Institutos públicos de Sevilla capital, respecto a su participación, en diferentes tareas, su aprendizaje, las notas, ... en definitiva sobre el proceso didáctico que se produce en sus aulas y del que se sienten más o menos protagonistas.

Estos datos nos servirán para establecer conclusiones y replantear el papel del profesorado, las actividades de clase, el clima del aula, y todos aquellos factores que han sido aportados por ellos en sus explicaciones, con el fin de mejorar la participación en el aula y por tanto el aprendizaje, intentando así contribuir al descenso del fracaso escolar.

Una vez detallados los resultados, debemos resolver las hipótesis planteadas a la luz de los mismos, por tanto, aceptamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1:

- El alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del cuestionario de participación en clase (CPEC), muestra interés por participar y es consciente de su importancia para el aprendizaje.

Hipótesis 2:

- El profesorado facilita la participación de sus alumnos de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, en clase como medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, según el cuestionario de participación en clase (CPEC).

Hipótesis 3:

- Existen diferencias significativas entre sexos en cuanto a su participación en clase del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Hipótesis 6:

- La mayoría de los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC recurren al profesorado para resolver sus dudas en clase.

Hipótesis 7:

- Los motivos que impiden preguntar al alumnado del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, en clase hacen referencia fundamentalmente a evitar el control por parte del profesorado, según el CPEC.

Hipótesis 9:

- La causa fundamental a la que atribuyen el fracaso los alumnos y alumnas de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, es la falta de esfuerzo.

Hipótesis 10:

- Las atribuciones que el alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, hace sobre su nivel de participación en clase corresponden en su mayoría a motivos internos.

Hipótesis 11:

- Las valoraciones del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, de las actividades participativas, colaborativas o grupales son más positivas que las estrategias individuales.

Hipótesis 12:

- El alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, valora mejor las actividades voluntarias que las incitadas por el profesorado.

Hipótesis 13:

- El alumnado del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, valora mejor su participación en el recreo que en clase.

Hipótesis 14:

- El alumnado del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC, considera que su participación en clase facilita su aprendizaje y mejora sus notas.

Rechazamos por tanto las hipótesis 4, 5 y 8, que son:

Hipótesis 4:

- No existen diferencias significativas entre sexo y rendimiento académico del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC

Hipótesis 5:

- No existen diferencias significativas entre la participación real y la participación ideal a nivel general del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Hipótesis 8:

- No existen diferencias significativas entre la participación real e ideal por áreas del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Y proponemos las siguientes hipótesis alternativas:

Hipótesis 0.4:

- Existen diferencias significativas entre sexo y rendimiento académico del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC

Hipótesis 0.5:

- Existen diferencias significativas entre la participación real y la participación ideal a nivel general del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

Hipótesis 0.8:

- Existen diferencias significativas entre la participación real e ideal por áreas del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital, a través del CPEC.

A continuación pasamos al capítulo de conclusiones.

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y
PROPUESTAS DE MEJORA

INDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Conclusiones
3. Implicaciones
 - 3.1. Curriculares
 - 3.2. En la Formación del Profesorado
4. Limitaciones
5. Propuestas de mejora
6. Retos para nuevas investigaciones

1. Introducción.

En este último capítulo destacaremos las conclusiones más importantes a las que han llevado nuestra investigación. Para facilitar su presentación, dado el gran número de datos que hemos manejado, sobre todo para el análisis cualitativo de las respuestas del alumnado de la muestra, hemos optado por centrarnos en responder los problemas planteados en el capítulo primero, que están en relación con los objetivos propuestos, y, posteriormente comprobar las hipótesis iniciales.

En la segunda parte del mismo desarrollaremos algunas implicaciones en diferentes ámbitos, a nivel curricular y en el campo de la formación del profesorado, con el humilde objetivo de aportar algunas mejoras a los mismos a la luz de los resultados obtenidos.

La tercera parte incluirá las limitaciones de nuestra investigación, sus puntos débiles y necesidades de mejora. Por último se hacen propuestas para salvar estas limitaciones y algunos retos para nuevas investigaciones, ya que el campo de la participación en el aula está todavía muy lejos de agotarse, y más aún cuando en ella influyen tantos factores contextuales que limitan la extrapolación de resultados.

2. Conclusiones.

Como hemos dicho, para exponer las conclusiones, vamos a recurrir a las preguntas planteadas en los diferentes problemas de investigación recogidos en el primer capítulo, contestándolas según los resultados obtenidos.

El primer problema encierra las siguientes cuestiones:

¿En qué grado le gusta o no participar en clase al alumnado?, ¿Por qué participan nuestros alumnos en clase o por qué lo evitan?, ¿Tienen posibilidades de participación reales a nivel general?, ¿En qué actividades existen más diferencias entre participación real e ideal?

Las respuestas a estos interrogantes vienen establecidas en los objetivos primero y segundo, cuyos resultados nos indican que al 84,8% del alumnado de 1º de E.S.O. de centros públicos de Sevilla capital le gusta participar, frente al 14,7% que afirma que no le gusta. Estos últimos justifican su rechazo a participar porque les da vergüenza o no quieren que se rían de ellos, para evitar sentirse mal, que sepan si han estudiado o no o porque no les interesa ni quieren esforzarse. Los estudiantes a los que les gusta participar se justifican fundamentalmente por la evaluación y el aprendizaje, que se facilita a través de la participación. También porque se lo pasan bien y por el reconocimiento del profesorado y de los compañeros, que aumentan su valoración social y académica.

En cuanto a las posibilidades de participación, observamos que en casi todas las actividades propuestas el alumnado participa más de lo que le gustaría, es decir, su participación real supera a la ideal, excepto en algunas actividades más manipulativas y organizativas (borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a, repartir cuadernos o trabajos, elaborar las normas de la clase, ser delegado o subdelegado), lúdicas (hacer juegos educativos en la clase) y que implican cogestión del aula a nivel curricular (elegir temas que les interese conocer y aportar materiales de trabajo), por lo que el alumnado, reclama mayor implicación.

Por último decir que hay dos actividades en las que la participación real también supera a la ideal, pero se trata de molestar a los compañeros o al profesor, por lo que su nivel no es adecuado para mantener un buen clima de trabajo en el aula.

El segundo problema se centra en la resolución de dudas, con preguntas como: ¿Cómo resuelven sus dudas cuando no entienden algo?, ¿En qué grado el alumnado de nuestro estudio hace uso de su derecho a preguntar las dudas?, ¿Por qué hay reticencias a la hora de preguntar las dudas al Profesor o Profesora de la materia concreta?

El 68% del alumnado pregunta sus dudas directamente al profesorado, el 63,9% a los compañeros y más del 50% a familiares. Sólo el 15% tiene profesor particular y un 14,9% se queda con la duda o se lo estudia de memoria. Los motivos para no preguntar en clase las dudas son principalmente la vergüenza, con el 37,6% de frecuencia y los nervios, que representan el 29,5%. Pero también encontramos frecuencias altas en algunos motivos que ponen en tela de juicio el apoyo que estos estudiantes han recibido a lo largo de su escolarización, tales como “no sé cómo preguntarle” (24,5%) y “sigo sin enterarme aunque me lo expliquen otra vez” (18,6%), que expresan bajos niveles de rendimiento y comprensión, provocados por una acumulación de dudas.

En tercer lugar nos planteamos: ¿Cómo es el nivel de participación del alumnado en las diferentes áreas?, ¿Participan en todas las áreas por igual?, ¿Están satisfechos con su participación por áreas?, ¿En cuáles les gustaría participar más?

El mayor grado de participación se produce en el área de Educación Física, con un 61,2%, seguida por Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Matemáticas, con una frecuencia del 49,2%. Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera se sitúan próximas al 46,5% y Ciencias de la Naturaleza presenta un nivel del 36,1%. La asignatura en la que hay menor grado de participación es Educación Plástica y Visual, con un 28,8%. Por tanto no participan con la misma frecuencia en todas las áreas, debido al carácter propio de cada una y a la metodología del profesorado fundamentalmente.

Sin embargo, los estudiantes de nuestra muestra están bastante satisfechos con su participación en las diferentes asignaturas, ya que en todas, excepto en Ciencias de la

Naturaleza, la participación ideal se sitúa por debajo de la real. Sólo en Ciencias de la Naturaleza desearían participar más de lo que lo hacen normalmente, aunque la diferencia entre ellas es sólo del 5,8%.

Por último, si ordenamos las asignaturas en función de lo que les gustaría participar a los alumnos y alumnas, éstas se ordenarían de mayor a menor así: Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas; Lengua Castellana y Literatura; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Tecnologías, Lengua Extranjera, Educación Física, Música y Educación Plástica y Visual. Podemos deducir que los estudiantes tienen mayor interés por participar en las asignaturas instrumentales y básicas que en las que completan el currículum con el desarrollo de habilidades artísticas o físicas, valoración que nos parece muy interesante.

El cuarto problema se sitúa en la evaluación por áreas y en la atribución causal que nuestros estudiantes realizan del éxito y/o el fracaso, y se concreta en las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de éxito o fracaso en las diferentes asignaturas de la primera evaluación?, ¿Cuáles son las causas a las que el alumnado atribuye el éxito o el fracaso por áreas en esta evaluación?, ¿Existen diferencias entre chicos y chicas respecto a la evaluación en las diferentes áreas?

Comenzando con el índice de suspensos, podemos afirmar que las áreas con más suspensos son Ciencias de la Naturaleza y Lengua Castellana y Literatura, con un 35,1%, seguidas por Ciencias Sociales, G^a e H^a, con un 34,7%. Los índices son también elevados en Matemáticas (34%) y en Inglés (33,3%), seguido por Tecnologías (27,9%). Estos datos son preocupantes ya que los suspensos superan el 30%, pero debemos tener en cuenta que se trata de la primera evaluación del primer curso de la E.S.O., donde los estudiantes han experimentado un cambio de etapa, con nuevos profesores, metodología y criterios de evaluación, además de ser un momento ideal para que el profesorado “ajuste los niveles de exigencia”.

Respecto a la atribución del fracaso, debemos decir que en todas las áreas, es interna, los factores fundamentales son la falta de práctica, que se refleja en la falta de estudio y/o trabajo diario y la habilidad (no entenderlo bien, tener poco nivel,...), en las áreas

de Matemáticas, Educación Física y Lengua Extranjera. Por tanto podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra asumen su responsabilidad en el fracaso como causa interna, por lo que permitirá aumentar el esfuerzo para alcanzar mejores resultados. El problema se produce entre aquellos que atribuyen el fracaso a la falta de habilidad, ya que necesitarán mayor atención del profesorado y experimentar éxitos para modificar su patrón de atribución.

Las asignaturas con mejores resultados, es decir con notas de bien, notable o sobresaliente son Educación Física, con un 60,8% , Tecnologías (49%) y Educación Plástica y Visual (48,3%), seguidas por Música, Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Ciencias de la Naturaleza y Lengua Extranjera, que se sitúan en torno al 45% del alumnado. Matemáticas obtiene un 42,4% de buenas notas.

Los estudiantes justifican sus éxitos fundamentalmente en todas las áreas por la práctica y la percepción de la tarea, es decir, trabajan y/o estudian a diario, participan, traen los deberes hechos,... y además les parecen asignaturas fáciles, entretenidas o interesantes, por lo que su interés aumenta y consiguen buenos resultados. Sin embargo la habilidad no se plantea apenas como motivo de éxito, su frecuencia es muy baja en todas las asignaturas, incluso en algunas como Lengua Castellana y Literatura y Francés no se cita. Donde recibe mayor frecuencia es en Educación Física, aunque referida a habilidad física y no mental. Por tanto podemos decir que la atribución causal del éxito en nuestra muestra de estudiantes de 1º de E.S.O. es diferente en función de las áreas, sólo explicada por factores internos en Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura; Educación Física y en Tecnología, haciéndose responsable de las mismas. Comparten al 50% motivos externos e internos CC. Sociales, Geografía e Historia y en todas las demás su atribución causal es externa.

En el índice de suspensos sólo se observan diferencias significativas en función del sexo en las asignaturas de CC. Sociales, Geografía e Historia, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura, Música y Tecnología, con niveles de significación inferiores a 0,05 y con niveles de confianza del 95 y el 99%. En el índice de aprobados las diferencias significativas, observadas en función del sexo, se dan en Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Educación Física, Inglés, Francés y en Educación Plástica y Visual, con un

nivel de confianza del 95 o del 99%. Prácticamente se observan diferencias en la mitad de las asignaturas del currículum de 1º de E.S.O, respecto a las calificaciones, en función del sexo.

El quinto problema se centra en conocer cuáles son las actividades que más les gustan y sus valoraciones respecto a las mismas, para ello nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuál es la valoración del alumnado de las diferentes tareas participativas que se les proponen en clase y por qué? ¿Cómo las entienden o qué valores les asocian?, ¿Hay diferencias significativas en su valoración en función del sexo?

La actividad que menos le gusta al alumnado es que el profesorado le pregunte directamente, el 33,1% dice que no le gusta nada y el 22,7% que le gusta poco, tampoco le gusta nada que el profesorado pregunte a nivel general al 26,1%. Salir a la pizarra (de manera obligada) no le gusta nada al 23,8%. Los motivos que aluden son internos, tales como la práctica, en estos casos, la falta de ella, los nervios y la falta de habilidad. Son alumnos y alumnas que normalmente no llevan el trabajo al día y tienen miedo a este tipo de actividades evaluativas que surgen del profesorado.

La actividad mejor valorada es hacer trabajos en grupo con los compañeros/as, esto le gusta mucho al 66,7% de la muestra y bastante al 15,4%. También les gusta, aunque con menor proporción salir a la pizarra, a un 20,4% mucho y a un 18,6% bastante. Los motivos que dan para justificar estas opciones son externos al sujeto, tales como la percepción de la tarea o la evaluación, aunque también se incluyen motivos internos como el aprendizaje. No obstante la atribución causal conjunta en ambas respuestas es externa.

En general las valoraciones de las tareas propuestas son diferentes, se observa que en la pregunta 12 (¿te gusta que el/la profesor/a pregunte en clase?), las respuestas favorables entienden la relación entre las preguntas y el aprendizaje o la evaluación, incluso entre los que opinan que les gusta regular, la habilidad y el aprendizaje reciben frecuencias altas. Sin embargo entre los alumnos/as que las valoran negativamente, los motivos son la práctica y los nervios fundamentalmente. A pesar de ello, la atribución causal en todas las opciones es interna.

En la pregunta 13 (¿te gusta que el/la profesor/a te pregunte a ti) se mantiene el mismo patrón respecto a las causas, pero la atribución causal de aquellos estudiantes a los que les gusta mucho, es externa, centrándose fundamentalmente en la evaluación, por tanto no la relacionan tanto con el aprendizaje, situándose este factor en segundo lugar.

La pregunta 14 (¿te gusta que el/la profesor/a te saque a la pizarra), tiene un perfil diferente, las respuestas negativas –regular, poco o nada- tienen un locus de control mixto y la causa fundamental que argumentan es la vergüenza. A los que les gusta bastante salir a la pizarra, presentan una atribución causal interna, centrada en el aprendizaje. Y los que les gusta mucho, en cambio, muestran una atribución externa, centrada en la percepción de la tarea, seguida por el aprendizaje.

En la pregunta 15 (¿te gusta hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as) la percepción es externa entre los que les gusta mucho o bastante, ya que lo explican por la percepción de la tarea, dejando el aprendizaje en segundo lugar. Los que les gusta regular plantean motivos mixtos, los que les gusta poco comparten factores internos y externos en la misma proporción, y, por último los motivos internos sólo son superados por los que peor valoran esta actividad, justificándolos con la práctica, el interés y el comportamiento, a veces poco colaborativo de los compañeros/as de grupo.

Por sexos, sólo se observan diferencias significativas en la realización de trabajos en grupo, con un nivel de confianza del 99%.

En el siguiente bloque de preguntas encontramos que la actividad más valorada es cuando el profesorado pregunta a la clase en general para que responda quien sepa la pregunta, al 52,2% le parece muy bien y al 26,5%, bien. La diferencia es que el grupo primero presenta un locus de control interno, centrado en el aprendizaje y el segundo externo, ya que lo justifican a través de la evaluación fundamentalmente. También los trabajos en grupo son muy valorados, por un 37,6% al que le parece muy bien hacerlos y un 24,7% al que le parece bien. Si observamos los resultados de las preguntas 21, 22 y 23 que consisten en la exposición de trabajos de forma individual, en parejas o en grupo, vemos que su nivel de aceptación aumenta progresivamente a medida que aumenta el número de

miembros. Lo que menos les gusta es explicar un tema solo a los compañeros, principalmente porque consideran que eso es tarea del profesor/a y/o que ellos lo explican mejor o porque no les gusta la tarea, con una atribución externa. Es preocupante que no comprendan la relación entre explicar y aprender, ya que la capacidad de explicar un tema es el mayor reconocimiento de que se ha aprendido. También les parece muy mal que el profesorado haga preguntas directamente a un alumno/a porque puede que no se la sepa, aludiendo a la falta de práctica, como motivo interno, fundamentalmente.

No se observan diferencias significativas entre alumnos y alumnas en su valoración de estas estrategias didácticas, excepto en las preguntas 19 y 22 (responde quien la sepa y trabajo en parejas).

A nivel general en este bloque de preguntas observamos que el locus de control predominante es interno entre las opciones positivas, y externo en las opciones negativas, al revés que en el bloque de preguntas anterior. Es necesario por tanto explicar al alumnado el valor de cada una de las tareas que se realizan en el aula y sus repercusiones para el aprendizaje, con objeto de aumentar su motivación, interés e implicación en las mismas.

El problema 6, trata de conocer los niveles de participación del alumnado en las diferentes tareas propuestas, tanto voluntarias como inducidas por el profesorado y de tipo académico y organizativo. Para comprenderlo, planteamos las siguientes cuestiones: ¿Tienen todos los alumnos y alumnas las mismas oportunidades para participar en clase?, ¿En qué actividades salen los alumnos/as más veces voluntarios?, ¿Cómo interpretan las intervenciones voluntarias e inducidas por el profesorado?

Para responder a estas cuestiones partimos de los resultados de los análisis de diez preguntas del cuestionario, de la 24 a la 33. Independientemente del tipo de tarea, la que obtiene mayor frecuencia de participación es el trabajo con los compañeros/as, que dicen realizar siempre el 24%, que además es la actividad que mejor valorada estaba, como vimos en el problema anterior, le sigue una actividad organizativa o de gestión, presentarse a las elecciones de delegado/a o subdelegado/a, con una frecuencia del 21,3%, algo curioso porque también es la actividad que mayor puntuación obtiene en la opción “nunca”, con un

49,7%; el motivo es que sus frecuencias se han polarizado en los extremos, obteniendo frecuencias centrales muy bajas. La siguiente actividad que con menos frecuencia realizan es estudiar con los compañeros (32,9%) y los motivos fundamentales son el aprendizaje y la atención. Estos estudiantes consideran que se distraen, pierden tiempo o prefieren estudiar solos, aludiendo en su mayoría a motivos internos. Sin embargo las razones para no presentarse nunca a las elecciones, son externos, perciben la tarea como difícil, con demasiado grado de exigencia y responsabilidad, o que puede crearle problemas con los compañeros/as. Otros no lo hacen para evitar el fracaso o por experiencias previas negativas.

En las preguntas referidas a actividades de tipo didáctico (de la 24 a la 31), se observa una tendencia a contestar la opción intermedia, es decir las mayores frecuencias se encuentran en la opción “algunas veces” en todas estas preguntas, pero el porcentaje es más alto en las preguntas donde interviene el profesorado -me saca a la pizarra, me pregunta en clase y hago trabajos con mis compañeros/as- con un 49,9%, un 55,1% y un 31,1% respectivamente. Podemos deducir entonces que el profesorado trata de repartir las opciones de participación del alumnado y que éste entiende, por las explicaciones dadas, que no pueden salir todos los días, que hay quien lo necesita más, que va por orden de lista,..., argumentando en todos los casos motivos externos.

En las preguntas donde el alumnado debe tomar la iniciativa –salir voluntario a la pizarra, preguntar en clase lo que no saben y salir cuando el profesor/a pide voluntarios/as- las frecuencias no llegan al 30%. Los motivos para salir como voluntario/a y a la pizarra sólo algunas veces, se refieren a la práctica, normalmente, no llevan el trabajo al día y evitan hacerlo público. Debemos reflejar también que el 28,8% no sale nunca voluntariamente a la pizarra, ni sale voluntario/a (25,2%) porque no le gusta o siente vergüenza. Pero es curiosa la interpretación del alumnado de estas actividades, ya que, a pesar de tratarse de acciones voluntarias, donde el locus de control debería ser interno, éste es mixto, centrado en la percepción de la tarea y la vergüenza fundamentalmente. Podemos deducir que muestran una tendencia a exteriorizar la evitación de funciones propias, no asumiendo su propia responsabilidad, cuestión muy peligrosa para conseguir la autogestión de su aprendizaje.

Podemos interpretar que el alumnado prefiere actividades voluntarias porque se escudan en los compañeros/as que saben, que llevan el trabajo al día y que están dispuestos a participar, también movidos por el aprendizaje y la obtención de buenas notas. También debemos admitir que el alumnado no aprovecha las oportunidades para participar de forma voluntaria, disminuyendo así también sus oportunidades de aprendizaje.

En las actividades voluntarias que se realizan en pequeños grupos o parejas –explicar a los compañeros/as lo que no saben o preguntarles lo que no saben-, las frecuencias aumentan, siendo el 29 y el 30,2% respectivamente los que las realizan algunas veces, y los motivos son en ambos casos internos. Pero también son muchos los que no explican nunca a sus compañeros/as nada, el 25,9%, achacándolo fundamentalmente a la falta de habilidad para hacerlo o a las pocas demandas que reciben, normalmente porque otros saben más o no necesitan preguntarles.

Sería necesario por tanto favorecer un clima participativo, evitando situaciones que le produzcan al alumnado vergüenza o miedo al fracaso, incluyendo los errores como parte del aprendizaje.

Con el problema 7 queremos que el alumnado haga una evaluación de su participación en clase y en el recreo, por tanto nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo valora el alumnado su participación en clase a nivel global?, ¿Y en el recreo?, ¿Cómo justifica esta valoración?, ¿Están satisfechos con su nivel de participación?, ¿Hay diferencias en función del sexo?

En la pregunta 34 les preguntamos directamente que valoraran su participación en clase, y la mayoría la calificaron como buena, con el 41,3% de las respuestas, el 33,3% como regular y sólo el 9,5% como mala o muy mala. En todos los casos los motivos para explicar estas valoraciones son internos, centrados en la práctica y la percepción de la tarea. Sólo los que la califican de muy buena tienen en cuenta el factor aprendizaje como uno de los primeros.

Con respecto a la participación en el recreo, la valoración es mucho mejor, el 64,2% la considera muy buena y el 23,4% buena. Los motivos que la justifican son la práctica, es decir

suelen jugar y divertirse, estar con los amigos/as, descansar, etc. y por la percepción de la tarea como algo que les gusta, teniendo una atribución causal interna. Sólo el 10,5% la valora como regular, mala o muy mala, y los motivos son también la práctica, pero en este caso valorada de forma negativa y el comportamiento, con una atribución causal mixta. Debemos destacar aquí que muchos estudiantes valoran mal su participación en el recreo porque no juegan, se quedan sentados o hablando, no admitiendo los cambios que a nivel de desarrollo están experimentando en estas edades y tienen un criterio de valoración de etapas anteriores que identifica el recreo con juegos, carreras y saltos.

Por último decir que el nivel de satisfacción del alumnado respecto a su participación en clase es alto. El 33,1% está bastante satisfecho y el 27,2% muy satisfecho. Sólo el 9,1% no está nada satisfecho. En todos los casos se valora con un locus de control interno, centrado en la práctica, los primeros porque participan con frecuencia, salen voluntarios, llevan los deberes hechos, y los últimos por todo lo contrario. También es de destacar que entre los estudiantes que están regular, poco o nada satisfechos, uno de los factores más repetido es el profesorado, éstos reclaman más atención, quieren que los hagan participar más y les den más oportunidades.

Con estos resultados se vuelven a confirmar los que observamos en la participación real e ideal por áreas del problema tercero, donde el alumnado se mostraba conforme con su nivel de participación, no obstante esto tiene dos interpretaciones: por un lado su nivel de autoexigencia y autoevaluación es tolerante, algo que la familia y la sociedad en general suele admitir, y que ya se ha hecho extensivo también a la educación formal. Y por otro lado que no tienen clara la relación entre participación y aprendizaje, y por tanto no tratan de mejorar en ninguno de estos ámbitos, la respuesta puede aclararse en el siguiente problema.

Sólo se observan diferencias en función del sexo en la pregunta que se refiere a la participación en clase, en el resto no hay diferencias significativas.

Por último, en el problema 8 queremos conocer qué grados de relación establecen los estudiantes entre participación y aprendizaje y participación y rendimiento académico, y para ello planteamos estas cuestiones: ¿Cómo entienden los estudiantes las relaciones entre el

nivel de participación general y su rendimiento académico?, ¿Existen diferencias significativas en función del sexo?

Los estudiantes de nuestra muestra entienden que su participación facilita mucho su aprendizaje, con un 42,9% y bastante con un 24,7%, ya que aprenden más, lo saben mejor para el examen, es más fácil, mejora sus notas, etc. Pero también encontramos un 12,2% que cree que lo facilita poco y un 9,8% que piensa que no lo facilita nada, que son un 22% del total. Los motivos que dan son todos internos en su mayoría, por lo que se hacen responsables de su interpretación. Concretamente dicen que no suelen participar ni estudiar, por lo tanto, no lo han experimentado, que, aunque aprendan, al rato se les olvida, y otros que no lo han notado. Hay también quienes reconocen que aprenden más o aprenderían más si aumentaran su participación en clase, a pesar de haber marcado estas opciones.

Con respecto a las notas, el 50,6% del alumnado cree que éstas mejoran mucho por la participación, y el 20% que mejoran bastante, aunque los motivos son externos en el primer caso e internos en el segundo. Casi el 30% restante no observan mucha relación entre ambos factores. Esto es un dato preocupante y por eso será necesario analizar los motivos que lo justifican, aunque todos se centren en factores internos fundamentalmente: algunos no han tenido oportunidad para experimentar si hay relación entre participación y rendimiento porque no suelen participar, ni estudian, ni traen los deberes hechos, por lo tanto, se sienten fuera de la dinámica del aula. Por otro lado hay algunos que destacan su falta de habilidad porque siguen sin enterarse o no mejoran a pesar de participar, y por último los que consideran que en la evaluación la influencia de la participación es escasa porque también cuentan los exámenes y creen que es mejor estudiar que participar para conseguir buenas notas.

Como hemos visto representan patrones diferentes que necesitan actuaciones distintas, los del primer grupo (no participan-no trabajan), deben ser motivados y atendidos con más frecuencia, solicitarles los deberes, consolidándoles una responsabilidad externa que posteriormente se vaya derivando hacia una interna. A los del segundo grupo (falta de habilidad) hay que proponerles actividades adecuadas a su nivel de desarrollo para que experimenten el éxito, fomentando su autoestima y solucionándole las dudas a través de una

enseñanza más individualizada. Por último, a los que desconfían del valor de la participación, debemos aclararle los criterios de evaluación y mantenerlos a lo largo del curso, dándoles información clara sobre su progreso y animándoles a aumentar su participación, reflejándola además en la evaluación de manera objetiva. La coevaluación sería una buena opción para llevarlo a cabo. En función del sexo, no se observan diferencias significativas en estas preguntas.

En conclusión, de las catorce hipótesis planteadas para la investigación, hemos aceptado once, en las que se concluye que el alumnado de 1º de E.S.O. de los centros públicos de Sevilla capital, a través del cuestionario de participación CPEC:

- Muestra interés por participar y es consciente de su importancia, además el profesorado facilita su participación, aunque ésta es diferente en función del sexo.
- La mayoría recurre al profesorado para solventar sus dudas, y los que lo evitan es por escapar del control de éste.
- Presentan una atribución causal interna del fracaso, por la falta de esfuerzo.
- Valora mejor las actividades participativas, colaborativas o grupales que las individuales, además de las voluntarias, pero la mayor puntuación la obtiene su participación en el recreo.
- Consideran que su participación en clase mejora sus notas y facilita su aprendizaje.

Y rechazamos tres hipótesis, por lo que planteamos las hipótesis alternativas siguientes:

- Hay diferencias entre el sexo del alumnado y su rendimiento académico.
- Hay diferencias entre su participación real e ideal nivel general, así como por áreas, en función también del sexo.

3. Implicaciones.

Los datos obtenidos a través de esta investigación nos sitúan en el pensamiento del alumnado de 1º de E.S.O., haciéndonos partícipes de su visión sobre la participación en el aula, su relación con el aprendizaje y las notas, las preferencias respecto a las actividades propuestas, la resolución de sus dudas,... así como la atribución causal que tienen respecto a todas estas cuestiones. Por tanto nos permitirán deducir algunas implicaciones sobre la práctica, a nivel curricular, instruccional, en la formación del profesorado y en el ámbito de la investigación, que pasamos a detallar a continuación.

3.1. Curriculares.

El diseño curricular ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas, como hemos podido leer en el segundo capítulo, no obstante, su confección, a pesar de ir adaptándose a la realidad del centro y el aula, a través de los distintos niveles de concreción, todavía sigue estando en manos principalmente del profesorado, independientemente de lo que piense el alumnado. Por tanto, y a raíz de los datos aportados por este colectivo, destinatario último de la enseñanza, debemos incluir algunas modificaciones en los elementos del currículum.

En el planteamiento de los objetivos deberíamos tener en cuenta los objetivos del alumnado a nivel global, mediante una asamblea al inicio del curso en las diferentes áreas para conocer qué quieren aprender en cada una de ellas. Con la ayuda del profesorado se podrán confeccionar los mismos e incluirlos en la programación de aula. Sólo partiendo de sus intereses se conseguirán mayores niveles de implicación.

Entre los objetivos deben incluirse y trabajarse aquellos que faciliten la responsabilidad del alumnado y que traten de conseguir una atribución causal interna que permita aumentar el esfuerzo ante el fracaso. Sólo así conseguiremos jóvenes capaces de superar las dificultades en los tiempos que corren.

Además de los objetivos comunes, en las tutorías se debería trabajar sobre el establecimiento de objetivos personales para cada trimestre, haciendo así al alumnado responsable de cumplirlos.

En los contenidos debemos incluir aquellos solicitados por el alumnado, y un medio para conseguirlo es hacerlo mediante actividades grupales en las que sean ellos los encargados de buscar, analizar, elaborar y exponer la información. Así se conseguirá que adquieran capacidades para aprender a aprender y para trabajar en grupo. No obstante el modo de hacerlo debe incluirse como contenido procedimental y actitudinal.

La metodología debe ser más dinámica, ofreciendo diferentes tipos de agrupación, posibilitando actividades en pequeños, medianos y gran grupo, a través del aprendizaje cooperativo, con la multitud de técnicas que disponemos. Debemos tener en cuenta que el alumnado valora mucho este tipo de trabajo y que los factores negativos que proponen son fundamentalmente porque no conocen estrategias para llevarlos a cabo o de resolución de problemas, por eso hay que incluirlas en objetivos y contenidos.

En la evaluación es necesario fijar criterios claros y entendibles por el alumnado, debemos explicarlos a principio de curso y recordarlos las veces que sean necesarias. Debemos darle más valor a la participación en clase, atribuyéndole un mayor porcentaje en las calificaciones finales. Se debe reforzar la evaluación continua que obligue al alumnado al estudio diario mientras asume esta responsabilidad como interna.

Hay que incluir la autoevaluación del alumnado y la heteroevaluación, y un mecanismo muy adecuado para ello es la corrección de sus exámenes o el de los compañeros para que sean conscientes de sus errores. Enseñarles cómo corregirlos y hacerles comprender que éstos forman parte del aprendizaje.

3.2. En la Formación del Profesorado.

Hay que rentabilizar la formación del profesorado que conocemos, los cursos se diversifican en función de las materias y cada cual se especializa según sus intereses, y esto no es criticable, no obstante se pierde esa formación genérica, didáctica, que les permita adentrarse en estos temas, por tanto propondríamos que en el compendio de horas de formación necesarios para solicitar concursos y traslados hubiera una doble valoración, necesitando, al menos un 30 o un 40% de este tipo de formación genérica que les permitiera:

- Utilizar recursos y metodologías participativas.
- Establecer estrategias de participación en el aula.
- Estimular el aprendizaje del alumnado fomentando sus intereses.
- Comprender las necesidades del alumnado en todos los ámbitos.
- Mantener un clima de aula adecuado para aprender.
- Ser capaz de encauzar las motivaciones de logro del alumnado hacia un locus de control interno, haciéndoles capaces de autogestionar su aprendizaje.
- Ponerse en el pensamiento del alumnado, para hacerles crecer hacia un pensamiento adulto y responsable.
- Potenciar un ambiente cooperativo en el aula, donde todos puedan aprender de todos, evitando sectarismos y repartiendo equitativamente las opciones de participación.

Además deberíamos de potenciar también el papel del profesor investigador para que sea capaz de identificar las necesidades de su aula o centro y buscar soluciones reales para cubrirlas, ya que dado el carácter de esta ciencia, el nivel de generalización de los resultados es bajo.

Por último, y a eso nos referíamos con rentabilizar la formación, sería necesario que la formación recibida a título individual, revirtiera en los centros, para ello se pueden utilizar varias estrategias: organizando grupos de trabajo donde se pongan en común los aprendizajes, innovaciones, técnicas,... aprendidas, lo cual significaría una mayor inversión

en tiempo y esfuerzo del docente, o en la elaboración de una memoria de cada curso realizado, y su difusión en el Claustro, creándose así verdaderas comunidades de aprendizaje.

4. Limitaciones.

El trabajo de investigación presentado ha supuesto un amplio trabajo sobre la participación en el aula, abordado únicamente desde la visión del alumnado, por el propio convencimiento de su autora de centrarse en los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y ésta es su primera limitación, no contrastar las informaciones dadas con el otro agente fundamental del proceso, el profesorado. Lo podemos explicar por la escasez de tiempo del que disponen o por el planteamiento de evitar reticencias en los centros a la hora de llevar a cabo nuestra investigación, no obstante consideramos que hubiera sido más completa si se incluyeran en ella cuestionarios o entrevistas al profesorado de todos los centros y áreas que impartieran docencia en los cursos de 1º de E.S.O.

Otra limitación hace referencia al tipo de instrumento empleado, el cuestionario, de elaboración propia, ha sido demasiado largo para su realización por parte del alumnado. En su aplicación hemos observado que las preguntas cerradas eran completadas con facilidad, no obstante, se ha abusado de preguntas abiertas que plantaban el por qué de sus respuestas. En estos casos hemos tenido que animar al alumnado para que las completaran, no por su dificultad, sino por su desinterés por pensar cada respuesta, lo que ha llevado a algunos a completarlas de forma automática y repetitiva o a dejarlas en blanco. Esta limitación en cambio también nos ha permitido interaccionar con el alumnado y destacar que cualquier actividad que implique pensar, es rechazada por ellos en principio, pero que si les prestamos atención y les hacemos ver la importancia de su trabajo, colaboran con más facilidad.

También encontramos una limitación en cuanto a las propuestas participativas hechas en el cuestionario, ya que en ningún caso se han hecho explícitas actividades relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a pesar de que

consideramos que son una fuente para desarrollar el interés del alumnado, pero por otro lado, tampoco encontramos propuestas de este tipo hechas por parte del alumnado en las preguntas con opción abierta.

En cuanto a los datos recogidos referentes a las notas del alumnado en cada una de las áreas, hemos confiado en lo que el alumnado nos ha dicho, y hubiera sido necesario contrastar estos datos con los expedientes de los centros, a fin de ser más exhaustivos. No obstante, no se tuvo en cuenta a la hora de aplicar el cuestionario y posteriormente tampoco se ha realizado, por lo que es necesario considerarlo como una limitación más de dicho estudio. El hecho de hacerlo hubiera significado identificar al alumnado por lo que perderíamos sinceridad por otro lado.

Otra limitación que podemos establecer es la concreción de la muestra al primer curso de la E.S.O, hubiera sido muy interesante haberla distribuido a lo largo de los cursos de Secundaria Obligatoria para poder comparar los datos obtenidos en función de la edad y no sólo en función del sexo, como hemos hecho. Su concreción a Sevilla capital, también dificulta la generalización de los resultados encontrados, serían necesarias réplicas de la misma en otros ámbitos y cursos para poder establecer un mayor grado de generalización que nos mostrara el verdadero “mapa de la participación” en Secundaria.

En el análisis de datos cualitativos, la categorización de las respuestas por factores ha sido realizada sólo por la autora de la investigación, bajo una visión única, aunque realizada con el máximo de objetividad y rigurosidad posible. Hubiera sido conveniente contar con la colaboración de, al menos otro investigador/a que aportara otra visión o cierta triangulación de la categorización realizada.

Tras el análisis de los datos se observan algunos cuestionarios con aportaciones realmente interesantes sobre su participación en el aula, tanto positivas como negativas, identificándose patrones de estudiantes, verdaderamente aislados, tanto en el aula como incluso en el recreo, suscitándonos una serie de propuestas para el profesorado y una serie de interrogantes para sus autores. No obstante, el hecho de utilizar un cuestionario sin identificar datos personales, ha hecho que esto fuera una tarea demasiado ardua y difícil,

pero nos hubiera gustado poder realizar algunas entrevistas en profundidad a ciertos sujetos, que han sido imposibles de realizar. Su información nos hubiera aclarado aún más su visión de la participación en clase, hubiera planteado nuevos enfoques incluso, por ello supone una limitación al estudio.

A pesar de todos los inconvenientes planteados, además de los que los lectores puedan encontrar, consideramos que la investigación puede servir de base para profundizar en nuevos temas, centrándose en aspectos concretos del aula o puede animar a realizar investigaciones semejantes en otros ámbitos, dada su necesidad por la falta de ellas en el contexto actual de cambio de legislación educativa.

5. Propuestas de mejora.

Partiendo de las limitaciones encontradas proponemos algunos cambios que mejorarían la investigación realizada:

- Replicar el estudio, pero incluyendo la voz del profesorado a través de entrevistas o cuestionarios que les dieran la oportunidad de expresar su visión sobre la participación y permitiera contrastar la información del alumnado.
- Reducir el número de preguntas abiertas en el cuestionario o situarlas de forma intercalada con las cerradas con objeto de aminorar el cansancio de los estudiantes y la rutinización en las respuestas.
- Introducir el cuestionario una vez realizada alguna actividad de sensibilización del alumnado donde se hable de la importancia de su opinión para mejorar la práctica y de la necesidad de implicación personal en las respuestas emitidas, a nivel formal y no mediante la breve introducción del cuestionario.
- Incluir algunas preguntas explícitas sobre el uso de nuevas tecnologías, para que el alumnado pueda valorar su repercusión en la participación y el aprendizaje.
- Contrastar los datos del cuestionario con documentos oficiales de los centros para obtener una información válida y fiable respecto a las calificaciones obtenidas.

- Ampliar la muestra a otros cursos, incluso hacer un estudio longitudinal con una parte de la misma a través de la Etapa de Secundaria. Sería incluso interesante adaptar el cuestionario para el último ciclo de Primaria para conocer si se observan diferencias.
- Realizar una triangulación en la categorización de los datos cualitativos con objeto de conseguir un mayor grado de objetividad.
- Utilizar un código de identificación de los cuestionarios, a través del número de clase, por ejemplo, por si fuera necesario aclarar algunas dudas respecto a algunas respuestas o realizar entrevistas en profundidad a aquellos sujetos encuestados que hagan aportaciones interesantes.
- Elaborar un informe con los datos más relevantes para remitir a los centros que voluntariamente, y con agrado, se ofrecieron para la realización de esta investigación, donde se incluyan además propuestas y recursos para adecuar las prácticas docentes a las necesidades sentidas por el alumnado de los mismos, a fin de que puedan establecer los cambios que crean convenientes.

6. Retos para nuevas investigaciones.

Consideramos que es necesario rescatar investigaciones clásicas sobre los factores del alumnado que influyen en su aprendizaje, sobre participación, clima de aula, atribución causal, que supusieron grandes avances a principios del siglo XX y que sólo se recuerdan a través de los manuales de asignaturas troncales de carreras como Magisterio; Pedagogía o Psicología. Desempolvar los hallazgos más significativos y adaptar los estudios a la realidad actual, puede hacernos ver si realmente las bases de la educación y los procesos de aprendizaje básicos en el aula han evolucionado a lo largo del tiempo. Comprender es avanzar, pero el avance debe partir de lo ya conocido, olvidarlo es traicionar el conocimiento acumulado.

También es necesario fomentar la investigación en el aula y desde el paradigma interpretativo, incluyendo al profesorado como investigador, pero sin descartar técnicas

cuantitativas, que parecen ser el “demonio” de los defensores de este paradigma. Estamos en un mundo globalizado donde debemos abrirnos a un uso ecléctico de recursos, técnicas y estrategias de investigación, aplicándolas en función de los objetivos de investigación y no encorsetándonos en modelos cerrados. El fin estaría por encima de las formas, y las aportaciones que nos hagan deben mejorar en todo caso la práctica, y del modo más urgente posible.

Para finalizar nos gustaría decir que la acumulación de investigaciones en las estanterías de las bibliotecas o en los fondos digitalizados de las universidades por sí mismas no mejoran la práctica, es necesario ampliar la difusión de estos resultados a ámbitos menos restringidos, a la comunidad educativa, a los poderes políticos, e incluso a los medios de comunicación, que centran el poco tiempo empleado en difundir descubrimientos científicos, en las ciencias puras y aplicadas al campo de la salud. Sólo así podremos conseguir cambios.

Nos gustaría, antes de finalizar este trabajo, reconocer la importancia del alumnado en su aprendizaje y demostrar a los sectores implicados en la educación, a padres, profesores, educadores y a los ámbitos públicos, tanto políticos como de comunicación que la inversión en educación es la base para el futuro. También decir que debemos implicarnos todos para conseguir mejoras en el rendimiento académico, evitar el abandono escolar y establecer una verdadera sociedad que eduque, mediante un convencimiento participativo y colaborativo. Todos los esfuerzos deben invertirse en responsabilizar al alumnado de su propio aprendizaje porque, según los datos que nos aportan, ellos son conscientes de la necesidad de su implicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁBALO, J. E. (1998). "Una experiencia de aprendizaje cooperativo en lengua". *Innovación Educativa*, 8, 175-184.
- ALBUERNE LÓPEZ, F. y ÁLVAREZ CASTILLO, C. (2001). "Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en los alumnos de 2º de Bachillerato LOGSE". *Aula Abierta* nº 77, 77-84.
- ALLEN, J. D. (1986). "Classroom management: students' perspectives, goals and strategies". *American Educational Research Journal*, 23, 437-459.
- ALONSO TAPIA, J. (1983). "Atribución de la causalidad y motivación de logro I: estudio evolutivo de la utilización de la información en la formación de juicios de atribución". *Estudios de Psicología*, 1993, 16. 13-27.
- ALONSO TAPIA, J. (1983). Evaluación de la motivación: Atribución y Expectativas. En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. *Psicodiagnóstico*, (Tomo II). UNED. Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. (1984a). "Atribución de la causalidad y motivación de logro II: Estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro". *Estudios de Psicología*, 1994a, 17, 27-37.
- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo enseñar a Pensar*. Santillana. Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Vol. I. Ciencias Sociales. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

- ALONSO TAPIA, J. (1997-a). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- ALONSO TAPIA, J. (1997-b). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. (3 vol.) Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ALONSO, J. Y MONTERO, I. (1984). La medida de la motivación de logro en el ámbito de la enseñanza media española: un trabajo piloto. *Revista de Ciencias de la Educación*, 120, 437-454.
- ALONSO, J. y MONTERO, I. (1990). "Motivación y aprendizaje escolar". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II: psicología de la educación* (pp. 183-198). Madrid. Alianza Editorial.
- ÁLVAREZ CASTILLO. C. Y ALBUERNE LÓPEZ, R. (2001). *Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en alumnos de segundo de bachillerato LOGSE*. *Aula Abierta* nº 77, 77-84.
<http://sumaris.cbuc.es/index.html> y <http://www.uma.es/rebiun/> (12-4-2012)
- AMES, C. (1992). "Achievement goals, motivational climate and motivational processes". En Roberts, G. C. (Ed.). *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- AMES, C. (1992a). "Achievement goals and the classroom motivational climate". En Schunk, D. H. y Meece, J. L. (Eds.). *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- AMES, C. (1992b). "*Classrooms: Goal, structures and student motivation*". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). "*Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes*". *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- APARICIO MOLINA, C. (2013). "La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles". Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- ARMENGOL, C. (2001). La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad. La Muralla. Madrid.
- ARNAU GRAS, J. (1979). Psicología Experimental. México: Trillas.
- ARNAU GRAS, J. (1979). Motivación y conducta. Barcelona. Fontanella.
- ARONSON, E., BLANEY, N., SIKES, J., STEPHAN, C., Y SNAPP, M. (1978). The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA: Sage.
- ARROYO, R. y MCWILLIAM, N. (2002). "La escuela y el currículo cultural". En MEDINA, A. y SALVADOR, F. (coords.). Didáctica General. Madrid. Pearson.
- ATKINSON, J.W. (1964). An Introduction to Motivation. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- BANDURA, A. (1977). Principles of Behavioral Modification. New York. Holt, Rinehart, & Winston.
- BARCA, A. (2000). "*Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*". A Coruña: Monografías y Publicaciones de la *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. Nº 11-12, Vol. 13.
- BARCA, A. Y PERALBO, M. (2002). "Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia". Madrid. Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.

- BARKLEY, E.F., CROSS, P. y MAJOR, C.H. (2007). Técnicas de aprendizaje cooperativo. Madrid: Morata.
- BAUERSFELD, H. (1988). Interaction, construction, and knowledge: Alternative perspectives for mathematics education. In T. J. Cooney & D. Grouws (Eds.), *Effective mathematics teaching*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- BAUERSFELD, H. (1992). "Structuring the structures", in L. P. Steffe (ed.). En *Constructivism and Education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- BAUERSFELD, H. (1995). The emergence of mathematical meaning: interaction in classroom cultures. Edited by Paul Cobb. Lawrence Erlbaum Associates.
- BELTRÁN, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid. Síntesis.
- BENEDITO, V. (1987). Aproximación a la Didáctica. Barcelona. P.P.U.
- BENNET, N. (1976). Teaching styles and pupil progress. Open Books.
- BENNETT, G. (2000). "*Students' participation styles in two university weight training classes*". *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 182-205.
- BENNETT, S. N. (1976). Teaching Styles and Pupil Progress. London, Open Books.
- BERTALANFFY, L. N. (1968). General System theory: Foundations, Development, Applications. New York. George Braziller.
- BIGGS, J. (1978). "*Individual and group Differences in Study Process*", *British Journal of educational Psychology*. 48: 266-279.
- BIGGS, J. B. (1987a). Student Approaches to Learning and Studying. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (1987b). The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

- BIGGS, J.B. (1987c). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1994). *Approaches to learning: Nature and measurement*. *The International Encyclopedia of Education*, vol. 1 (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.
- BIGGS, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- BIGGS, J.B., KEMBER, D., & LEUNG, D.Y.P. (2001). *The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*. *British Journal of Educational Psychology*. 71,133-149.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- BODIN, P. (1947). *La adaptación del niño al medio escolar* (1ª ed.). Buenos Aires. Kapeluzz.
- BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza*. Granada. Force.
- BOLIVAR, A. (1999). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- BOLÍVAR, A. (2004). "Enseñanzas mínimas". En SALVADOR, F. y otros *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, V.I., 617-618. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOOMER, G. (1982). *Negotiating the curriculum. A teacher-student partnership*. National Library of Australia.
- BORNÁS, X. et al. (1984). *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión (aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar)*. ICE. Universidad de Palma de Mallorca.

- BRENLLA BLANCO J. C., BARCA LOZANO A., PERALBO UZQUIANO M., PORTO RIOBOO A. M., SANTAMARÍA CANOSA S. (1992). Análisis de los procesos de enseñanza de los profesores de Educación Secundaria en Galicia. La escala CAPE como instrumento de evaluación, en *Psicología de la Educación y Formación del Profesorado*. Madrid. PSICOEX.
- BRICEÑO, J. y COIMAN, R. (2006). Trabajo cooperativo y sus principios. PMG y Molina, Gabriel, Dr. "Metasincronía" referido en:
<http://comuniicacion.wikispaces.com/Comunicaci%C3%B3n+meta-sincronia> (20-9-2013)
- BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- BURNS, R. B. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. London. Logman.
- BURNS, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao. Ega.
- BUTLER, J.A. (1987). Homework. In *School Improvement Research Series (SIRS): Research you can use (Close-Up No. 1)*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved September 19, 2000, from the World Wide Web:
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/cu1.html> (25-9-2013).
- BUTLER, R. (1987). *Task-involving and ego-involving properties of evaluation. The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. British Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- BUNGE, M. (1969). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona. Ediciones Ariel.
- CAMACHO ROSALES, J. (2002). *Estadística con SPSS. Versión 11*. Madrid. Ra-Ma.
- CARLSON, T. B. (1995). "Now I think I can: the reaction of eight low-skilled students of sort education". *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42 (4), 6-8.

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Madrid.
- CARRASCO SOTO, R. et. al. (2010). La construcción del objeto de investigación bajo el paradigma cuantitativo. Durango. Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- CAVA, M. J. (1998). "La potenciación de la autoestima: elaboración y evaluación de un programa de intervención". Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- COLÁS BRAVO, P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1992). Investigación Educativa. Alfar. Sevilla.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. y YORK, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, U.S. Government Printing Office, 1966.
- COLL, C. et. al. (1993). El Constructivismo en el Aula. Graó. Barcelona.
- COLL, C. y DERECK, E. (2006). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional. Colección Cultura y Ciencia. Madrid.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. B.O.E. N° 311, de 29/12/1978. pp. 29315-29424. Madrid.
- CONTRERAS, J. (1990). Enseñanza curricular y profesorado. Madrid. Akal.
- CORNO, L. y ROHRKEMPER, M. (1985). "Self-regulated learning". En Ames, R. y Ames, C. (Eds.). Research on motivation in education (vol. 2, pp. 53-90). Orlando. FL Academia Press.
- COVINGTON, M. V. (1998). "The will to learn. A guide for motivating young people". Nueva York: Cambridge University Press. (Traducción castellana (2000). La voluntad de aprender. Madrid. Alianza).
- COVINGTON, M. V. (1998). The will to learn: a guide for motivating young people. New York. Cambridge. University Press.

- COVINGTON, M. V. (2000). *Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review*. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- COVINGTON, M. V. (2000). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. American Psychological Society, Vol. 9, nº 1, February, 2000.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/covington00.pdf
(24-9-2013).
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Y NAKAMURA, J. (1989). "The dynamics of Intrinsic motivation: a study of adolescents". En Ames, R. y Ames, C. (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 45-71). New York. Academic Press.
- DE LA TORRE, S. (1993). Didáctica y currículo. Madrid. Dykinson.
- DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (coords.) (2000). Estrategias Didácticas Innovadores. Recursos para la Formación y el Cambio. Barcelona. Octaedro.
- DE PABLOS, J. (2004). "Métodos de Enseñanza", en SALVADOR, F. y otros Diccionario Enciclopédico de Didáctica, V.I., 268-283. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA Nº 104, de 6/9/1997, pp. 11192-11208.
- DEFENSOR DEL PUEBLO Y UNICEF (2010). Informes, estudios y documentos. Programación y contenidos de la televisión e internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos. Madrid. Servicio de publicaciones del Defensor del Pueblo.
http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Prog_Tv_Internet.pdf. (16-9-2013).

- DEL CAÑO, M. Y MAZAIRA, O. (2002). "Relaciones entre iguales en el aula, autoconcepto y aprendizaje cooperativo". En Fajardo, I. Ruíz, A. Ventura, F., Vicente y A. Julve (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del Profesorado* (pp. 199-211). Teruel: Psicoex.
- DEL CARMEN RODRÍGUEZ, A. (1996) "Autoestima y motivación de logro de los escolares" Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.
<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/516/autoestima-y-motivacion-de-logro-de-los-es/> (24-09-2013).
- DENDALUCE, I. (Coord.) (1988). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid. Narcea.
- DEUTSCH, M. (1949). *A Theory of Cooperation and Competition*. *Human Relations*, 2, 129-152.
- DEVRIES, D., y EDWARDS, K. (1974). "Student Teams and Learning Games: Their Effects On Cross-Race And Cross-Sex Interaction". *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- DEVRIES, D. L., EDWARDS, K. J., and SLAVIN, R. E. (1978). "Biracial Learning Teams and Race Relations in the Classroom: Four Field Experiments Using Teams-Games-Tournament". *Journal of Educational Psychology* 70/3, 356-362.
- DÍAZ PAREJA, E. (2002). La Atención a la Diversidad de los Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Publicaciones de la Universidad de Jaén. Jaén.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2003). Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. *Revista del Colegio de Doctores y Licenciados*, 145, 35-39.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1983). Madrid. Santillana.
- DUNKIN, M. y BIDDLE, B (1974). *The study of teaching*. New York. Holt, Rinehart and Winston.

- DWECK, A. J. y ELLIOT, C. S. (1983). Handbook of competence and motivation. N. Y. Guilford Publications.
- DWECK, C. S. (1986). "*Motivational Processes affecting learning*". *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C. S. Y ELLIOT, E. S. (1983). "Achievement motivation" en P.H. Musen (Gen. Ed.) y E.M. Hetherington (vol. ed.) Handbook of child psychology, vol. IV: Social and Personality development (pp 643-691). New York. Wiley.
- DWECK, C. S. y otros (1978) *Sex differences in learned helplessness: (II) The contingencies of evaluative feedback in the classroom and (III) An experimental analysis. Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- DWECK, C. S., y GOETZ, T. E. (1978). Attributions and learned helplessness. In J. Harvey, W. Ickes, & R. Kidd (Eds.) New directions in attribution research (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DWECK, C. S.Y LEGGETT, E. L. (1988). "*A social cognitive approach to motivation and personality*". *Psychological Review*, 95, 256-273.
- EISNER, E. W., ELLIOT W. (1985). The art of educational evaluation: a personal view. London. Falmer Press.
- ELLIOTT, E.S., & DWECK, C.S. (1988) "*Goals: An approach to motivation and achievement*". *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3346808> (25-9-2013).
- ENTWISTLE, N. (1983). Styles of Learning and Teaching. An integral Outline of educational Psychology. Chichester: John Wiley and Sons.
- ENTWISTLE, N. J. y WATERSTON, S. (1988). "*Approaches to study and levels of processing in university students*". *British Journal of Educational Psychology* 58: 258-265.

- ESTEBARANZ, A. (2000). "El desarrollo curricular basado en la escuela: la integración de reforma y realidad". En Estebaranz, A. (coord.) *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ETXEBERRIA MURGIONDO, J. y TEJEDOR, J. (2005). Madrid. La Muralla.
- FANELLI, G. C. (1988). "Lugar de control". En Ball. *La motivación educativa*. Madrid. Narcea.
- FASSINGER, P.A. (1995b). "*Understanding classroom interaction*". *The Journal of Higher Education*, 66, 82-96.
- FASSINGER, P.A. (2000). "*How classes influence students' participation in college classroom*". *Journal of Classroom Interaction*, 35, 38-47.
- FEITO ALONSO, R. (2011). *Los retos de la participación escolar: elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid. Morata.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994). "*The Knower and the Known. The nature of Knowledge in Research on Teaching*". En DARLING-HAMMOND, L (Ed.) *Review of Research in Education 20*. Washington: AERA, 3-56.
- FERGUSON G. A. (1986). *Análisis Estadístico, Educación y Psicología*. Madrid. Anaya.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1991). *Evaluación Conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid. Pirámide.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1986). "*Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento*". *Educación y Sociedad*, vol.5, pp.35-48.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1991). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid. Morata.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992). Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona. Paidós.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974). Didáctica General. Madrid. UNED.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar. Madrid. Morata.
- FERREIRO GRAVIÉ, R. (2006). "*La participación de los alumnos en el proceso de enseñanza*". (documento Web)
<http://capdocente-julio.blogspot.com.es/2006/05/articulo-hacia-nuevos-ambientes-de.html> (17-9-2013).
- FERREIRO, R. (2010). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. México. Mc. Graw Hill.
- FERRIÈRE, A. (1972). Problemas de educación nueva. Algorta, (Vizcaya). Zero.
- FRASER, B. J. (1982). Individualized Classroom Environment Questionnaire. Australian Council.
- FRASER, B. J. (1989). "*Twenty years of classroom climate work: progress and prospect*". *Journal Curriculum Studies*, 21 (4), 307-327.
- GAGE, N. L. (1978). The Scientific Basis of the Art of Teaching. New York. Teachers College Press, Columbia University.
- GAGNÉ, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje. Méjico. Interamericana.
- GAGE, N. L. (1984). "*What Do We Know about Teaching Effectiveness?*" Phi Delta Kappan 66/2 (October 1984): 87-93.

- GALLEGO CODES, J. (1997). Las Estrategias Cognitivas en el Aula. Programa de Intervención Psicopedagógica. Madrid. Escuela Española.
- GARCÍA HOZ, V. (1988). Educación personalizada. Valladolid. Miñón.
- GARCÍA LÓPEZ, J. (2006). Aportaciones de la Teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. Ensayos 2006 (21).
- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord.) (2001). Didáctica Universitaria. Madrid. La Muralla.
- GAVILÁN, P. (1997). *“El aprendizaje cooperativo: desde las matemáticas también es posible educar en valores”*. Revista UNO. Didáctica de las Matemáticas, 13, 81-94.
- GENTO PALACIOS, S. (1994). Participar en la gestión educativa. Madrid. Santillana.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2000). Didáctica y Formación del Profesorado. Hacia un nuevo paradigma. Madrid. Dykinson.
- GIL FLORES, J., RODRIGUEZ SANTERO, J., PERERA RODRÍGUEZ, V. H. (2011) Introducción al tratamiento estadístico de datos mediante SPSS. Sevilla. Arial.
- GIL FLORES, J., RODRIGUEZ SANTERO, J. (2004). Análisis de Datos en la Investigación Educativa. Sevilla. Edición Digital @ Tres.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid. Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- GIROUX, H. (1983). *“Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis”*. Harvard Educational Review, vol. 53, 3, pp.257-293.

- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2010). "*La participación escolar. Su justificación y dificultades*". *CEE Participación Educativa*, 14, julio 2010, pp. 8-17 8.
- GONZÁLEZ CABANACH, R., VALLE ARIAS, A., NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1996). "*Una aproximación teórica al concepto de matas académicas y su relación con la motivación escolar*". *Psicothema*, 1996. Vol. 8, nº 1, pp. 45-61. Universidad de La Coruña y Universidad de Oviedo.
- GONZÁLEZ GIL, T. y CANO ARANA, A. (2010). "*Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y procesos de codificación (II)*". *Nure Investigación*, nº 45, 1-10.
- http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/analisisdatoscodif45.pdf (30-9-2013).
- GONZÁLEZ R, NÚÑEZ, C. y GARCÍA-FUENTES, C. D. (1994). "Motivación y las emociones del estudiante". En GONZALEZ CABANACH. *Psicología de la instrucción: el profesor y el estudiante*. Universidade da Coruña.
- GONZÁLEZ TEMPRANO, J. A., GUINEA CAUBILLA, F. y CERMEÑO GONZÁLEZ, F. (1985). *Guía para conocer el Sistema Educativo*. Madrid. Escuela Española.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ, M. C., TOURÓN, J. Y GAVIRIA, J. L. (1994). "*La orientación motivacional intrínseco- extrínseca en el aula: Validación de un instrumento*". *Bordón*, 46, 35-51.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Y NÚÑEZ, J. C. (1997). "Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico". En J. N. García (DIR), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.

- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. (1997). "Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar". *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1983). "School effects". En Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York. McMillan Publishing Company, 1986.
- GRIFFIN, P. S. (1984). "Girls' participation patterns in a middle school team sport unit". *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- GRIFFIN, P. S. (1985). "Boys' participation styles in a middle-school physical education team sports unit". *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- GUAY, F., BOIVIN, M. y HODGES, E.V.E. (1999). "Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes". *Journal of Educational Psychology*, 91(1), pp 105-115.
- GUAY, F., MARSH, H. W. y BOIVIN, M. (2003). "Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering". *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- HAMMERSLEY, M. (1990). *Classroom Ethnography Empirical and Methodological Essays*. Open University Press, Philadelphia.
- HAMMERSLEY, M. y WOODS, P. (1990). *Life in School; the sociology of pupil culture*. Milton Keynes, Open University Press.
- HARGREAVES, A. (1988). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- HARTER, S. (1981). "A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change". In Collins, W. A. (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology*. Vol. 14, pp. 215-255. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HARTER, S. (1981). "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components". *Developmental Psychology*, 17, 300-312.

- HAYAMIZU y WEINER (1991), en ESCORIZA NIETO, J. (coord.) (2002). Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos y actividades prácticas. Barcelona. Editions de la Universitat de Barcelona.
- HAYAMIZU, T. y B. WEINER (1991). "A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability". *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- HEIDER, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York. Wiley.
- HEIDER, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York. John Wiley & Sons.
- HERNANDEZ, H. (1989). Multicultural Education. A Teacher's Guide to Content and Process. Macmillan Publishing Company, New York.
- HERVÁS, C. y TOLEDO, P. (1990). "Descripción del ambiente de clase de diferentes escuelas". Comunicación presentada en las *Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*. La Rábida. (Huelva). Febrero.
- HEYMAN, G. D., DWECK, C. S., y CAIN, K. M. (1992). "Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness". *Child Development*, 63, 401-415.
- HIERRO SANCHEZ PESCADOR, L. (1991). "¿Tienen los niños derechos?". Comentario a la convención sobre los derechos del niño. En *Revista de Educación*, vol. 294, pp.22 1 -233.
- HILDEBRAND, D. K. y LYMAN OTT, R. (2003). Estadística aplicas a la administración y la economía. Addison Wewsley Longman .
- I.N.C.I.E. (1976). Determinantes del rendimiento académico. Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- INFORME PISA (2000- 2009). <http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html> (17-9-2013).
- Instituto de Evaluación (2005). Resultados en España del estudio PISA 2000. Madrid: Ministerio de Educación.

- Instituto de Evaluación (2007a). La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2007b). PISA 2006. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2008). PISA 2003. Matemáticas. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010b). Sistema Estatal de Indicadores de la Evaluación. Edición 2010. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010c). Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Informe de resultados. Madrid: Ministerio de Educación. www.pisa.oecd.org (17-9-2013).
- JACKSON, P. (1991). La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- JAMISON, A. y GILBERT, L. (2000). "Facilitating children`s voices in the community and government". In A.B. Smith, N.J. Taylor y M.M Gollop (Eds.), *Children`s Voices: research, Policy and Practice* (pp. 181-201). Auckland N.Z. Pearson Education New Zealand Limited.
- JIMÉNEZ, B. y otros (1989). Modelos didácticos para la innovación educativa. Barcelona: P.P.U.
- JIMERSON, S. R., EGELAND, B., & TEO, A. (1999). "*Achievement across time: A longitudinal study of deflections, considering early school and family factors*". *Journal of Educational Psychology*, 91, 116-126.
- JIMERSON, S., ENGELAND, B. Y TEO, A. (1999). "*A longitudinal study of achievement trajectories: factors associated with change*". *Journal of Educational Psychology*, 91(1), pp 116-126.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R, Y STANNE, M. B. (2000, mayo). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis, [versión electrónica]. The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota.
- JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, O. Y SKON, L. (1981). "*Effects of Cooperative, Competitive, An Individualistic Goal Structures On Achievement: A Meta-*

Analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.

JOHNSON, D. W., Y JOHNSON, R. (1989). *Cooperation And Competition: Theory And Research*. Edina MN Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid. Anaya.

KELLEY, H.H. Y THIBAUT, J. W. (1969). *Interpersonal Relations: a theory of interdependence*. Wiley. New York.

KELLY, G. A. (1969). *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly*. Editado por B.A. Maher. New York. John Wiley&Sons.

KIRK, S. A. y BATEMAN, B. (1962). *"Diagnosis and remediation of learning disabilities"*. *Excep. Children*, 29, 73-78.

LEÓN DEL BARCO, B. y LATAS PÉREZ, C. (2007). *"La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de de la convergencia europea"*. *Revista de Psicodidáctica*. Volumen 12. Nº 2, 269-278.

LEÓN, B., FELIPE, E., IGLESIAS, D. y LATAS, C. (2010). *"El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria"*. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 715-729.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35428.pdf?documentId=0901e72b811e1d44> (29-9-2013).

Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E. Nº 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546. Madrid.

Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. B.O.J.A. Nº 252, de 26 de diciembre de 2007, 5-36. Sevilla.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), BOE 159, de 4 julio de 1985, 21015-21022. Madrid.
- Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE). BOE 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651-33665. Madrid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE 238, de 4 octubre de 1990, 28927-28942. Madrid.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 307, de 24 diciembre 2002, 45188-45220. Madrid.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Madrid.
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Aprobada en Consejo de Ministros el 17 de mayo de 2013. Madrid. Pendiente de publicación en el B.O.E.
- LINDBLAD, S. y WALLIN, E. (1993). "*On transitions of power, democracy and education in Sweden*". En *Journal Curriculum Studies*, vol.25, 1, pp.77-88.
- LLOPIS, E. (1999). "*Culturas musicales y aprendizaje cooperativo, pop, rock, heavy y bakalao en la clase de música*". *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 27-30.
- LÓPEZ RUÍZ, J. I. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular*. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.
- MANASSERO MAS, M. A., y VÁZQUEZ ALONSO, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: M.E.C. - C.I.D.E.
- MANASSERO-MAS, M. A., y VÁZQUEZ-ALONSO, A. (1991). "*Validación de una escala de Motivación de logro basada en las teorías de Expectativa por Valor*". *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 109-128.

- MANCINI, V. H., WEST, D. A., CHEFFERS, J.T.F. y RICH, S. M. (1983). *"Promoting student involvement in physical education by sharing decisions"*. *International Journal of Physical Education*. Vol. 20, 8, 16-23.
- MARCHESI, Á., y HERNÁNDEZ GIL, C. (2003). *El Fracaso Escolar: Una Perspectiva Internacional*. Madrid. Alianza.
- MARTÍN IZARD, J. F. (1995). *"Aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental a un grupo de sujetos pre-operacionales"*. *Revista de Educación Especial*, nº 19, 21-37.
- MARTINEZ DE LA FUENTE, E. (1984). "Fracaso escolar, lenguaje y sociosemántica: acercamiento al fracaso escolar en la provincia de Salamanca". Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (1993). *"La participación escolar, piel de cordero de la domesticación"*. *En Cuadernos de Pedagogía*, vol. 214, pp.611 -68.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (1998). *Evaluar la Participación en los Centros Educativos*. Escuela Española. Madrid.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2001). *"Participación y negociación en el aula: aprender a decidir"*, *Comunidad Escolar* nº 690, año 2001.
- MASLOW, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- MASLOW, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona. Editorial Kairós.
- MASLOW. A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México. Editorial Trillas.
- M.E.C. (1969). *Libro Blanco: La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. MEC.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. M.E.C.

- M.E.C. (2012). Mapa de indicadores, años 2010, 2011 y 2012. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/mapa-indicadores/Mapa-de-indicadores-2010_11_12.html (5-10-2013).
- McCLELLAND, D., ATKINSON, J., CLARK, R. y LOWELL, E. (1953). *The achievement motive*. New York. Appleton- Century Crofts.
- McCLELLAND, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York. Van Nostrand Reinhold.
- McCLELLAND, D.C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge University Press. E.E.U.U.
- McCOMBS, B. L. (1998). "Integrating metacognition, affect and motivation in improving teacher education", en N.M. Lambert y B. L. McCombs (Eds.): *How students learn*. Washington, DC. American Psychological Association.
- McCOMBS, B. L. (2000, July). "Learner-centered psychological principles: A framework for technology evaluation". Invited paper presented at the U.S. Department of Education's Regional Conferences on "Evaluating Technology in Education," Atlanta.
- McCOMBS, B. L. & WHISLER, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco. Jossey-Bass.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995). "Construcción del proyecto curricular desde una perspectiva colaborativa". En *El proyecto curricular de centro: Un instrumento para la calidad educativa*. Centro Asociado de la UNED. Sevilla. Monografía nº 5, 179 - 240. Domínguez, G. & Amador, L. (coordinadores). Sevilla.
- MEDINA RIVILLA, A. y SALVADOR MATA, F. (coords.) (2002). *Didáctica General*. Pearson Educación. Madrid.

- MEDINA, A. (2004) Modelos didácticos, en SALVADOR, F. y otros Diccionario Enciclopédico de Didáctica, V.II. , 283-298. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MERCER, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y Alumnos. Barcelona: Paidós.
- MILLER, R. B., BEHRENS, J. T. GREENE, B. A. y NEWMAN, D. (1993). *“Goals and perceived ability: Impact on student vaulting, self-regulation, and persistence”*. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14. Miller, A. y Hom, H. L. (1990).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL (2009). T.A.L.I.S. Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd> (2-10-2012).
- MIR, C. (coord.) (1998). Cooperar en la Escuela. La Responsabilidad de Educar para la Democracia. Graó. Barcelona.
- MONTERO MONTERO, P. (1995). *“Interactividad versus retroactividad”*. *Revista RED*, (12), pp.10-18.
- MONTERO, J. R. (1990). *“Fracaso escolar. Un estudio experimental en el marco de la indefensión aprendida”*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 257-270.
- MOORE, M.G. (1993). "Three types of interaction". En MONTERO MONTERO, P. (1995). Interactividad versus retroactividad. *RED*, N° 12, pp.10-18.
- MORENO LÓPEZ, S. (1993). Guía del Aprendizaje Participativo. Trillas. México.
- MORIÑA, A. y PARRILLA, A. (2006). *“Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva”* *Revista de Educación*, nº 339, 517-539.

- MORRIS, CH. W. (1972). "Semiótica". En ALVAREZ, L. X. (2005). Signos estéticos y teoría: Crítica de las ciencias del arte. Barcelona. Rubí.
- MURILLO, F. J. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona. Octaedro.
- NAVARRETE, L. (2007). Jóvenes y Fracaso Escolar en España. Madrid. Instituto de la Juventud.
- NAVARRO HINOJOSA, R. (1994). Intereses Escolares. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- NAVARRO HINOJOSA, R. (coord.) (2006). La implantación de la L.O.G.S.E. en los centro de Educación Secundaria de Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- NAVARRO HINOJOSA, R. (coord.) (2007). Didáctica y Currículum para el desarrollo de competencias. Dykinson. Sevilla.
- NAVARRO HINOJOSA, R. (coord.) (2011). Didáctica y Currículum para el desarrollo profesional docente. Dykinson. Sevilla.
- NEVILLE BENETT et al. (1998). Procesos de enseñanza y aprendizaje. Aique. Buenos Aires.
- NICHOLLS, J. G. (1984). "*Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance*". *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NICHOLLS, J. G. (1984). "*Conceptions of ability and achievement motivation*". In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987). Estrategias de Aprendizaje. Santillana. Madrid.

- NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo. SPU.
- NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA, M. S., GONZÁLEZ, S. y GARCÍA, S. I. (1995). “Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio”. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-242.
- OCHAÍTA, E. y ESPINOSA, M. A. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia en el marco de la Convención de Naciones Unidas. Madrid: Mac Graw-Hill-UNICEF.
- ORDÓÑEZ SIERRA, R. (2001). Perspectivas sobre la Participación de Padres y Profesores en los Centros de Educación Primaria. U. De Sevilla. Tesis. Inédita.
- OVEJERO, A. (1986). “Diferencias entre hombres y mujeres en atribución del éxito/fracaso académico”. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 41 (4), 771-796.
- OVEJERO, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional, Barcelona: P.P.U.
- OVEJERO, A. (1993): “El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del siglo XXI”, *Psicothema*, 5 (Suplemento, 373-391).
- OZERDEM, A. (2010). “Participatory Research Methodologies. Development and Post-Disaster/Conflict Reconstruction”. Edited by Alpaslan Özerdem, Coventry University Technology Park, UK and Richard Bowd, University of York, UK.
<http://www.ashgate.com/isbn/9780754677352> (30-9-2013).
- PARIS, S. G., OLSON, G. y STEVENSON, H. W. (Eds.). (1983). Learning and motivation in the classroom. Hillsdale, NJ. Erlbaum.

- PEREZ FERRA, M. (2004) "Enseñanza comprensiva", en SALVADOR, F. RODRÍGUEZ, J. L., y BOLIVAR, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Tomo I, pp. 584 - 585. Málaga. Ediciones Aljibe.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *Currículum y Enseñanza. Análisis de componentes*. Universidad de Málaga. Málaga.
- PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) (2011). *Informe Ábaco. La Educación en Andalucía, Propuestas para su Mejora*. Madrid y Sevilla. Fundación Ábaco. UNED.
- PERRENOUD, P. (2007). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- PIAGET, J. (1974) *La toma de la conciencia*. Madrid. Morata.
- PIAGET, J. (1974a). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid. Siglo XXI (ed. 1978).
- PINTRICH, P. R., y SCHRAUBEN, B. (1992). "Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks". En D. Schunk y Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- PINTRICH, P.R. (1991). "Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research". *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- PINTRICH, P.R. (2001). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M., eds. *Handbook of self-regulation*, p. 451-502. San Diego, CA, Academic Press.
- PORTMAN, P. A. (1995). "Who is having fun in Physical Education Classes? Experiences of sixth-Grade students in Elementary and middle schools". *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid. Morata.

- POZO, J. I. y otros (2006). *Nuevas formas de enseñar y de aprender*. Barcelona. Graó.
- Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (aprobado en Madrid, 4 de mayo de 2013).
- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.html> (2-10-2013).
- PUCHAU, M. V. (1999). "*El aprendizaje cooperativo en el aula de música como medida de atención a la diversidad*". *Eufonía, Didáctica de la Música*, 17, 115-117.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona. Labor.
- RAMIREZ, Francisco O. (1991). "*Reconstitución de la infancia. Extensión de la condición de persona y ciudadano*". *Revista de Educación*, vol. 294, pp.197-220.
- REYES, M. (1997). "*La comunicación como espacio y el espacio para la comunicación*". *Comunicar*. (8), pp.63-71.
- ROBERTSON E. (1987). "Teaching and related activities". En: M. Dunking. ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, London. Pergamon Press.
- ROCCA, K. A. (2010). "*Student Participation in the Collage Classroom: An Extended Multidisciplinary Literature Review*". *Communication Education*, Vol. 59, nº 2, April 2010, pp. 185-213.
- ROSADO, M. A. (2006). *Metodología de Investigación y Evaluación*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Editorial Trillas.
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1986). "Funciones docentes". En WITTRUCK, M. (ed). *La investigación en la enseñanza* (tomo 1). Barcelona. Paidós.
- ROSENSHINE, B. (1983). "*Teaching Functions in Instructional Programs*." *Elementary School Journal* 83/4, 335-351.

- ROSENSHINE, B. (1985). "Advances in Research on Instruction." *Journal of Educational Research* 88/5.
- ROTTER et al. (1996). "Generalizadem expectanties for internal versus external control of reinforcement". *Psicological Monographis*, 80.
- ROTTER, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.
- RUBIO, A., ROJO, C. Y FERRÉ, F. (1990). "Atribución causal del éxito y fracaso escolar en BUP y COU: Análisis comparativo". Comunicación Area 2: Psicología y Educación. Pp142-149. Valencia: II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos.
- RUDDUCK, J. (1980). "Insights into the process of Dissemination". *British Educational Research Journal*, vol.6, nº 2, pp.139-145.
- RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid. Morata.
- RUÉ DOMINGO, J. (2001). La acción docente en el centro y en el aula. Síntesis. Madrid.
- S.E.I.S.E. (2000-2012). Sistema estatal de indicadores de la educación. <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html>. (17-9-2013).
- SÁENZ, O. y cols. (1996). Pedagogía General. ANAYA, Madrid.
- SALVADOR MATA, F., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (Dirs.). (2004). Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vols. I y II. Málaga. Aljibe.
- SALVADOR, F. y GALLEGO, J. L. (2002). "Enfoque didáctico para la individualización". En MEDINA, A. y SALVADOR, F. (coords.) (2002) *Didáctica General*. Madrid. Pearson.

- SAN FABIÁN, J. L. (1992). "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". En Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID. Sevilla.
- SANCHEZ, P. (1995). "La participación educativa". *Aula de Innovación Educativa*, (4), nº.44, pp.43-47.
- SANTOS REGO, M. A. (1990). "Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación". *Revista Española de Pedagogía*, (185), 53-78.
- SANTOS REGO, M. A. (1991). "La cooperación como meta pedagógica". *Educadores*. (158), 313-326.
- SANTOS REGO, M. A. (1994). "La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural". En M. A. Santos Rego (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela, PPU/Universidade de Santiago de Compostela.
- SANTOS REGO, M. A. (1999). "Aprendizaje cooperativo y rendimiento escolar: balance de perspectivas para la innovación educativa". *Revista Galega do Ensino*, 24, 305-315.
- SARRAMONA LÓPEZ, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- SAVE THE CHILDREN (2005). Annual Report.
http://www.preventionweb.net/files/2047_VL108106.pdf (16-9-2013).
- SELIGMAN, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco, C. A. Freeman. (Trad. Esp. Indefensión Aprendida. Madrid. Debate, 1981).
- SELMES, I. (1987). *Improving study skills*. Londres. Hodder and Stoughton (traducción castellana). (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona. Paidós/MEC.

- SERRANO, GONZÁLEZ, J. M., GONZÁLEZ-HERRERO LÓPEZ, M. E. y MARTÍNEZ-ARTERO MARTÍNEZ, M. C. (1997). Aprendizaje cooperativo en Matemáticas. Un método de aprendizaje cooperativo individualizado para la enseñanza de las Matemáticas. Murcia. Universidad de Murcia.
- SEVILLANO, M^a. L. (2004). Didáctica en el siglo XXI. Madrid: Mc Graw Hill.
- SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, M. (1990).
- SHULMAN, L. y KEISLAR, Evan R. (1979). Aprendizaje por Descubrimiento. Trillas. México.
- SKILBECK, Malcolm (1984). School-based Curriculum Development. Harper & Row Publi. London.
- SLAVIN, R.E. (1995). Cooperative learning. Theory, research and practice. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- SOLANA SÁNCHEZ, A. M. (2003). *“La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos”*. *Revista Digital Buenos Aires*, Año 9, N° 67 - Diciembre de 2003.
<http://www.efdeportes.com/efd67/particip.htm> (23-9-2013).
- SOLSONA, N. (1999). *“El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación”*. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 65-67.
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid. Morata.
- STIPEK, D, J. (1988). Motivation to learn: from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- STRIKE, K. A. (1993). “Teaching ethical reasoning using cases. In Ethics for professionals: Perspectives for preparation and practice, ed. K.A. Strike and P.L. Ternasky, 102-116. New York: Teachers College Press.

- THACH, L. (1993): Exploring the role of the deliverer in distance education. En BORRAS, I. (1997): *Tecnologías de telecomunicación y educación a distancia en los Estados Unidos (EE.UU.)*. *PIXEL-BIT. Revista de Medios y Educación*. (8), pp.5-36.
- The Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office 1967.
- TITONE, R. (1986). *Psicodidáctica*. Madrid. Narcea
- TODT, E. (1982). *La motivación*. Barcelona. Herder.
- TORRES SANTOME, J. (1991) *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- TOUSIGNANT, M. (1985). *"El grado de cooperación de los estudiantes: una fuente de hipótesis de acción para el educador"*. *La revista de Québec sobre la actividad física*, 69-74.
- TOUSIGNANT, M. y SIEDENTOP, D. (1983). *"A qualitative analysis of task structures in required secondary Physical Education Classes"*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43-57.
- UNICEF. (2010). *Progreso para la infancia. Lograr los objetivos de desarrollo del milenio*. Nueva York. 2010. Pp. 14-17 y 22-28.
- URÍA, M. E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid. Narcea Ediciones.
- VALLE, A. y GONZÁLEZ, R. (1999). *Psicología de la Educación I: variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- VALLE, A., NÚÑEZ, J. C., RODRÍGUEZ, S. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (2002). "La motivación académica". En González-Pineda, González R., Núñez, J.C. y Valle, A. *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Pirámide.
- VIDAL, M. C. (1989). *"Comparación de las variables de atribución del logro de los niños con*

fracaso y con éxito escolar". Bordón, 41 (1), 105-126.

VV. AA. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense de Madrid.

VYGOTSKY, L. S. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.

WALBERG, H. J. (1985). "*Research synthesis in special education introduction and overview*". *Journal of Special Education*. 19 (4).

WALBERG, H. J., & HAERTEL, E. H. (1980). "*Research integration: An introduction and overview*". *Evaluation in Education: International Progress*, 4, 5-10.

WALBERG, H. J., and GENOVA, W. J. (1983). "*School Practices and Climates That Promote Integration*." *Contemporary Educational Psychology* 8/1 (January 1983): 87-100.

WALBERG, H. J., y LANE, J. J. (1985). "*The Role of the Administrator in School Productivity*". *Studies in Educational Evaluation* 11/2, 217-230.

WALL, W.D., SCHONELL, F. J. y OLSON, W. C. (1970). *El fracaso escolar*. Buenos Aires. Paidós.

WANG, N. Y STILES, B. (1976). "*An Investigation of children's´ concept of self-responsability of their school learning*". *American Educational Research Journal*, 13, 159-179.

WEARY, G., STANLEY, M., & HARVEY, J. H. (1989). *Attribution*. New York: Springer-Verlag.

WEBB, N.M. (1989). "*Guest editor's preface*". *International Journal Of Educational Research*, 13, 5-7.

WEINER, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press. Morristown, N.J.

WEINER, B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences*. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

WEINER, B. (1986). *An attributional theory of emotion and motivation*. New York: Springer-

Verlag.

- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986). "The teaching of learning strategies". En WITTRUCK, M.C. (ed). Handbook of Research on Teaching. New York. McMillan.
- WELKOWITZ, J., EVEN, R. B., COHEN, J. (1981). Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana.
- WENTZEL, K. R. (1998). "*Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers*". *Journal of Psychology Education*. 90, 201-209.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/wentzel98.pdf
(25-9-2013).
- WHITAKER, P. (1998). Cómo gestionar el cambio en contextos educativos. Madrid. Narcea.
- WILKSON, R. & PICKETT, K. (2009). Desigualdad: un análisis de la (in)felicidad colectiva. Madrid, Turner Publicaciones.
<HTTP://WWW.BUENASTAREAS.COM/ENSAYOS/DESIGUALDAD-UN-AN%C3%A1LISIS-DE-LA-IN-FELICIDAD/3811833.HTML>. (24-9-2013)
- WILLIS, P. (1977). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Barcelona. Akal.
- WITTRUCK, M. (1989). La Investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. (trad.). Barcelona. Paidós/MEC.
- WITTRUCK, M. C. (1990). "*Generative processes of comprehension*". *Educational Psychologist*, 24, 345-376.
- WOODS, P. (1980). Pupil strategies. London. Croom Helm.
- WOOLFOLK, A. E. (1982). Psicología de la educación. Madrid. Narcea
- ZABALZA, M. A. (1995). Diseño y desarrollo curricular (6º edición) Madrid. Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2004). "Enseñanza". En SALVADOR, F. y otros Diccionario Enciclopédico de

Didáctica, V.I., 536-567. Málaga: Ediciones Aljibe.

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario piloto

ANEXO II: Documentos para la validación del cuestionario (juicio de expertos)

ANEXO III: Cuestionario definitivo

ANEXO I:

Cuestionario piloto

Dpto. de Orientación

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN SU APRENDIZAJE, Y LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DICHA PARTICIPACIÓN

CURSO:

EDAD:

NOMBRE Y APELLIDOS:

1. ¿Te gusta participar en clase?

Sí Regular No

2. En caso afirmativo, ¿en qué actividades te gusta participar?

- En borrar la pizarra y hacer los recados al profesor
- En explicar a un compañero algo que no sabe
- En repartir los cuadernos o trabajos de los alumnos
- En hacer trabajos en grupo
- En resolver un problema en la pizarra
- En hacer teatro en la clase
- En hacer juegos en la clase
- En explicar algo a toda la clase

3. En caso negativo, por qué no participas
 - Porque no quiero esforzarme
 - Porque no aprendo así
 - Porque no me siento a gusto
 - Porque me da vergüenza
 - Porque no quiero que sepan si me sé las lecciones o no
 - Porque no me gusta que se rían de mí
 - Porque me pongo nervioso/a
4. ¿Cómo te parece que el maestro pregunte en clase?
5. ¿Cómo te parece que te pregunte a tí?
6. ¿Cómo te parece que haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?
7. ¿Cómo te parece que haga las preguntas directamente a un niño/a en concreto?
8. ¿Cómo te parece que el maestro/a ponga en práctica el que cada niño/a pregunte a sus compañeros/as acerca del tema a saber?

9. ¿Cómo te parece que cada niño/a exponga el tema a sus compañeros/as?

10. ¿Cómo te parece exponer el tema con otro compañero/a a los demás?

11. ¿Cómo te parece exponer el tema en grupo?

12. ¿Te gusta salir a la pizarra a escribir lo que diga tu maestro/a?

13. ¿En qué actividades te gustaría participar?

14. ¿En qué actividades de la clase participas?

15. ¿Por qué te gusta participar en clase?
 - Porque me lo paso bien
 - Porque aprendo mucho
 - Porque hago amigos
 - Porque ayudo a los demás
 - Porque el maestro/a está pendiente de mí
 - Porque el maestro/a me da responsabilidades
 - Porque el maestro/a confía en mí

- Porque mis compañeros/as están pendientes de mí
- Porque me gusta ser protagonista

16. El profesor/a me saca a la pizarra:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

17. El profesor/a me pregunta en clase:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

18. Yo salgo a la pizarra voluntariamente:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

19. Explico a mis compañeros/as lo que no saben:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

20. Pregunto en clase lo que no sé del tema:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

21. Pregunto a mis compañeros/as lo que no sé:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

22. Hago trabajos en grupo con mis compañeros/as:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

23. Cuando el profesor/a está explicando en clase le pregunto lo que no he entendido:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

24. Cuando no entiendes algo ¿a quién le preguntas normalmente?

25. Si no le preguntas normalmente a los profesores/as es ¿por qué?

26. Suelo salir cuando el profesor/a pide voluntarios para resolver un problema de Matemáticas:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

27. Suelo salir cuando el profesor/a pide voluntarios para resolver cualquier problema de otra asignatura

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

28. ¿Te gusta hacer trabajos de grupo con tus compañeros?

1-mucho 2-bastante 3-regular 4-poco 5-nada

29. Suelo presentarme a las elecciones para delegado/a de curso:

1-nunca 2-casi nunca 3-algunas veces 4-bastante 5-casi siempre

30. ¿Estás satisfecho/a con tu participación en clase?

Sí	Regular	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. ¿Cómo es tu participación en clase?

32. ¿Cómo es tu participación en el recreo?

ANEXO II:

Documentos para la validación del cuestionario

(juicio de expertos)

Documento para la validación del cuestionario de alumnos

Este cuestionario que os presentamos a continuación tiene como objetivo conocer el grado y tipo de participación de los alumnos y alumnas del primer ciclo de la E.S.O. (1º y 2º), así como las causas que le motivan o le dificultan tal participación en clase y el tipo de actividades que desarrollan.

Al no existir anteriormente un cuestionario elaborado que respondiera a todos nuestros objetivos, hemos elaborado un prototipo, que nos gustaría validar con la opinión aportada por ustedes, bien por vuestra formación previa o por la experiencia en el ámbito educativo que tengáis.

Para llevar a cabo esta validación hemos clasificado los items del cuestionario en varias categorías, en función del objetivo que pretenden cubrir. Las presentamos a continuación:

CATEGORÍAS	OBJETIVOS DE LAS CATEGORÍAS	ITEMS DONDE SE REFLEJAN
1	1- Conocer si les gusta o no participar, en qué actividades y las causas.	Items 1, 2, 3, 13, 14, 15, 25, 27
2	2- Conocer el grado de aceptación de la participación voluntaria, así como su implicación en clase.	Items 4, 6, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28
3	3- Conocer su opinión sobre la participación obligada por el profesor/a.	Items 5, 7, 12
4	4- Saber cómo valoran la participación compartida con otros compañeros/as como método de aprendizaje cooperativo.	Items 8, 9, 10, 11
5	5- Establecer las pautas metodológicas de participación que utilizan los profesores/as en clase.	Items 16, 17, 22
6	6- Diferenciar grados de participación en función de las áreas curriculares, así como la evaluación obtenida en las mismas.	Items 29, 30, 34
7	7- Conocer la autoevaluación que el alumnado hace sobre su participación.	Items 31, 32, 33

Nos sería muy interesante conocer su opinión respecto a cada uno de los items, valorándolos de 1 a 5 en función de:

- si cubre el objetivo propuesto
- tiene un lenguaje adecuado a la edad del alumnado (11-14 años aprox.)
- si la pregunta es clara.

Además de esta valoración numérica le agradecemos el comentario que considere oportuno para mejorar el cuestionario. Agradecemos de antemano su interés y colaboración.

OBJETIVO 1

ITEM	CUBRE EL OBJETIVO	LENGUAJE ADECUADO	CLARIDAD DE LA PREGUNTA	COMENTARIO
1				
2				
3				
13				
14				
15				
25				
27				

OBJETIVO 2

ITEM	CUBRE EL OBJETIVO	LENGUAJE ADECUADO	CLARIDAD DE LA PREGUNTA	COMENTARIO
4				
6				
18				
19				
20				
21				
23				
24				
26				
28				

OBJETIVO 3

ITEM	CUBRE EL OBJETIVO	LENGUAJE ADECUADO	CLARIDAD DE LA PREGUNTA	COMENTARIO
5				
7				
12				

OBJETIVO 4

ITEM	CUBRE EL OBJETIVO	LENGUAJE ADECUADO	CLARIDAD DE LA PREGUNTA	COMENTARIO
8				
9				
10				
11				

OBJETIVO 5

ITEM	CUBRE EL OBJETIVO	LENGUAJE ADECUADO	CLARIDAD DE LA PREGUNTA	COMENTARIO
16				
17				
22				

OBJETIVO 6

ITEM	CUBRE EL OBJETIVO	LENGUAJE ADECUADO	CLARIDAD DE LA PREGUNTA	COMENTARIO
29				
30				
34				

OBJETIVO 7

ITEM	CUBRE EL OBJETIVO	LENGUAJE ADECUADO	CLARIDAD DE LA PREGUNTA	COMENTARIO
31				
32				
33				

OBJETIVO	ITEMS QUE NO ESTÁN EN EL CUESTIONARIO Y QUE CONSIDERA IMPORTANTES PARA CUBRIR EL OBJETIVO
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

ANEXO III:

Cuestionario definitivo

Con este cuestionario queremos saber cómo es tu participación en clase, si crees que tu participación influye en tus notas y en qué actividades te gusta participar más. Tu opinión es muy importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, por lo que te pedimos que leas bien cada pregunta antes de contestar. Señala la opción u opciones con las que te identifiques mejor de forma sincera. Muchas gracias por tu colaboración.

CENTRO DE SECUNDARIA:.....

CURSO:.....EDAD:.....SEXO: () MASCULINO () FEMENINO

PAÍS DE NACIMIENTO:.....

1-¿Te gusta participar en clase? () sí () no

2- En caso afirmativo, ¿en qué actividades te gusta participar?
(señala todas las que te gusten)

- () en borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a
- () en repartir los cuadernos o trabajos a los/as compañero/as
- () en explicar a un/a compañero/a algo que no sabe
- () en hacer trabajos en grupo
- () en resolver problemas en la pizarra
- () en preguntar lo que no sé o las dudas
- () en hacer juegos educativos en la clase
- () en explicar algo a toda la clase
- () en ser delegado/a o subdelegado/a
- () en la elaboración de las normas de clase
- () en la aportación de materiales de trabajo (libros, revistas,...)
- () en la elección de temas que te interesen conocer
- () en molestar a mis compañero/as
- () en molestar al profesor/a
- () en otra: explícala.....

4- ¿En qué actividades de la clase participas? (señala todas las actividades que realices en clase)

- () en borrar la pizarra y hacer recados al profesor/a
- () en repartir los cuadernos o trabajos a los/as compañero/as
- () en explicar a un/a compañero/a algo que no sabe
- () en hacer trabajos en grupo
- () en resolver problemas en la pizarra
- () en preguntar lo que no sé o las dudas
- () en hacer juegos educativos en la clase
- () en otra: explícala.....

3- En caso negativo, ¿por qué no te gusta participar? (señala todos los motivos)

- () porque no quiero esforzarme
- () porque no aprendo así
- () porque no sirve para nada
- () porque no me siento a gusto
- () porque me da vergüenza
- () porque no quiero que sepan si me sé las lecciones o no
- () porque no me gusta que se rían de mí
- () porque no me dan oportunidad de participar
- () porque no me interesa participar
- () porque no me siento integrado en la clase
- () por otra causa: explícala.....

- () en explicar algo a toda la clase
- () en ser delegado/a o subdelegado/a
- () en la elaboración de las normas de clase
- () en la aportación de materiales de trabajo (libros, revistas,...)
- () en la elección de temas que te interesen conocer
- () en molestar a mis compañero/as
- () en molestar al profesor/a

5- ¿Por qué te gusta participar en clase? (señala todos los motivos)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> porque me lo paso bien | <input type="checkbox"/> porque mis compañero/as están pendientes de mí |
| <input type="checkbox"/> porque aprendo mucho | <input type="checkbox"/> porque me gusta ser protagonista |
| <input type="checkbox"/> porque ayudo a los demás | <input type="checkbox"/> porque así no me distraigo en clase |
| <input type="checkbox"/> porque el/la profesor/a está pendiente de mí | <input type="checkbox"/> porque me ponen puntos positivos y me suben las notas |
| <input type="checkbox"/> porque el/la profesor/a me da responsabilidades | <input type="checkbox"/> porque si estoy atento/a me resulta más fácil estudiar |
| <input type="checkbox"/> porque el/la profesor/a confía en mí | <input type="checkbox"/> porque me gustan las actividades que propone el profesor/a |
| <input type="checkbox"/> porque..... | |

6- Cuando no entiendes algo, ¿a quién le preguntas normalmente?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> al profesor/a | <input type="checkbox"/> a nadie, me lo estudio de memoria |
| <input type="checkbox"/> a un/a compañero/a | <input type="checkbox"/> a nadie, me quedo con la duda |
| <input type="checkbox"/> a hermanos o padres | <input type="checkbox"/> a otro/a..... |
| <input type="checkbox"/> al profesor/a particular | |

7- Si no le preguntas normalmente a los/as profesore/as en clase, es porque... (señala todos los motivos)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> no sé cómo preguntarle | <input type="checkbox"/> sigo sin enterarme aunque me lo expliquen otra vez |
| <input type="checkbox"/> no aprendo así | <input type="checkbox"/> me responden con otra pregunta |
| <input type="checkbox"/> no me siento a gusto | <input type="checkbox"/> creo que les molesta cuando pregunto |
| <input type="checkbox"/> me da vergüenza | <input type="checkbox"/> ya estoy tan perdido, que no me sirve de nada preguntar |
| <input type="checkbox"/> no quiero que sepan si me sé las lecciones o no | <input type="checkbox"/> me pongo nervioso/a |
| <input type="checkbox"/> no me gusta que se rían de mí | |
| <input type="checkbox"/> porque..... | |

8- ¿En qué asignaturas participas más?

- | | | |
|--|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza | <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales, Geografía e Historia | <input type="checkbox"/> Matemáticas |
| <input type="checkbox"/> Educación Plástica y Visual | <input type="checkbox"/> Lengua Castellana y Literatura | <input type="checkbox"/> Música |
| <input type="checkbox"/> Educación Física | <input type="checkbox"/> Lenguas Extranjeras | <input type="checkbox"/> Tecnología |

9- ¿En qué asignaturas te gustaría participar más?

- | | | |
|--|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza | <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales, Geografía e Historia | <input type="checkbox"/> Matemáticas |
| <input type="checkbox"/> Educación Plástica y Visual | <input type="checkbox"/> Lengua Castellana y Literatura | <input type="checkbox"/> Música |
| <input type="checkbox"/> Educación Física | <input type="checkbox"/> Lenguas Extranjeras | <input type="checkbox"/> Tecnología |

10- Marca las asignaturas que te han quedado en la última evaluación y explica los motivos:

- Ciencias de la Naturaleza, porque.....
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia, porque.....
- Matemáticas, porque.....
- Educación Plástica y Visual, porque.....
- Lengua Castellana y Literatura, porque.....
- Música, porque.....
- Educación Física, porque.....
- Lenguas Extranjeras, porque.....
- Tecnología, porque.....

11- Marca las asignaturas en las que has sacado mejores notas (bien, notable, sobresaliente) en la última evaluación y explica los motivos:

- Ciencias de la Naturaleza, porque.....
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia, porque.....
- Matemáticas, porque.....
- Educación Plástica y Visual, porque.....
- Lengua Castellana y Literatura, porque.....
- Música, porque.....
- Educación Física, porque.....
- Lenguas Extranjeras, porque.....
- Tecnología, porque.....

Ahora contesta poniendo una “X” en la casilla correspondiente a:

PREGUNTA	3- REGULAR					2- POCO		1- NADA	
	5	4	3	2	1	¿POR QUÉ?			
12-¿Te gusta que el/la profesor/a pregunte en clase?									
13-¿Te gusta que el/la profesor/a te pregunte a tí?									
14-¿Te gusta que el/la profesor/a te saque a la pizarra?									
15-¿Te gusta hacer trabajos de grupo con tus compañeros/as?									
16-¿Estás satisfecho/a con tu participación en clase?									
17-¿Crees que tu participación facilita tu aprendizaje?									
18-¿Crees que tu participación mejora tus notas?									

5- MUY BIEN	4- BIEN	3- REGULAR	2- MAL	1- MUY MAL						
¿CÓMO TE PARECE ...					5	4	3	2	1	¿POR QUÉ?
19-Que el/la profesor/a haga la pregunta a la clase en general para que la responda quien la sepa?										
20-Que el/la profesor/a haga las preguntas directamente a un alumno?										
21-Que cada alumno/a explique el tema a sus compañeros/as?										
22-Explicar el tema con otro/a compañero/a a los demás?										
23-Explicar el tema en grupo?										

5- SIEMPRE	4- CASI SIEMPRE	3- ALGUNAS VECES	2- CASI NUNCA	1- NUNCA						
PREGUNTA					5	4	3	2	1	¿POR QUÉ?
24-El/la profesor/a me saca a la pizarra										
25-El/la profesor/a me pregunta en clase										
26-Yo salgo a la pizarra voluntariamente										
27-Explico a mis compañeros/as lo que no saben										
28-Pregunto en clase lo que no sé del tema										
29-Pregunto a mis compañeros/as lo que no sé										
30-Hago trabajos con mis compañeros/as										
31-Salgo cuando el/la profesor/a pide voluntarios										
32-Me presento a las elecciones de delegado/a o Subdelegado/a										
33-Estudio con mis compañeros/as										

5- MUY BUENA	4- BUENA	3- REGULAR	2- MALA	1- MUY MALA						
PREGUNTA					5	4	3	2	1	¿POR QUÉ?
34-¿Cómo es tu participación en clase?										
35-¿Cómo es tu participación en el recreo?										