

ANÁLISIS REFLEXIVO DEL CLIMA DE CLASE COMO INDICADOR DE LA INCIDENCIA DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UN CENTRO DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

JESÚS DOMINGO SEGOVIA *

Este trabajo presenta una evaluación de las percepciones de los alumnos de una clase de ESO en un centro de actuación educativa preferente (CAEP) mediante el S.E.S. de Majoribanks (1980) (adaptado al castellano por Villa, A., 1992b). La investigación fue realizada por el equipo de profesores del Primer Ciclo de E.S.O., el Dpto. de Apoyo y Orientación Escolar del centro y la ayuda de un asesor externo de la universidad. Busca las claves explicativo-comprensivas de las percepciones de los alumnos del clima de clase y de las actuaciones docentes. Este conocimiento climático ofrece una nueva perspectiva cultural para indagar sobre los resultados de la implementación del proyecto educativo de centro (integrador, compensador, comprensivo y globalizado). Comprensión básica en un contexto en el que la integración social es especialmente relevante y en el que la intuición es norma profesional de acción cotidiana. El cuestionario utilizado se convierte, de este modo, es una herramienta de ayuda rápida a la reflexión sobre la propia práctica docente y sobre la adecuación del modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado a los objetivos marcados.

This work presents an evaluation of the perceptions of the pupils of a class of Obligatory Secondary Teaching (E.S.O.) in a center of senior educational performance (C.A.E.P.) through the S.E.S. of Majoribanks (1980) (adapted to the spanish by Villa, 1992b). The investigation was accomplished by the teachers equipment of the first cycle of ESO, the departamente of support and school guidance of the center and the advising of an external assistance of the university. Seek the explanatory keys -comprehensive of the perceptions of the pupils of the climate of class and of the educational performances. This climatic knowledge offers a new cultural perspective to investigate on the results of the implementation of the educational center project (integrative, compensating, comprehensive and globalling). Basic comprehension in a context in the one which the intuition is professional norm of daily action. The used questionnaire is converted, of this manner, it is rapid help tool to the reflection on own educational practice and on the appropriateness of the teaching-learning model development to the labeled objectives.

Justificación y contexto del problema de Investigación

Para comenzar tendremos que partir de la consideración siguiente: *por diversos motivos –que ahora reseñaremos– en el centro se constata a lo largo del tiempo que no son válidos los sistemas de enseñanza*

* JESÚS DOMINGO SEGOVIA. Asesor externo del Proyecto de Formación en Centro que se lleva a la práctica en el centro en el que se desarrolla esta investigación.

aprendizaje heredados de la tradición educativa en nuestro contexto y focalizados en el conocimiento academicista y en base a libros de texto. El centro y el contexto en el que está enclavado, reúnen unas características económicas y socioculturales muy concretas: la mayor parte es de clase trabajadora venida en forma de aluvión desde los pueblos a la capital (es humilde, interesada en la educación y con expectativas de futuro), pero abunda el paro y existen procesos de marginación, son frecuentes los inmigrantes de diversas procedencias, culturas, confesiones, etc.

La superación de desigualdades educativas por factores de privación socio-cultural y económica es una cuestión de «justicia» y, por tanto, de actitudes y de valores ante personas culturalmente diversas, que muy a menudo se encuentran en inferioridad de condiciones. El docente debe tener actitudes potenciadoras de interculturalidad favoreciendo la educación por encima de la instrucción (Freire, 1994) y valorando este tipo de formación como un hecho necesario para la educación integral... Junto a esto ha de saber conjugar ofertas educativas que respeten la cultura de estos contextos y la integren desde una perspectiva multicultural con la del resto de la sociedad sin potenciar desencuentros y marginalidad (Arencibia, 1996). Ello requiere un proceso de preparación específica –con sus compañeros– sobre y en su práctica; al tiempo que ha de saber y poder reflexionar para poder seleccionar y dar relevancia a aquellos contenidos curriculares verdaderamente significativos en estos contextos sin obviar el uso de estrategias que mejoren las relaciones entre los alumnos y su autoconcepto. Como apunta Martínez Mediano (1990: 188), el profesorado que atiende a colectivos con privación sociocultural por diversos factores ha de ser un profesional experto en el análisis de la realidad (social, personal, escolar, cultural...), capaz de formular proyectos, planificar tareas y evaluarlas, seleccionar recursos y objetivos adecuados a las capacidades de este tipo de alumnado. Por lo que debe ser un gran mediador y tener una actitud reflexiva (sobre la práctica y teoría educativa), comunicativa, realista y cooperadora y ser capaz de promover y desarrollar actividades individuales y grupales que fomenten la comunicación y la afectividad entre todos los participantes del proceso formativo, desde la flexibilidad que estos contextos exigen (De Vicente, 1998).

Conscientes de la necesidad de transformar estas dificultades y desigualdades en posibilidades (Botey y Flecha, 1998) extrayendo de la realidad sociocultural toda su potencialidad (Freire, 1993, 1997; Flecha, 2000) –desde la integración de esfuerzos, el diálogo igualitario comprometido y la acción coordinada– se proponen actividades de clase y

un modelo organizativo y curricular ampliamente consensuado y abierto a la comunidad (Domingo, 1998) con contenidos relevantes en una sociedad de la información (Castell, 1994) y proceso y actitudes que fomenten redes, lazos, identidades y comunicación.

En estas escuelas se ha de abordar prioritariamente la dimensión personal y social sobre cómo se perciben y viven los procesos de integración y los de enseñanza-aprendizaje y ofrecer entornos globales de aprendizaje abiertos y potenciadores de encuentro (Funes, 1990). Para, desde ahí, hacer emerger las claves comprensivas significativas a sus actores, que nos hagan explícitas las dimensiones, los factores y condicionantes presentes en los conflictos, en las rupturas y en los procesos de desarrollo institucional y profesional, implicativo, participativo y de activo compromiso que se dan en estos contextos. Y con todo ello, ofertar a este alumnado nuevas reconstrucciones y propuestas funcionales, organizativas y curriculares relevantes y valoradas.

De esta manera, el centro lleva implementando una experiencia de innovación curricular –desde hace varios años (Garzón y otros, 1984)–, consistente en una propuesta el trabajo en equipo de profesores y el trabajo globalizado de los alumnos/as en torno a unos módulos (proyectos de investigación basados en centros de interés) y con una fuerte tutorización. No existe una excesiva parcialización del trabajo, ni un profesor diferenciado por áreas instrumentales, sino que es el *tutor* el encargado de *mediar* el propio y personal proceso de aprendizaje de cada alumno, dejando la programación de los contenidos curriculares diferenciada en materias y con su propia lógica, para el trabajo de los diversos especialistas dentro de los equipos docentes.

En este sentido, cobran especial relevancia los principios que dirigen la acción didáctica, como son: la globalización y aprendizaje natural, la individualización de la atención, la socialización e integración, la investigación y experimentación, la actividad, el trabajo en equipo, la flexibilidad organizativa y curricular, la participación de todos los sectores, el estudio del medio, la responsabilidad, la solidaridad y la potenciación de la figura del tutor (sobre la del enseñante) hasta llegar a un equilibrio dinámico de ambos roles del maestro.

Dentro de este contexto, se hace especialmente significativo el estudio del clima escolar, como botón de muestra de lo que es (cultura) y está ofertando el centro a estos alumnos (cómo perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje). En este sentido –considerando nuestro contexto de trabajo– uno de los principales objetivos es "*ofrecer ambientes*

cohesionados que arraiguen al alumno..." (García López y otros, 1987: 181) como base de integración, autovaloración positiva y como principal motivador hacia el esfuerzo útil, el éxito, la valoración de la escuela y la creación de expectativas de futuro. Por ello, el colegio apuesta decididamente por los principios anteriores para conseguir estos objetivos y pretende alcanzar un nivel de ambiente escolar adecuado.

De esta manera, el estudio del clima de clase y de centro –desde la percepción de sus alumnos y padres– es fundamental como elemento y fuente de reflexión crítica para los profesores sobre su práctica. Que nos puede servir como rápido y eficaz contrapunto/complemento a otras necesarias reflexiones profesionales emergentes desde otros enfoques y modelos que ayuden a la reflexión y mejora profesional¹, que terminan –entre todos ellos– articulando verdaderos procesos de autorrevisión escolar y de formación centrada en la escuela (Domingo, 1995, 1994/96).

Efectivamente "*en el aula se producen innumerables sucesos interaccionistas simultáneos e imprevistos que necesitan de una comprensión y análisis (...) –por lo que– el profesor ha de incorporar a su reflexión, el sentido y configuración del clima social construido en su aula*" (Medina, 1989: 255). Una concepción integral de la clase implica un conocimiento de su clima, como *personalidad* de la organización (Halpin y Croft, 1963). De este modo, la concepción de la enseñanza no puede limitarse a una reflexión instructiva, sino que ha de abrirse a la comprensión y transformación de la realidad socio-interactiva que se genera en el aula.

Una escuela autocrítica, comprensiva, integradora y socializadora –como la que defendemos desde aquí– no sólo pretende dotar a sus alumnos de conocimientos y destrezas cognitivas, ha de prestar –sobre todo– una especial atención al equilibrio personal y afectivo de sus alumnos, a la optimización de relaciones interpersonales y de integración social, abrir nuestros sentidos a la participación de nuestros alumnos y lo que ellos nos puedan decir –directa, indirecta o inconscientemente–. Por todo ello, el conocimiento del clima –desde esta vertiente interaccionista– puede ser relevante para el equipo de profesores de este centro, de cara a su reflexión crítica grupal y al desarrollo profesional –de este equipo– y organizativo del propio centro.

Los estudios relacionados con el clima se han originado –en gran medida– desde perspectivas ecológicas y/o sociológicas de la educación y la escuela. Kevin Majoribanks (1980) adopta un sistema interaccionista para examinar las relaciones entre las características afectivas dentro del marco escolar –similar al de Bernstein (1977) para estudiar el modelo de

socialización en familia– en el que las percepciones de las situaciones y las múltiples interacciones resultan determinantes para el desarrollo y socialización de los alumnos en este contexto.

Algunos enfoques teóricos (Van Poole, 1985) identifican la dimensión "*clima*" escolar con la cultura del centro y/o aula en cuestión, entendiendo estos planteamientos al clima organizativo como un constructo intersubjetivo que se crea y mantiene a través de la interacción en torno a prácticas comunes; por lo que sería una dimensión complicada de abordar por procedimientos más simplistas o parciales como el que hemos usado en nuestro trabajo y para nuestro propósito, pero que nos apuntan la extraordinaria importancia que está tomando este aspecto a la hora de considerar las organizaciones educativas y su propia mejora. En nuestro contexto este tipo de trabajos se centran más en la *cultura* escolar (González, 1994), identificando más el clima escolar como una dimensión más de la cultura y como un componente del sistema de relaciones del ecosistema que es la escuela (Lorenzo, 1995). "*El clima refleja fundamentalmente la realidad cultural y social de la escuela, como entidad cultural única*" (Villa, 1992: 75).

Centrándonos más específicamente en las aproximaciones surgidas a modo de diversos tipos de escalas y cuestionarios, éstos presentan tres vertientes: una psicologista, una sociológica y otra didáctico-instruccional. Desde este último enfoque, se ha correlacionado el ambiente con el rendimiento, con los tipos de profesores y con múltiples variables de rendimiento, adaptación, inteligencia, etc. (Villa y Villar, 1992; Villar y Marcelo, 1985)... Llegando –todos ellos– a afirmar que el clima de clase correlaciona con el rendimiento y es un instrumento útil para hacer emerger la influencia del currículum oculto en el aprendizaje escolar y en otra serie de relaciones establecidas en el aula. Del mismo modo, nos permite llegar a las percepciones de los alumnos de cara a una intervención sistemática destinada a producir mejora y perfeccionamiento (Fernández y Asensio, 1993: 72).

Por todo ello, el conocimiento del clima de aula, nos proporciona una valiosa información sobre cómo ven y experimentan los alumnos su propio medio y su aprendizaje; lo que complementa y contrasta nuestras propias percepciones y conceptualizaciones de clase. En este sentido, Wittrock (1989) recoge una serie de estudios y resalta el valor de estas percepciones personales de los alumnos, a las que habría que añadir una perspectiva grupal con identidad y personalidad propia.

Junto a todo esto –y referido a nuestro contexto de trabajo–, los diversos estudios realizados en el campo de la educación compensatoria –reseñados por García López y otros (1987)– nos vienen a indicar que estos programas no debieran olvidar aspectos como las dimensiones no intelectuales de la personalidad (motivación, creatividad, buena comprensión del "otro", identificación, calidad y calor en las relaciones, etc.) que se encuentran latentes en el clima de aula y que un tutor responsable debe conocer y manejar.

Problema de investigación e hipótesis de trabajo

Por todo lo visto con anterioridad, si actuamos sobre esta dimensión, estaremos cambiando/comprendiendo los aspectos sentidos realmente como más deficitarios y necesitados de cambio, los elementos más estables sobre los que se articulan las interacciones de clase y, en definitiva, la realidad sociocultural del grupo-clase; por lo que podremos intervenir positivamente en ella. Llegados a este punto de reflexión, nos planteamos la siguientes cuestiones:

Si nos planteamos en nuestra alternativa pedagógica una flexibilidad organizativa de aula y centro, intentamos potenciar la tutorización de alumnos y adaptar en lo posible el currículum ofertado a los intereses, capacidades y mundo de nuestros alumnos...; ¿cómo será todo esto percibido por ellos?, ¿cómo será realmente el clima de aula?, ¿qué aspectos serán los más valorados y cuáles –a su juicio y llamadas de atención– serán los que necesitan urgentemente de una revisión, reflexión y mejora...

De este modo, podemos llegar a plantearnos que nuestro proyecto educativo de centro –implementado en un aula concreta– fomenta la creación de un clima a aula positivo, valorado e integrador, como indicador de un mayor rendimiento y una compensación socioafectiva de este tipo de alumnado.

Presentación del estudio realizado y de los métodos de recogida de información

El trabajo aquí indicado se realizó en todos los cursos y niveles del actual primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-15 años en su mayoría) del centro objeto de estudio -aunque presentemos sólo los datos relativos a una sola clase a título de muestra-. La clase en cuestión, sería el

segundo nivel y estaría formada por 23 alumnos (11 niñas y 12 niños), aunque el día de su aplicación faltaron dos niñas y hubo que anular las respuestas de un alumno por no haber comprendido ni el propósito del estudio ni el propio cuestionario.

Como pretendíamos obtener un barrido rápido y significativo, una visión global fiable de la percepción climática de los grupos como tales, para reflexionar sobre ello, seleccionamos la población entera de cada clase para realizar un sencillo cuestionario. En este sentido manejamos una serie de modelos -reseñados en la bibliografía anexa-, pero optamos por aplicar el cuestionario *S.E.S. de Majoribanks* -adaptado al castellano por Villa (1992b)-, por reunir las siguientes características reseñadas por este autor:

a) *Ser de fácil aplicación y corrección en una clase por su tutor*; un cuestionario con demasiados ítems -en este contexto- correría el riesgo de no ser contestado en su totalidad ni con la adecuada atención/ comprensión.

b) *Estar construido desde una perspectiva interaccionista, reproduciendo el modelo de socialización familiar adaptado a la escuela* -muy en consonancia con lo pretendido como modelo de integración/ compensación-.

c) *Haberse mostrado -en España- empíricamente válido y fiable*; si bien con una pequeño sesgo en cuanto a sexo: las alumnas muestran unas percepciones ligeramente más favorables que los alumnos.

El cuestionario, intenta obtener y hacer emerger las percepciones que el grupo tiene de sus maestros y de la clase en relación a los contextos o situaciones que presentamos a continuación, más que a determinar actitudes generales de los estudiantes hacia la escuela. Su estructura, en sí, consta de 28 ítems, agrupados en cuatro grandes bloques o *contextos*:

1) *Interpersonal*; que mide la cercanía y preocupación de los maestros a sus problemas, la amistad y confianza...

2) *Regulativo*; sobre percepciones de severidad, autoritarismo o el calor en clase. Este aspecto habrá que valorarlo con cuidado, pues algunos entienden como positivo la existencia de unas normas claras y estables que regulen la vida de clase y que podrían ser entendidas -sin esta apreciación- de otro modo.

3) *Instruccional*; como grado de interés de los profesores, el conocimiento de los objetivos de enseñanza, la variedad de métodos, motivación, organización, etc..

4) *Imaginativo*; o grado de estimulación hacia la creatividad, la experimentación, etc. o, por el contrario, de un clima rutinario, rígido, sin innovaciones...

Como estos instrumentos no pertenecen a las tareas habituales de clase y los alumnos se muestran con ciertos recelos hacia su uso, se negoció -razonadamente y sin coacción- con los implicados la necesidad y utilidad de este tipo de diagnóstico, como ayuda a la reflexión del profesor y la mejora global de la clase. Una vez ofrecida y debatida esta información, se dio opción a no hacerla, no contestar o hacerlo -preferentemente- anónimamente y -sobre todo- no contestar lo que los maestros queríamos oír sino lo que ellos pensarán en realidad. Con ello, creemos que aseguramos que hubiera una verdadera responsabilización -por parte de todos- en aras de una mayor objetividad, veracidad y validez de los datos que de él se extrajeron.

Para que no existieran dificultades de comprensión de las preguntas, se abrió la posibilidad de hacer consultas al profesor sobre las palabras o expresiones que no entendieran correctamente a título individual y ateniéndonos a lo que indica el propio manual del instrumento.

Análisis de datos

La primera consideración es que, por considerar a toda la clase como un sujeto, no entramos en otros análisis más pormenorizados en cuanto a género, calificaciones, etc...

Aunque el cuestionario, en sí, constituye un instrumento de investigación cuantitativa; por la forma de administración y los análisis posteriores, pretendía ser una rápida descripción de partida que se interpreta desde el lógico y natural conocimiento del grupo, con una perspectiva grupal (equipo docente) y de búsqueda de consenso.

Se trabajó con las medias aritméticas de las puntuaciones por ítem, para poder efectuar rápidas comparaciones y extrapolaciones con otras clases del centro a la hora de la reflexión en equipos, así como para tener una escala referente de lo que realmente quiso expresar el grupo a la hora de puntuar cada cuestión (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente o no sabe, de acuerdo y totalmente en desacuerdo) y, por último, para saber hacia donde tiende esa percepción después de traducir a positivos todos los ítems de la escala.

El análisis estadístico consistió en el cálculo de las medias, las desviaciones típicas, la varianza y puntuación típica y normalizada de cada ítem en comparación con su subescala. Lo que nos muestra el grado de amplitud de las puntuaciones y el destacar los ítems con mayor significatividad por su alto grado de variabilidad (por encima de más/menos

una desviación típica). Una vez realizado este análisis por subescalas, procedimos a calcular la significación de las diferencias de categorías mediante la prueba "F" de Snedecor (análisis simple de varianza) y de la prueba "t" de Student para muestras independientes; y, así, hallar la significatividad de las variaciones por pares de "contextos" o dimensiones.

Con todo ello, se pasó a la extracción de conclusiones parciales y globales, así como de las posibles implicaciones que de éstas se deriven. Esta última fase se realizó mediante un análisis reflexivo grupal -todos los profesores del equipo docente de ciclo-, que ayudara al profesor a encontrar los significados de su acción y lo que ha mostrado el cuestionario.

Discusión de hallazgos

La primera aproximación interpretativa nos viene dada desde la gráfica de clima de clase por contextos diferenciados en comparación con la percepción global del clima de clase. Según ésta, como se observa en el gráfico 1, cabría indicar: a) lo ajustadas que están todas las puntuaciones medias en torno al cuatro –de acuerdo o bastante de acuerdo (según señalaban las instrucciones de la prueba)–; b) que se encuentran moviéndose dentro de los intervalos "sin opinión clara" y "bastante de acuerdo", si bien mucho más ajustadas y próximas al segundo de ellos (entre 3'82 y 4'12); c) que la puntuación media global es de 3'91 y con muy parejas puntuaciones entre contextos, aunque destaca levemente del resto el contexto instructivo. De lo que podemos intuir que el clima de clase es percibido globalmente como positivo pero mejorable.

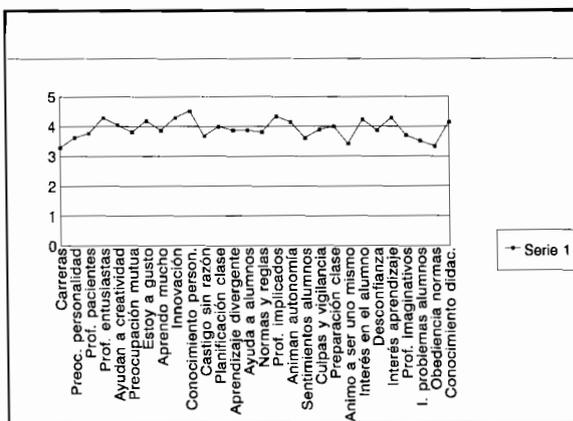


Gráfico 1. Perfil de media de respuestas por ítems en cuestionario.

Profundizando un poco más observamos que según la "F" de Snedecor –de análisis simple de varianza– las diferencias entre las percepciones de unos contextos con otros no son significativas al 0'5 –por alcanzar una puntuación de 1.512– para un grado de libertad 3 entre grupos y de 24 dentro de los mismos. Ello nos confirma nuestra primera impresión, según la cual, la clase objeto de estudio muestra un clima escolar bastante equilibrado, sin grandes altibajos, ni aspectos especialmente destacados.

Seguidamente –mediante la prueba "t" sobre la significación de diferencias medias entre muestras independientes– se obtuvieron los siguientes resultados (ver gráfico 2):

* Entre los contextos *interpersonal* y *regulativo*, no hay significación estadística de la diferencia, ni en la comparación *interpersonal-imaginativo* o *regulativo-imaginativo*. Lo que corrobora la interpretación anterior.

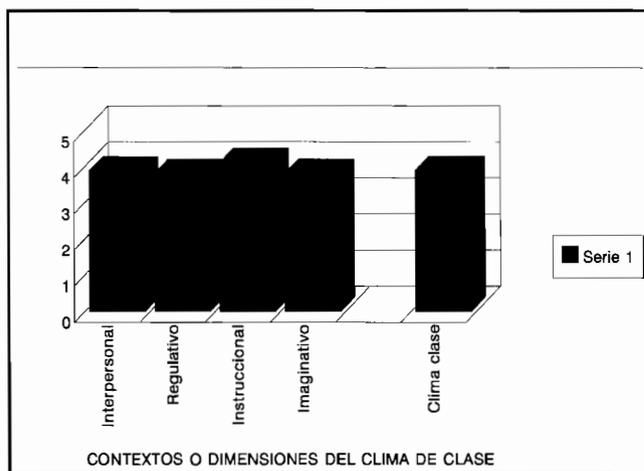


Gráfico 2. Perfil puntuación por dimensiones del cuestionario.

* En cambio, sí existen diferencias significativas al considerar la comparación de las dimensiones *regulativo-instruccional* –entre el 0'5 y 0'1 de significación– e *imaginativo-instruccional* –entre el 1 y el 0'5–, a favor del segundo en ambos casos. Lo que nos viene a mostrar que los alumnos perciben positivamente el énfasis que se les presta en los aspectos de enseñanza, de interés por el trabajo, las diferentes habilidades que se les ofertan, etc., en relación con las normas que han de cumplir o la estructura

de poder presente. Asimismo ven un predominio del interés, el esfuerzo, el trabajo día a día,... sobre otros aspectos más creativos e innovadores.

* Aún considerando las diferencias observadas entre los contextos interpersonal e instruccional, se aproximan a una significación de 1 –o no destacable–, tendríamos que mencionar que, tal vez, es que se perciben como dos cosas complementarias (cercanía de los profesores y confianza con las posibilidades instructivas y adaptabilidad pedagógica) con leve sesgo hacia la segunda.

En un tercer plano de análisis –a través de las puntuaciones típicas "z" o derivadas "T"–, observamos que los ítems que mayor variabilidad y significación muestran con respecto al grupo-clase son:

* Destacan –por su alta posición en la escala– los ítems: 7 (en el colegio estoy muy a gusto, "97'19"), 10 (el colegio es personal y con profesores que quieren conocerte, "96'86") y el 24 (los maestros muestran su interés por nuestro aprendizaje, "92'36"). Lo que nos viene a confirmar las primeras aproximaciones y –por lo tanto– tenemos que destacar el grado de cercanía, confianza e interés que se respira en el aula.

* Otros ítems puntuados muy altos son: el 9 (los profesores están siempre intentando maneras nuevas y atrayentes, "88'69"), el 22 (tienen interés especial por sus alumnos) y el 4 (ponen entusiasmo en su trabajo) –puntuados ambos con "84'13"–, el 21 (ayudan al alumno a hacer las cosas de manera personal, "84'13") y el 17 (les animan a ser ellos mismos y a ser autónomos y autosuficientes, "81'86"). Según este grupo de resultados, observamos que existe un respeto a las individualidades y diferencias y se potencia el trabajo con un cierto grado de motivación y variabilidad.

* Los ítems con unas puntuaciones derivadas más bajas –en abierto contraste con las anteriores– son: el 1 (animar a pensar sobre carreras atrayentes y poco comunes, "3'22"), el 8 (gran aprendizaje en clase, "5'05") y el 11 (castigos sin saber la razón o globales por hechos individuales, "9'85"). De partida, estos datos impactan sobre manera tras haber indicado el alto interés, la integración positiva de la diversidad y el respeto a las individualidades. Tal vez, en el número 1, encontremos una fácil explicación en la *comprensividad* del nivel y el haber trabajado –en orientación escolar y profesional– sólo las posibilidades del Sistema Educativo Español actual. En cuanto al número 8, es de destacar la coincidencia de este dato con las apreciaciones indicadas –sobre la percepción de menor aprendizaje por parte del alumnado– por otros estudios sobre la Reforma en Andalucía (Martínez, 1992); si bien, también

tendríamos que matizar que ellos valoran como *aprender*, sólo los contenidos tradicionales y no toda la gama de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) propuestos por la LOGSE. Con respecto al último, sólo nos cabe aventurar la explicación –en coherencia con las respuestas a otros ítems– de que en una clase globalizada en diversos proyectos de investigación, con libertad de movimiento para uso del material del aula y su biblioteca, en la que cada uno va a su ritmo y con trabajo en grupos –en muchos momentos–; es fácil caer en el error de 'culpar por alboroto' cuando éste no es más que el murmullo propio que impone este tipo de trabajo. Habría que controlar mejor estas actuaciones y conocer más finamente qué tarea se están desarrollando, sus procesos y sus resultados, antes de entrar en generalizaciones simplistas.

* Otros ítems puntuados *muy bajo* son: el 27 (demasiadas normas y reglas, "10'38"), el 12 (grado de planificación de las clases, "11'31"), el 26 (preocupación por problemas personales del alumnado, "12'71"), el 18 (auténtica preocupación por los sentimientos del alumnado, "20'05") y el 2 (interés por los problemas personales, "28'43"). Estos resultados, los podríamos agrupar en torno a dos grandes dimensiones de análisis para comprender mejor lo que nos están mostrando. De una parte, los dos primeros pueden ser consecuencia de que para organizar esta optatividad, se impone la necesidad de establecer y rediseñar constantemente diversos tipos de normas (de clase, asamblea, criterios de trabajo,... en función de cada tarea y circunstancia concreta). Pero esta justificación no puede quedar en eso, hay que profundizar en la manera de articular formas organizativas y diseños curriculares flexibles y capaces de asumir estos retos sin perder la identidad y virtualidades de la oferta educativa que se desarrolla en el centro. Aquí estaría uno de los retos emergentes que tendrá que afrontar el equipo docente dentro del proceso de mejora en curso. De otro lado, los tres últimos, nos vienen a reseñar que estos alumnos –por su edad y circunstancias sociofamiliares– demandan mucha más atención-implicación que la que se les puede dedicar desde la escuela; por lo que se están demandando –además– otra serie de actuaciones a nivel familiar, de barrio, de animación sociocultural, de contar con ellos, etc. que comiencen a suplir/compensar estas carencias, pero debemos seguir manteniendo los pies en el suelo de nuestras verdaderas posibilidades y realidad.

* El resto de los ítems no son dignos de reseña, pues se encuentran dentro de los normales márgenes de las tendencias centrales –entre menos y más una desviación típica con respecto a la media de cada contexto–.

Otros referentes a tomar en consideración

Antes de comenzar a exponer algunas ideas al hilo de los resultados obtenidos, podríamos retomar algunos pasajes narrativos entresacados de varias entrevistas biográficas realizadas a alumnos de este nivel²:

Sobre metodología: *"Los maestros son buenos, tienen mucha paciencia con nosotros, pero lo malo es que las horas de las asignaturas no están como en los demás colegios. Lo mejor que veo del colegio es el trato con los niños y la manera de enseñar y lo que cambiaría sería la distribución de las materias, que muchas veces se hace machacón o se pierden de tratar otras. Si bien me gustan mucho los comentarios y el trabajo de investigación; porque es mejor que decir coge eso y apréndetelo de memoria como un papagallo"* (ENT014).

Sobre clima: *"Aquí hay amistad con los maestros, te dan confianza y eso es bueno. Yo conozco otras amigas –que están en otros colegios–, que es 'pánico a los maestros', que ni saludarlos por los pasillos; y lo que pasa es que aquí también se trabaja mucho con los padres"* (ENT005).

Sobre participación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *"Es curioso esto de nuestra participación. Tenemos asambleas semanales, se nos pide opinión y proponemos cosas; muchas veces no nos hacéis caso, pero otras sí, como en las salidas, módulos, etc.. Pero es que me acuerdo que nosotros elegimos los temas... y recuerdo que un día te dije -nosotros elegimos los temas y... qué casualidad que luego eso que queremos está en los libros...– y tú me contestaste –¡ah!, ese es el secreto– (risas); bueno ahora comprendo que enlazáis lo que nosotros queremos con lo que vosotros queréis"* (ENT017).

Sobre cultura e identificación con el centro y su profesorado: *"Siempre estamos peleando con los del colegio de al lado. Tenemos mucha competencia. Ellos nos dicen que el nuestro es muy chiquitillo, que aquí tenemos muchos niños malos, que es el de 'compensatoria' y que no salimos bien preparados, mientras que el suyo es grande, tiene salón de actos y mucho sitio para hacer deporte. Nosotros les decimos que nuestros maestros son mejores, hablamos con ellos y no nos meten las cosas de memoria y sin pensar; ellos estudian mucho pero no tienen ni idea de lo que hacen ni de porqué se tiene que hacer así... y, además, aquí nos llevamos todos bien y sin problemas"* (ENT021).

Algunas conclusiones emergentes

Una vez, refocalizados los datos desde el prisma de la globalidad de los resultados y de las verbalizaciones/descripciones/conceptualizaciones de estos propios alumnos, podemos indicar que consideramos que la hipótesis desde la que partíamos se confirma. Los alumnos valoran la cultura y ambiente de clase -a través de sus percepciones del clima de aula- de manera positiva, tanto globalmente como por apartados y dimensiones. Desde los análisis concretos de significación de ítems, se ha destacado el grado de interés, confianza, responsabilidad compartida, adaptación, motivación, etc.; por lo que podemos concluir que el proyecto educativo de este centro –implementado en un aula concreta– fomenta la creación de un clima escolar positivo, valorado e integrador. En este sentido cabe destacar la percepción positiva del ambiente general de clase, que se percibe como cordial, de ayuda, de responsabilidad, personalizado... lo que nos muestra unos usos culturales de clase y de centro estimulantes. Este dato, si de por sí es alentador, lo es tanto más cuanto la creación de un clima educativo percibido como valioso –por el tipo de alumnado de un centro de Educación Compensatoria– puede llegar a formar y cambiar actitudes en ellos, en la familia y en el propio profesorado.

Junto a esto, se constata que, aunque los alumnos achacan una falta de *organización* y de *aprendizaje*, valoran el sistema y dinámica de la clase y el esfuerzo de sus profesores; pasando, seguidamente, a solicitar una mayor atención personal hacia ellos y sus problemas personales... –intuyen que se está abierto a oírles– y no se conforman con la atención predominantemente instructiva que les presta el centro. Por lo que se tendrá que potenciar –si cave–, dentro de las tutorías, todo lo relativo a atención personal y hacia todos los aspectos relacionados con la integración personal y sociofamiliar de estos alumnos. En definitiva, nos están pidiendo, que el profesorado muestre una discriminación positiva del aspecto tutor sobre el de enseñante en su rol profesional desarrollado en este contexto. Lo que nos plantea un reto importante: lograr un equilibrio dialéctico entre el ser mediadores, formadores, guías (enseñantes), amigos, compañeros y capaces de potenciar sus niveles de autonomía y de autoaprendizaje al tiempo que autocríticos con nuestra propia actuación; es decir, nos piden "*afecto*" y "*profesionalidad*".

Necesitan y solicitan *libertad*, pero también *dirección*. Por este motivo, puntúan bajo los aspectos relativos a organización y a normas..., prefieren 'pocas y muy claras' a un cúmulo de recomendaciones,

indicaciones, criterios de actuación, etc.. De esta manera, las clases –aún en los parámetros del proyecto– habrán de desarrollarse de forma más sistemática (especialmente en las tareas relativas a explicaciones/acciones globales) y controlando en éstas, los tiempos de exposición, reflexión y de trabajo personal.

Por último, para no extendernos en minuciosidades, habría que mencionar que el contexto menos definido han sido el imaginativo y el regulativo. En este sentido, retomamos la afirmación de Villa (1992b: 127), según la cual, el contexto indicado en primer lugar es, tal vez, el más deficitario del sistema educativo español, y contrastar este resultado con las relativas elevadas puntuaciones alcanzadas en este grupo-clase en ítems dedicados a adaptación y atención a la diversidad.

Implicaciones

Este instrumento se nos ha mostrado como rápido, fácil y útil para conocer la "*personalidad*" del grupo a través de las percepciones del clima de aula por parte de sus miembros. Materiales de este tipo (S.E.S., I.A.C.U., etc...) ofrecen la oportunidad de mostrarnos ágil y globalmente un conjunto de rasgos presentes en la realidad de la clase (motivación, apego, confianza, conflictos, etc.) y que, en condiciones normales (generalmente), pasan desapercibidos pese a ser claves inequívocas de éxito educativo. Ahora bien, de nada valen si quedan en simple pasación y análisis estadístico (ferretería pedagógica) sin una reflexión crítica comprometida con el cambio hacia la mejora (educativa, social, profesional, etc.) y argumento sobre el que seguir potenciando actividades y actitudes que se han mostrado como más valoradas. En definitiva, no ha de ser un simple análisis explicativo de la realidad, sino que ha de explotar sus potencialidades y posibilidades de provocar comprensión y desarrollo.

Por la bibliografía al uso (García y otros, 1987; Vega, 1991; Sánchez y Villegas, 1996; MEC, 1995; CECJA, 1994; Lara, 1991) conocemos que son imprescindibles el uso y diseño –en Educación Compensatoria– de estrategias inespecíficas de integración social y personal, de fomento de la autoestima, del arraigo e identificación positiva con el centro, compañeros y profesores... Con estudios como éste, se pueden comenzar a extraer argumentos interpretativo-comprensivos distintos a los habituales (intuición personal del maestro), que revitalicen la reflexión grupal en busca de soluciones innovadoras de mejora del clima de aula y el propio encuentro profesional (Arnaiz, 1995; Domingo, 1996).

Pues será —éste último— el primer paso de normalización del andamiaje de aprendizajes. Cualquier mejora en el clima conllevará otras en el rendimiento y en muchas otras dimensiones intervinientes e interdependientes; por lo que se constituye en un instrumento útil e interesante para los tutores en el desempeño de su función (Domingo, 1995b).

En el contexto de este estudio, sería importante analizar y contrastar: la motivación de los alumnos y de los profesores, el grado de integración social de los sujetos, el grado de permanencia y arraigo hacia esta comunidad educativa -con un seguimiento posterior a su estancia en este grupo-...; pues de producirse todo esto se trataría de un gran logro para un centro en una zona deprivada socioculturalmente.

El clima de aula no es específico de un grupo con un profesor, interviene en él una serie de variables organizativas, estructurales y funcionales del centro, de los equipos docentes, etc... Por lo que habría que emprender estudios —más abiertos— de la cultura de los centros, de sus relaciones micropolíticas, de sus propios microclimas,... como vía de desarrollo organizativo y de reconstrucción cultural de la escuela. De esta manera, y recogiendo las sugerencias emergentes desde los resultados de nuestro análisis, el equipo de profesores de este centro ha diseñado todo un proyecto de autoevaluación institucional (Domingo, 1995a) que podría ejemplificar lo que aquí intentamos reseñar.

Los estudios climáticos de aula y de centro, no sólo aportan conocimientos valiosos sobre los grupos, sino que hacen emerger claves de reflexión grupal y de desarrollo profesional. Del contraste entre el proyecto educativo de aula y de vida escolar pretendido y explicitado, con el percibido por los alumnos como grupo y emergente de análisis culturales del colegio, salen las dimensiones básicas de mejora, los ámbitos de trabajo, los aspectos a potenciar o minimizar... (Arencibia, 1996; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Giroux y Flecha, 1992). Los resultados del cuestionario en sí, son un elemento de contrapunto a los pensamientos del profesor (proyecto curricular de aula y lo que cree implementar y observar), por lo que estas percepciones y resultados, adquirirán mayor relevancia en la medida que los sepamos integrar como catalizadores de reflexión profesional —colaborativa a ser posible— de estos aspectos tan importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, C.S. (1982): "The search for school climate: a review of the research"; *Review of Educational Research*, 52, 3, 368-420.
- Arencibia, J.S. (1996): "No me hables así... ¿cómo seño?. La disciplina: lo que queda del choque entre cultura escolar y las culturas suburbanas"; En Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada: ICE.
- Arnaiz, P. (1995): "Una propuesta colaborativa ante la deprivación sociocultural", *Revista de Educación Especial*, 17, 41-54.
- Botey, J. y Flecha, R. (1998). Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 53-56.
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informal; en Castells, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CECJA (1994): *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Documento a debate. Sevilla.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Vicente, P.S. (1998). Atención a la diversidad sociocultural. En Martín-Moreno, Q., Monclús, A., Medina, A. y Domínguez, G. (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense/UNED.
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Domingo, J. (1995a): "Procesos de autoevaluación en un centro escolar"; *Revista de Ciencias de la Educación*, 163, 317-334.
- Domingo, J. (1995b): "El clima de clase y su importancia para la función tutorial"; *Actas de las Vª Jornadas sobre la LOGSE de la universidad de Granada: "Orientación y Tutoría"*, Barcelona, Cedecs.
- Domingo, J. (1996): "El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional"; En Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Domingo, J. (1998): "Programas de atención educativa a alumnos con NEEs derivadas de situaciones de desigualdad y deprivación socio-económica y cultural"; En Sola, T. y López, N. (Coords.): *Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: GEU.
- Domingo, J. (Coord.) y otros (1994/96): *La reflexión y debate en equipo como vía de formación e innovación educativa*. Memoria y Proyecto de Formación en Centros 18011FC94-96. Granada: policopiado.

- Fernández, M.J. y Asensio, I. (1993): "Evaluación del clima de centros educativos", *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.
- Flecha, R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información; en Domingo, J. y Mesa, M.G. (Coords.): *Trabajando por la justicia social también desde la escuela*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Funes, J. (1990): "Ciudad y marginación social. Hacia un medio más educativo con todos los adolescentes"; En Morell, S. y Fernando, J. (Eds.): *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Fynlanson, D.S. (1987): "School climate: A outmoded metaphor?"; *Journal of Curriculum Studies*, 19, 2, 7-30.
- García, R.; Martínez, B. y Ortega, P. (1987): *Educación Compensatoria, fundamento y programas*. Madrid, Santillana.
- Giroux, H.A. y Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- González, M.T. (1994): "¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?"; en Escudero, J.M. y González, M.T.: *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*; Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Halpin, A.W. y Croft, D.B. (1963): *The organizational climate of school*. Chicago: Midwest Administration Center. University of Chicago.
- Lara, F. (1991): *Compensar educando*. Madrid: Popular.
- Lorenzo, M. (1995): *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Luego, J. (1995): *La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el período 1970-90. Origen y desarrollo de la educación compensatoria en Granada*. Universidad de Granada: tesis doctoral (inédita).
- Majoribanks, K. (1980): *School Enviromental Scale*. (S.E.S.). Adelaide, Jan Press.
- Martínez, J.B. (1992): *El alumno y la reconstrucción del curriculum en la reforma*. Granada, Sevicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martínez Mediano, C. y otros (1990): *Formación de educadores de niños y adolescentes inadaptados*. Madrid: PFP-UNED.
- M.E.C. (1983): Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre *Educación Compensatoria*, (BOE, 65, de 16-3-83).
- M.E.C. (1995): Real Decreto *de Ordenación de las acciones para la compensación de desigualdades*. (BOE, 2-6-95).
- Medina, A. (1989): "El clima social del centro y del aula". En Martín Moreno, Q. (Coord.): *organizaciones Educativas*. Madrid, U.N.E.D..
- Poole, M.S. (1985): "Comunication and organizational climates: Review, critique and a new perspective"; In McPhee, R.D. y Tomkins, P.K. (Eds.):

Organizational communication: traditional themes and new directions.
Beverly Hills, Sage.

- Sánchez, A. y Villegas, F. (1996): "Dificultades por privación sociocultural"; En Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación Especial II: ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Vega, A. (1991): *Pedagogía de los inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. (1992a): "Instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo". En Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 43-82.
- Villa, A. (1992b): "El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya, medido a través del S.E.S.". En Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 119-134.
- Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, L.M. (1992): "El ambiente de aprendizaje de clase: teoría e investigación". En Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 13-42.
- Villar, L.M. y Marcelo, C. (1985): "Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación con otras variables: contextualización del rendimiento escolar". *Bordón*, 257, 255-272.

Notas

1. Cfr. las aportaciones de trabajos como: Escudero, J.M. (1993): *El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración*, En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coords.): *Organización escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU; Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca; Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela*. Sevilla: M.C.E.P.; Escudero, J.M. (Coord.) y otros (1997): *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori; Gimeno, J. (1988): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata; Woods, P. (1989): *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós/MEC; Ball, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós/MEC. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes; Zabalza, M.A. (1991): *Los diarios de clase: documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Barcelona, PPU; Dominicé, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*, París, L'Harmattan.

2. Como parte integrante del proceso de búsqueda de información (desde diferentes ángulos: alumnos-padres y profesores), para ilustrar el tema de debate de diversas sesiones del proyecto de formación en centros que se lleva a cabo (Domingo, 1995a, 1994/96).