

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TÍTULO DEL PROYECTO: "Los adolescentes en la Escuela Secundaria Básica (ESB). La valoración de los docentes y la percepción de la misma por los alumnos, como influencia en el clima organizacional de la clase".

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACION


REQUISITO CURRICULAR PLAN DE ESTUDIOS (O.C.S 143/89)

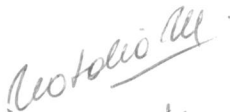
- Apellido y nombres de las alumnas:
Loza, Ana Beatriz.
MAT. 4949/99
DNI: 25.826.049
Miranda Sant' Anna, Natalia.
MAT. 4823/99
DNI: 28.391.135
- Supervisora: Mg. Ehuletche, Ana. M
- Cátedra o seminario de orientación:
Psicología Educativa / Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educativa.

BIBLIOTECA DEL C.E. Ps.
FACULTAD DE PSICOLOGIA
U.N.M.D.P.

N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
T-184	
N° INVENTARIADO:	
	R-10663

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Loza, Ana Beatriz y Miranda Sant' Anna, Natalia, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.


Ana Beatriz Loza


Natalia Miranda Sant' Anna

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Loza, Ana Beatriz, matrícula N° 4949/99 y Miranda Sant' Anna, Natalia, matrícula N° 4823/99, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 25 días del mes de junio del año 2007.

Firma

Aclaración

Sello del supervisor



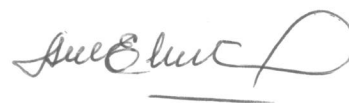
Lic. Ana María Ehuletche
PSICOLOGA
Mat. 45.106

Informe de evaluación del supervisor

En mi calidad de supervisora del trabajo de investigación de pregrado: "*Los adolescentes en la Escuela Secundaria Básica (ESB). La valoración de los docentes y la percepción de la misma por los alumnos, como influencia en el clima organizacional de la clase*" de las alumnas Loza, Ana Beatriz, MAT. 4949/99, DNI: 25.826.049; Miranda Sant' Anna, Natalia, MAT. 4823/99, DNI: 28.391.135, dejo constancia que el mismo ha alcanzado un nivel **satisfactorio**, según el artículo 20 del Reglamento de Trabajo de Investigación. El estudio exploró la valoración que tienen los docentes sobre los adolescentes que cursan la ESB, y la percepción de ellos sobre la misma. Caracterizando esto como una profecía autocumplidora a la vez que influyendo en el clima organizacional del aula. Se realizó una mirada sobre ciertas perturbaciones existentes en la institución escolar con relación al vínculo entre los alumnos y los docentes y la gestación de situaciones de insatisfacción y tensión. Se cumplieron las actividades propuestas por las alumnas y las mismas demostraron una gran receptividad a las sugerencias realizadas durante la elaboración del trabajo.

Se ha visto un avance y la generación de autocríticas valorando esto como la posibilidad de seguirse superando.

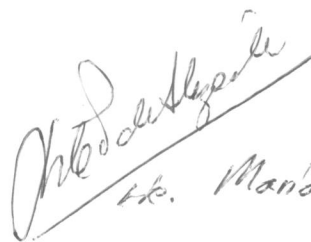
Este estudio aborda una temática muy actual y presente, de difícil resolución por parte de los docentes. Los hallazgos plantean nuevos interrogantes para futuras líneas de investigación.



Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Loza, Ana Beatriz matrícula N° 4949/99 y Miranda Sant' Anna, Natalia, matrícula N° 4823/99.

Nota 8 (Distinguido)

Mardel Plata, 30 Noviembre 2007


Lic. María E. PARADA.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACION - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS (O.C.S 143/89)

- Apellido y nombres de las alumnas:

Loza, Ana Beatriz. MAT. 4949/99

Miranda Sant' Anna, Natalia MAT. 4823/99

- Cátedra o seminario de orientación:

Psicología Educativa / Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educativa.

- Supervisora: Mg. Ehuleche, Ana. M.

- Título de proyecto: "Los adolescentes en la Escuela Secundaria Básica (ESB). La valoración de los docentes y la percepción de la misma por los alumnos, como influencia en el clima organizacional de la clase".

- Descripción resumida

En el presente trabajo abordaremos la valoración que tienen los docentes sobre los adolescentes que cursan la ESB, y la percepción de esa valoración que estos alumnos realizan. Partimos de la concepción de que las opiniones con las cuales los docentes caracterizan a sus alumnos, por un lado, actúan a modo de una profecía autocumplidora, y por el otro, generan un determinado clima organizacional áulico. Nuestra hipótesis consiste en que las opiniones que los docentes sostienen sobre sus alumnos son negativas, siendo percibidas por éstos, e influyendo en la generación de un clima organizacional áulico hostil.

- Palabras clave:

opiniones negativas - percepción - adolescencia - identidad - profecía autocumplidora - clima organizacional

- Descripción detallada:

Según Aberastury y Knobel (1989), la adolescencia es un período confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social.

Es una etapa en la que se produce una profunda crisis y en la cual el adolescente se siente vulnerable, inseguro, desequilibrado, pero especialmente siente cambios y transformaciones. Ellos se presentan a nivel físico (morfológico y hormonal), sexual (hay un segundo despertar sexual), emocional y afectivo, y son favorables para la elaboración de una nueva identidad, para la reorganización del yo y para el desarrollo de un proyecto de vida adecuado. Un aspecto importante que marca esta etapa de cambios es la relación con los pares, ya que en grupo, el adolescente comparte las mismas experiencias, que son un soporte en el instante en que el adolescente abandona el seno familiar en busca de lo desconocido.

Aberastury (1989) afirma que en este tiempo adolescente se juega la muerte de la infancia, muerte que implica la pérdida de una etapa anterior para ocupar otro lugar. Este pasaje es doloroso y se deben superar tres duelos: duelo por el cuerpo de la infancia, duelo por la identidad infantil y duelo por la relación con los padres de la infancia.

Kancyper (1990) considera que el adolescente necesita dejar de ser "a través de" los padres, para llegar a ser él mismo. Esta necesidad requiere del abandono de la imagen tan idealizada y arcaica parental, para encontrar ideales nuevos en otras figuras, de alguna manera más adecuadas a la realidad. Este alejamiento, que incluye la renuncia a los viejos lazos incestuosos con los padres, es un proceso de desidentificación y reidentificación, doloroso y culposo, que equivale a la pérdida ambivalente de un objeto de amor.

Este autor refiere que lo que descubre el adolescente es que necesita alejarse de aquello que hasta ese momento constituyó su fuente de seguridad: sus identificaciones parentales y su ideal del yo. La desidentificación puede ser vivenciada en todas las etapas de la vida, pero de manera más patética aún, durante la adolescencia, como un desgarramiento de la persona que fue parte del sí mismo propio, como la amenaza del sentimiento de sí, tanto del hijo como de los padres, de perder el sostén, que mantiene la regulación de la estructura narcisista.

Hipotetizamos que en nuestro país, con la implementación de la estructura planteada por la Ley Federal de Educación, se pueden haber producido importantes modificaciones en la subjetividad adolescente, una de ellas sería el corrimiento del

pasaje a la adolescencia, anteriormente marcado por el rito de iniciación que imponía la salida de la escuela primaria y el ingreso a la secundaria.

Los ritos son acciones que se deben realizar para poder pertenecer a un grupo. Esta inserción supone un abandono de actividades y relaciones importantes hasta el momento, necesario para acceder a nuevas situaciones.

Nos preguntamos si los cambios que se han venido efectuando en la educación, funcionan como un soporte adecuado por parte de los adultos hacia los alumnos para realizar dicho pasaje, o si, por el contrario, son imposiciones que indirectamente, generan violencia, descreimiento hacia las instituciones educativas y sus actores, al no tener en cuenta las necesidades propias de esta edad tan crítica. Estas consideraciones nos llevan a interrogarnos si los docentes acompañan este proceso de construcción de la identidad adolescente, tomando conciencia de las características de esta etapa, de sus necesidades, o bien, si no cumplen con esta función de sostén, amenazando de esta manera la constitución identitaria, y produciendo un desgarramiento del sí mismo de estos jóvenes.

Según Hornstein (1991), la identidad es el conjunto organizado de las representaciones y de la valoración que un sujeto posee de sí, que le produce un sentimiento de mismidad y le permite mantener la cohesión interna a lo largo del tiempo.

El ser humano es esencialmente ser de vinculación. La identidad se construye en el campo de la intersubjetividad, en el encuentro con la alteridad.

El concepto de identidad está estrechamente vinculado y resulta inescindible del concepto de identificación en sus dos acepciones, como la identificación de un objeto exterior, ya sea animado o inanimado, y en sentido estricto, como proceso psíquico por el cual un sujeto interioriza o se lleva hacia adentro desde un afuera, rasgos, condiciones, particularidades, características, valores, de otro y en este proceso de interiorización, el yo del sujeto se transforma o modifica en forma total o parcialmente, en función de la representación que de tales características ha construido (...). Uno se identifica con la

representación de que se trate. Y esta representación está construída dependiendo de factores como: los afectos, las pulsiones, la índole del acontecimiento en ese vínculo con el otro, la cuestión coyuntural del vínculo (...). La cuestión de la identidad es no sólo un "quien soy" sino principalmente "a partir de quienes he sido yo construido. Lo decisivo es la función que cumple el otro en las fluctuaciones del sentimiento de estima de sí, en función de su organización deseante, que se expresará en actitudes, atribuciones, valoraciones, etc, que constituyen verdaderos enunciados identificatorios. (Hornstein, 1991).

Nos cuestionaremos acerca de si los valores que los docentes transmiten y con los cuales los alumnos se identifican, se caracterizan por ser negativos, prejuiciosos, y por ser elementos influyentes en la construcción de la identidad del adolescente.

"Las expectativas, prejuicios, supersticiones y deseos, construcciones puramente mentales, a menudo desprovistas de todo destello de efectividad, tienen efectos determinantes sobre nuestros semejantes" (Watzlawick, 1988). Esto se visualiza en las profecías autocumplidoras.

"Una profecía que se autocumple es una suposición o predicción que, por la sola razón de haberse hecho, convierte en realidad el suceso supuesto, esperado o profetizado, y de esta manera confirma su propia exactitud" (Watzlawick, 1988).

"Sólo cuando se cree en una profecía, es decir, sólo cuando se la ve como un hecho que ya ha entrado en el futuro, puede la profecía influir en el presente y así cumplirse. Cuando falta este elemento de la creencia o de la convicción, falta también el efecto" (Watzlawick, 1988).

Hipotetizamos que las opiniones, actitudes desvalorizantes y negativas con las cuales los docentes de la ESB califican a sus alumnos, actúan a modo de profecías autocumplidoras, influyendo en el surgimiento de conductas violentas, transgresoras de límites, acompañadas por falta de proyectos, etc. En nuestra opinión, si los adolescentes no realizan una evaluación crítica, una toma de conciencia sobre los prejuicios, las valoraciones negativas elaboradas por los docentes en torno a ellos, no podrán dejar de asumir como propios aquellos valores negativos que se les atribuye. Asimismo, creemos que tales valoraciones influyen en la producción de un

clima organizacional áulico violento y hostil.

El clima organizacional se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización, respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo. "El clima es entendido como el conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional. Estas apreciaciones constituyen una afirmación evaluativa, una explicación valorativa de la experiencia organizacional de los miembros del sistema" (Rodríguez Mansilla, 1995).

Suponemos que si el alumno realiza una evaluación de su entorno y experiencia en la escuela y con respecto al docente, resultándole negativa, y no teniendo la posibilidad de modificar la situación, esto incide desfavorablemente en la relación docente- alumno, provocando un clima áulico signado por la violencia (ejercida tanto por alumnos como por docentes), la falta de límites, de respeto mutuo, etc.

-Motivo y antecedentes

El motivo de la presente investigación surge a partir del interés por aportar mayor conocimiento y comprensión del clima organizacional áulico, indagando acerca de las relaciones entre las valoraciones de los docentes, la percepción de los alumnos acerca de las mismas y su relación con la conducta en el aula. Creemos que la falta de contención y de sostén de parte de los docentes, acompañada por pensamientos desvalorizantes hacia sus alumnos, al ser percibidos por estos, influye negativamente, generando situaciones conflictivas que de alguna manera han sido profetizadas.

-Hipótesis:

H1: "Las opiniones que los docentes elaboran sobre los alumnos de la ESB son negativas."

H2: "Los alumnos de la ESB consideran que sus profesores opinan negativamente sobre ellos".

H3: " Las opiniones desvalorizantes y negativas de los docentes acerca de los alumnos de la ESB, y la percepción de estos adolescentes sobre las mismas, se relacionan con un clima de la organización áulica hostil."

-Objetivo general:

-Contribuir a la ampliación del conocimiento referente a los climas áulicos hostiles, a partir del análisis de la relación docente- alumno, caracterizada por prejuicios y actitudes negativas.

-Objetivos particulares:

-Explorar si las opiniones de los docentes acerca de sus alumnos de la ESB son negativas y desvalorizantes.

-Explorar las percepciones que tienen los alumnos acerca de lo que los docentes piensan sobre ellos.

-Estimar en qué medida, las opiniones desfavorables de los docentes se relacionan con el surgimiento de un clima organizacional desfavorable.

Metodología:

Muestra: Alumnos de ESB de la ciudad de Mar del Plata y sus respectivos docentes.

Se trabajará con una muestra de 25 alumnos de séptimo, 25 de octavo y 25 de noveno año de ESB y una muestra de 10 de sus respectivos docentes, de escuelas públicas (una de buen nivel y otra de alto riesgo) y de una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata.

Instrumentos:

Para la obtención de los datos necesarios, utilizaremos las siguientes pruebas:

En un primer momento, con el objetivo de recabar información para elaborar los instrumentos, realizaremos una serie de preguntas abiertas, dirigidas tanto a los alumnos como a los docentes correspondientes.

En un segundo momento, administraremos encuestas cerradas, orientadas a la evaluación de las opiniones de los docentes sobre sus alumnos, y la percepción de estos alumnos de aquellas opiniones.

Finalmente, aplicaremos escalas Likert con el fin de elaborar un diagnóstico del clima organizacional, basado en las percepciones de los miembros de la organización áulica.

Lugar de realización de trabajo:

EET N°2.

EEM N°19.

Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	MESES					
	1	2	3	4	5	6
Relevamiento y búsqueda bibliográfica	•	•	•	•		
Elaboración del marco teórico			•	•		
Determinación de la muestra		•	•			
Estudio exploratorio con docentes y alumnos			•			
Elaboración y administración de encuestas			•	•	•	
Codificación y análisis de los datos			•	•		
Análisis e interpretación de los resultados				•	•	
Redacción del informe final						•

Referencias bibliográficas

- Alonso, K. et al. (2004, julio) *Adolesce que no es poco en Aprendizaje hoy. Revista de actualidad psicopedagógica*. Año XXIV. N° 58. Ed. Morgantini. Bs. As. 35-48
- Aberastury, A y Knobel, M. (1989) *La adolescencia normal*. Cap. 2 Ed. Paidós.
- Barilá, M y Svetlick, M (2004, abril) *El adolescente y el grupo escolar: entrecruzamiento de subjetividades en Aprendizaje hoy. Revista de actualidad psicopedagógica*. Año XXIV. N° 57. Ed. Morgantini. Bs. As. 23-36
- Correa, J. *Adolescencia y ritos de iniciación: "Cuando los cambios son a pasos agigantados"* en <http://www.formartenlinea.com.ar>.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (2006, abril) *Portal Educativo. Hacia una nueva secundaria*.
- Dolto, F. (1996) *La causa de los adolescentes*. Ed. Seix Barral. S.A.
- Grupo GISEA. M. D. Jolis (comp) (2000) *Los adolescentes en la escuela y en la Universidad. Que se dice y que se hace*. Ed. Lumen. Bs. As. 25-31, 33, 34.
- Hornstein, L. (1991) *Cuerpo, Historia, Interpretación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, en Bidegain, L. (1994) *Teórico sobre concepto de identidad y teoría de las identificaciones*. Mat. de circulación interno.
- Kancyper, L. (1990) *Adolescencia y desidentificación. Revista de Psicoanálisis*. N° 4 Tomo XLVII.
- Lestón, A.M. (2003, noviembre) *Adolescencia en crisis, con causa en 2ª Jornada Regional Pre- Congreso Provincial de Psicología (2005) Infancia y Adolescencia en riesgo: respuesta de las instituciones*.
- Mórtola, A., Cechi, N. Y Alazraki, E (2003, noviembre) *Juventud y violencia. Perspectiva de las instituciones educativas en 2ª Jornada Regional Pre- Congreso Provincial de Psicología (2005) Infancia y Adolescencia en riesgo: respuesta de las instituciones*.
- Rodríguez Mansilla, D. (1995) *Diagnóstico organizacional*. Cap. 9. Ed. Universidad Católica de Chile.
- Sampieri, R. et al (1997) *Metodología de la Investigación*. Ed McGraw-Hill Colombia:
- Watzlawick, P y otros. (1988) *Profecías que se autocumplen*. La Realidad Inventada. Ed. Gedisa. Bs. As.

[Handwritten signature]

FIRMA DEL SUPERVISOR

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

FIRMA DEL ALUMNO

PI/ AREA DE INVESTIGACION

[Handwritten signature]

RESULTADO DE LA EVALUACION (aprobado/ rehacer)

FECHA

[Handwritten text] Aprobado 15-6-06.

INDICE

Índice

1.	<u>Introducción</u>	pág. 3
2.	<u>Fundamentos teóricos</u>	pág. 6
	2. 1. Adolescencia.....	pág. 7
	Identidad y subjetividad.....	pág. 9
	2. 2. El rol del educador.....	pág. 11
	2. 3. Percepción y valoración social.....	pág. 13
	2. 4. La relación docente- alumno.....	pág. 14
	2. 5. Profecías autocumplidoras. Expectativas.....	pág. 17
	2. 6. Clima organizacional.....	pág. 19
	2. 7. Clima áulico organizacional.....	pág. 21
3.	<u>Metodología</u>	pág. 24
4.	<u>Resultados</u>	pág. 27
5.	<u>Interpretación de los datos</u>	pág. 34
6.	<u>Conclusiones</u>	pág. 41
7.	<u>Bibliografía</u>	pág. 43
8.	<u>Anexo</u>	pág. 46

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

En el presente trabajo abordamos la valoración que tienen los docentes sobre los adolescentes que cursan la ESB, y la percepción de esa valoración que estos alumnos realizan. El motivo surge a partir de las observaciones realizadas en el ámbito de la práctica de la Psicología Educacional, y de la advertencia de ciertas atribuciones que realiza el docente sobre sus alumnos.

Nos cuestionamos acerca de si las opiniones que los docentes transmiten y que los alumnos perciben, se caracterizan por ser negativas, prejuiciosas, y por ser elementos influyentes en la construcción de la identidad del adolescente.

Por otra parte, investigamos la relación existente entre el vínculo docente-alumno y la producción de un determinado clima organizacional áulico. Para ello, realizamos entrevistas tanto a profesores como a alumnos de dos Escuelas Secundarias Básicas de la ciudad de Mar del Plata, así como también se administraron encuestas, permitiendo un acercamiento al tema referente a la relación que existe entre el docente y el alumno adolescente, teniendo en cuenta esta etapa tan particular de la vida.

Basándonos en las investigaciones sobre profecías autocumplidoras, aportadas desde el ámbito de la Psicología Social, pensamos que las opiniones con las cuales los docentes caracterizan a sus alumnos, actúan a modo de una profecía que se autocumple. Por otra parte, de acuerdo al concepto de clima organizacional elaborado por Rodríguez Mansilla, desde la Teoría Sistémica, consideramos que esas opiniones son un elemento importante en la configuración de un clima organizacional áulico particular. Además de los modelos mencionados, utilizamos el marco teórico psicoanalítico para conceptualizar a la adolescencia, los procesos de identificación y subjetivación.

Partimos de las siguientes hipótesis:

- "Las opiniones que los docentes elaboran sobre los alumnos de la ESB son negativas."
- "Los alumnos de la ESB consideran que sus profesores opinan negativamente sobre ellos".
- "Las opiniones desvalorizantes y negativas de los docentes acerca de los alumnos de la ESB, y la percepción de estos adolescentes sobre las mismas, se relacionan con un clima de la organización áulica hostil."

En cuanto a los objetivos particulares incluimos los siguientes:

1. Explorar si las opiniones de los docentes acerca de sus alumnos de la ESB son negativas y desvalorizantes.
2. Indagar sobre las percepciones que tienen los alumnos acerca de lo que los docentes piensan sobre ellos.
3. Estimar en qué medida, las opiniones negativas de los docentes se relacionan con el surgimiento de un clima organizacional desfavorable.

Nuestro objetivo general del trabajo consiste en contribuir a la ampliación del conocimiento referente a los climas áulicos hostiles, a partir del análisis de la relación docente- alumno, caracterizada por prejuicios y actitudes negativas.

Una búsqueda en la literatura científica nos permitió observar que en la actualidad existen escasas investigaciones referidas al vínculo que establece un docente con su alumno en el ámbito áulico, y que contemplen aspectos tales como la comunicación, expectativas, opiniones, percepciones, conflictos, participación, clima, condiciones ambientales de la escuela, situaciones de insatisfacción en el aula, etc.

Creemos que sería conveniente abordar este estudio desde una estadística descriptiva o paramétrica, siendo nuestra investigación un primer acercamiento a la temática descripta.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en la presente investigación, servirán como un punto de partida en el análisis de la relación docente-alumno, y su conexión con el clima organizacional de la clase.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2. MARCO TEORICO

2. 1. *Adolescencia*

Según Aberastury y Knobel (1989), la adolescencia es un período confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social.

Es una etapa en la que se produce una profunda crisis y en la cual el adolescente se siente vulnerable, inseguro, desequilibrado, pero especialmente siente cambios y transformaciones. Ellos se presentan a nivel físico (morfológico y hormonal), sexual (hay un segundo despertar sexual), emocional y afectivo, y son favorables para la elaboración de una nueva identidad, para la reorganización del yo y para el desarrollo de un proyecto de vida adecuado. Un aspecto importante que marca esta etapa de cambios es la relación con los pares, ya que en grupo, el adolescente comparte las mismas experiencias, que son un soporte en el instante en que el adolescente abandona el seno familiar en busca de lo desconocido.

Aberastury (1989) afirma que en este tiempo adolescente se juega la muerte de la infancia, muerte que implica la pérdida de una etapa anterior para ocupar otro lugar. Este pasaje es doloroso y se deben superar tres duelos:

- **Duelo por el cuerpo de la infancia:** Este duelo se atraviesa con la aparición de cambios físicos y sexuales (aparición de los caracteres sexuales secundarios) como la menstruación en la niña y la producción de semen en el varón. También se incluye aquí, el duelo por la bisexualidad, es decir, el abandono de la fantasía del doble sexo para definirse sexualmente no solo en la unión de la pareja, sino también para la procreación.
- **Duelo por la identidad infantil:** La búsqueda de una nueva identidad se produce junto con los cambios corporales y la pérdida de la identidad infantil.
- **Duelo por la relación con los padres de la infancia:** Este duelo implica la desidealización y la aceptación de las debilidades de las figuras paternas.

Jolis (2000) plantea que el proceso de la adolescencia se ve marcado por modificaciones de singular intensidad y profundidad. Las mismas son de índole anatómicas, fisiológicas y psíquicas, y se van desarrollando dentro de una trama cultural que es la que provee modelos de identificación.

Esta autora define a la adolescencia como un tiempo único, en el cual la desarticulación temporaria del aparato psíquico, abre la posibilidad de otro tiempo de organización identificatoria. Pasaje de la endogamia a la exogamia, es el tiempo del

aislamiento o de la búsqueda de refugio entre los pares. Los adolescentes tienden así a conformar agrupamientos diversos, que pueden tanto favorecer como obstaculizar determinados posicionamientos dentro del contexto socio-cultural. Las diferentes formas en que el adolescente atraviesa el camino que le permite insertarse en el mundo adulto, construir un proyecto y lograr su autonomía, pueden caracterizarse por excesos o carencias, grados de libertad con límites claros que abren camino a la creatividad, o con límites difusos que pueden llevar a la desorientación. El acento que advenga en uno u otro sentido va a posibilitar o afectar la constitución subjetiva. Es el tiempo del desasimiento, de la diferenciación de sus padres. Un tiempo de pasaje: el niño que deja de ser lo que era y el adulto que advendrá.

“Los ideales, que el contexto histórico-socio-cultural y económico deberá proveer, organizan las trayectorias deseantes y deberían determinar de algún modo la pertenencia a un grupo social. Pero, si la impronta posmoderna es la diversidad y la meta es el logro más que el proyecto, los sujetos se predisponen a una vulnerabilidad cada vez mayor.” (Jolis, 2000).

“Un imaginario pobre, mensajes negativos, adultos casi ausentes en su rol, posibilitan la violencia que se proyecta en el otro o se vuelve contra el sujeto mismo. Tiempos que, en vez de ser de despliegue, son de multiplicación de lo mismo. Tiempo de desapego afectivo, de inestabilidad de las relaciones, de pérdida de lazos solidarios. Cultura del narcisismo, de lo efímero y lo inmediato.” (Jolis, 2000).

Barilá (2004) considera que los adolescentes están en condiciones de darse sus propias normas y códigos que, en general, se diferencian de los adultos. En relación con el ámbito educativo, establece que los adolescentes van a ubicar a los docentes en el lugar de autoridad en el que ubicaban a sus padres cuando eran niños, para confrontar con ellos. Ponen a prueba la legalidad a través de la broma, la crítica, el desafío. La convivencia debiera estar regulada por la ley más que por la libertad.

Si en la institución circula una ley clara, disminuyen las transgresiones en los alumnos y en los adultos. No se trata de “ser” la ley (síntesis arbitraria de saber y poder), sino de representarla y mediarla. Si las instituciones, en vez de representar la ley, “son la ley”, reprimen, violentan, segregan, nos enfrentan con la esperable consecuencia de la violencia de las instituciones, o ¿instituciones de la violencia?

Identidad y subjetividad

Según Hornstein (1991), la identidad es el conjunto organizado de las representaciones y de la valoración que un sujeto posee de sí a lo largo de su historia, en su pertenencia a un grupo, y que se experimenta como la constancia de la autopercepción, que le produce un sentimiento de mismidad y le permite mantener la cohesión interna a lo largo del tiempo. Establece que el concepto de identidad no es estático ni absoluto, sino que tiene límites flexibles dentro de la consistencia y la coherencia, dados por la necesidad de permanecer siendo uno mismo, asimilando los avatares que conlleva el vínculo con: los otros; el propio cuerpo y la naturaleza; y el contexto jurídico-político, económico, social y cultural.

Describe al ser humano esencialmente como ser de vinculación. No sólo porque nacemos indefensos y necesitamos a otros para poder sobrevivir y para que nos introduzcan en el campo de la cultura, y de esta manera nos constituyamos como sujetos, sino porque nuestra existencia singular forma parte del proyecto de constitución y conservación de la sociedad a la cual pertenecemos. Esto quiere decir que la identidad se construye en el campo de la intersubjetividad, en el encuentro con la alteridad.

El concepto de identidad, según Hornstein, está estrechamente vinculado al concepto de identificación en sus dos acepciones: como la identificación de un objeto exterior, y en sentido estricto, como proceso psíquico por el cual un sujeto interioriza o se lleva hacia adentro desde un afuera, rasgos, condiciones, particularidades, características, valores, de otro y en este proceso de interiorización, el yo del sujeto se modifica en forma total o parcial, en función de la representación que de tales características ha construido. Uno se identifica con la representación de que se trate. Y esta representación está construida dependiendo de factores como: los afectos, las pulsiones, el vínculo con el otro. La cuestión de la identidad es no sólo un "quien soy" sino principalmente "a partir de quienes he sido yo construido". Lo decisivo es la función que cumple el otro en las fluctuaciones del sentimiento de estima de sí, en función de su organización deseante, que se expresará en actitudes, atribuciones, valoraciones, etc., que constituyen verdaderos enunciados identificatorios.

Para Erikson (1970) el adolescente adquiere un sentimiento estable de continuidad interior y de la mismidad social, que servirá de puente entre lo que fue

como niño y lo que va a llegar a ser, y que reconciliará su concepción de sí mismo o no, según el reconocimiento, si es que existe, que de él haga la sociedad. Es indispensable en la formación de la identidad del joven, que la comunidad le responda y dé funciones y status, ya que servirá de apoyo a las tareas fundamentales específicas de la adolescencia:

- ✓ Mantener las defensas del yo más importantes, contra la creciente intensidad de los impulsos, tanto sexuales como agresivos.
- ✓ Consolidar los logros más significativos y trascendentes.
- ✓ Sintetizar las identificaciones infantiles en una forma única.

Pichon Rivière sostiene la esencia social del psiquismo, en tanto entiende que entre el orden social e histórico y la subjetividad existe una relación dialéctica y fundante. Caracteriza al sujeto como ser de necesidades, que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es sujeto producido en una praxis. Nada hay en él que no sea la resultante de la interrelación entre individuos, grupos y clases. (Quiroga, 1990).

Según Quiroga (1990) el sujeto, en tanto determinado por una red relacional, es sujeto producido, emergente de procesos sociales, institucionales, vinculares. En consecuencia, si las relaciones sociales hacen a la esencia de lo subjetivo, a su causalidad interna, podemos decir que tanto en su forma como en su existencia, no tienen respecto a los procesos psíquicos una relación secundaria, azarosa y de exterioridad, sino de interioridad y de compleja determinación.

La autora mencionada establece que la organización psíquica no es absolutamente autosuficiente. Por su carácter de sistema abierto, en relación dialéctica con el mundo, está en movimiento continuo de modificación e integración. Esto hace de la continencia y el sostén social, institucional, grupal y vincular, una necesidad omnipresente. Instituciones con relativa estabilidad son requeridas y operan como sostén y posibilitantes de la vida psíquica.

En cuanto a estas instituciones requeridas como sostén de la vida psíquica, Barilá (2004) reconoce a la escuela como productora de procesos subjetivos. Entiende por subjetivación al proceso de devenir sujeto de deseo, sujeto de lenguaje; el recorrido realizado para pasar de la condición de cachorro biológico a la condición humana, que no es evolutiva ni depende de la edad, y que se prolonga a lo largo de la vida. Por eso la escuela posee un discurso institucional, un código desde el que " nombra " al sujeto adolescente y al grupo. Este discurso puede

segregar o integrar. Las palabras, los gestos, las actitudes del docente, son una especie de escritura sobre sus alumnos, que deja marcas, hace huella, como toda escritura.

Esta autora establece que todo sujeto produce efectos que se manifiestan en el modo de situarse ante la palabra del otro y ante su propia palabra, y esto influye en el desarrollo de los adolescentes, ofreciendo ventajas y dificultades.

“Esta importancia de la transmisión de los valores de una comunidad en la producción de sus sujetos, nos hace interrogarnos sobre las transformaciones de los lazos sociales, los modos de subjetivación, y el papel que desempeñan las instituciones educativas y sus agentes, los docentes.” (Jolis, 2000).

Jolis (2000) plantea que un sujeto se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones, asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro, y se transforma, total o parcialmente, según el modelo de sus objetos, padres y personas de su contexto histórico-socio-cultural. Entonces se pregunta: ¿estamos o no involucrados en el proceso adolescente y en los efectos que resultan de esta relación?

2.2. El rol del educador

Merieu (1998) en su libro *Frankenstein educador*, plantea que el hombre no está presente en su origen; el niño necesita de adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales para vivir en el mundo, adaptarse a las dificultades con que se encuentre, y construir sus propios saberes.

“Educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto”. (Merieu, 1998).

Este autor habla de educabilidad (el hombre es “hecho por otros”). “El educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra”. Se destaca el efecto expectativa; se subraya hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución.

Merieu nos cuenta que la mitología griega ofrece la historia de Pigmalión. Pigmalión, es un escultor taciturno, quizá incluso algo misántropo, que vive solo y consagra toda su energía a la elaboración de una estatua de marfil, que representa

a una mujer tan hermosa que “no podía deber su belleza a la naturaleza”. Una vez terminada su obra, Pigmalión se comporta con su estatua de un modo extraño: “la besa e imagina que sus besos le son devueltos”, le pone las mejores ropas, la colma de regalos y de joyas y por las noches se acuesta junto a ella. Venus, la diosa del amor, que pasaba por ahí con ocasión de unas fiestas en su honor, se conmovió ante ese extraño cuadro y accedió a la petición de Pigmalión: dio vida a la estatua, la cual, de ese modo, pudo convertirse en la mujer del escultor. Dejando de lado a Venus, quien hace que se cumpla el anhelo del escultor, el nudo de esta historia de amor y de poder consiste en que un hombre consagra toda su energía, toda su inteligencia, a “hacer” una mujer, una mujer que ciertamente es obra suya y que sale tan conseguida que él quiere como sea infundirle la vida.

El Pigmalión de Ovidio tendrá una larga descendencia literaria. El propio Rousseau adaptó la historia en una “escena lírica” y el texto iba acompañado de música. Vemos ahí un escultor que frente a una de sus estatuas, expresa, ante su creación una multitud de sentimientos contradictorios: desaliento y postración cuando constata que su obra “no es más que piedra”, febrilidad cuando cae preso del deseo desbordante de llegar más allá de la sola fabricación material, pánico cuando se da cuenta del sentido oculto de sus propias intenciones, orgullo inmenso por haber logrado un producto tan hermoso, entusiasmo cuando se adora a sí mismo en lo que ha hecho, y éxtasis cuando la estatua por fin se anima.

Pigmalión está aquí hecho a imagen del educador. Y es evidente que Rousseau, familiarizado con los asuntos educativos, escogió el personaje sabiendo lo que hacía. Más allá o más acá de las intenciones pedagógicas, se podría detectar ahí algo así como un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Amar la obra propia es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación. Esa creación, claro está, es una aventura dolorosa cuyas etapas se corresponden, probablemente, con los distintos movimientos musicales de la “escena lírica” de Rousseau: obstinación en esmerarse para que la obra sea lo más lograda posible, cólera ante la resistencia del otro y la lentitud de sus progresos, apasionamiento cuando las cosas empiezan a desbloquearse y se siente que se está cerca del éxito,

desaliento cuando se descubre que, a fin de cuentas, no se ha conseguido nada, tristeza en las expansiones sobre el propio destino, entusiasmo cuando se expone el proyecto a quienes se quiere convencer, inquietud de no estar a la altura de la tarea, y éxtasis, a veces, cuando el otro colma nuestros deseos y se acurruca dentro de nuestro proyecto, cuando por fin se puede amarle y amarse uno mismo sin reserva. ¿Qué educador no ha conocido esos momentos y no los ha vivido con mayor o menor intensidad?. Pero, también, ¿qué educador no ha descubierto, cierto día, que más allá de los infrecuentes momentos de éxtasis, no se ha conseguido nada definitivo?.

“Pigmalión nos da acceso a comprender el mito de la educación como fabricación: todo educador, sin duda, es siempre, en alguna medida, un Pigmalión que quiere dar vida a lo que “fabrica”.” (Meirieu, 1998)

2.3. Percepción y valoración social.

La Percepción Social influye en las relaciones interpersonales: “la percepción de las personas suele darse en interacciones dinámicas: cuando percibimos a otros, somos a la vez percibidos”. (Vander Zander, 1986).

“La percepción es el proceso por el cual se reúne e interpreta la información. Sirve como enlace mediador entre el individuo y su ambiente. La percepción no es simplemente una cuestión de sensibilidad o de sensación, sino que entraña una interpretación.”(Vander Zander, 1986).

Toda percepción consta de dos procesos: a) recopilación de datos y b) intento de ir más allá de los datos. La percepción social es el proceso por el que llegamos a conocer a otras personas, sus características, cualidades y estados internos. “Cada sujeto construye imágenes de los demás de manera que le permite volver estable, predecible y manejable su visión del mundo social. En la medida en que atribuye a otras personas rasgos estables y disposiciones permanentes, el sujeto se juzga más capaz de comprender el comportamiento de aquellas y predecir su acción futura, y utiliza estas ideas para orientarse en la interacción con ellas.” (Vander Zander, 1986).

Toda percepción social es un proceso activo y selectivo, en el que, a partir de unos datos, inferimos otros. Es un proceso estable.

Determinantes de la percepción interpersonal son tres:

- Determinantes Sociales y Culturales

- Procesos de Inferencia.
- Atributos del perceptor.

Cuando nos hacemos una impresión lo antes posible, obtenemos el mayor número de datos posibles, pero también es cierto que tenemos más datos de los que creemos. Los datos los obtenemos de:

- Estereotipos.
- Datos que provienen de las teorías implícitas de la personalidad.
- Comunicación no verbal.
- Conducta.

La percepción es absolutamente básica porque nuestra conducta social se basa en lo que percibimos, la percepción es una construcción social.

Las opiniones se refieren a la interpretación que las personas dan a hechos o situaciones concretas. Para Moscovici (1993) la opinión es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales, cuyo interés es compartido por el grupo. Las opiniones son influidas en parte por lo que ha ocurrido (los hechos), y en parte, por la actitud de la persona que los observa.

La opinión esta precedida e influida por hechos, actitudes, o por ambos a la vez. (Fernandez Hernandez, 1991), considerando a las actitudes como una clara tendencia mental, una predisposición a formar ciertas opiniones. Pueden ser favorables o desfavorables. Las actitudes influyen en la conducta y en la forma en que se experimentan los hechos, determinando su significado.

2.4. La relación docente - alumno

Desde el marco de la Psicología Social, Moscovici (Moscovici,1993) toma en cuenta cuatro líneas de investigación que trabajaron sobre la influencia que ejercen los docentes sobre sus alumnos:

- 1) *Exactitud de la percepción del alumno por parte del maestro y acción educativa* (Gage,N. 1958)

Es la corriente más antigua y se articula en torno a dos hipótesis: “la existencia en los individuos de una aptitud empática en el sentido de exactitud de la percepción del otro, y la existencia de una relación entre las diferencias interindividuales referentes a esta aptitud y ciertos logros sociales e interpersonales” (Moscovici, 1993).

El autor evalúa la exactitud con la que los maestros perciben a sus alumnos. Posteriormente establece relaciones entre los grados de exactitud con la calidad de los comportamientos del maestro apreciada por los alumnos.

2) *Influencia de la información proporcionada al maestro sobre la representación de que es objeto.* (Gage,N; Runkel ,P y Chatterjee,B. 1963)

Esta segunda corriente de investigación obtiene su justificación de las teorías que conceden a la *necesidad de coherencia cognitiva* un papel esencial en la organización de las representaciones individuales. Los autores en su estudio utilizaron como recurso el uso de cuestionarios para que los alumnos produzcan una descripción de su maestro actual y de un maestro ideal. Las descripciones (perfiles medios) fueron comunicadas más tarde a los maestros. La hipótesis principal era que “la toma de conciencia de la percepción de que es objeto creará en el maestro un cierto desequilibrio intrapsíquico que presentará un carácter desagradable y, en virtud de una necesidad de coherencia cognitiva, modificará sus comportamientos en el sentido esperado por sus alumnos a fin de restablecer el equilibrio roto”.

3)*Representación del alumno por parte del maestro y efectos de expectativa:* esta corriente es más reciente y tiene como punto de partida el interés en los posibles efectos de la expectativa del maestro respecto a sus alumnos sobre sus comportamientos y rendimientos escolares.

Una primera serie de investigaciones más relevante de profecías que se autocumplen fue realizada por Robert Rosenthal de la Universidad de Harvard. En su libro *Pigmalión en la escuela*, el autor comunica los resultados de sus experimentos llamados de Oak- School. Se trata de una escuela de 18 maestras y más de 650 alumnos. La profecía que se autocumple se introdujo en el cuerpo docente del modo siguiente: antes de comenzar el año escolar los alumnos debían ser sometidos a un test de inteligencia y se comunicó a las maestras que, según el test, había un 20% de alumnos que durante el año escolar harían rápidos progresos y tendrían un rendimiento por encima del término medio. Después de la administración del test de inteligencia, pero antes de que las maestras entraran por primera vez en contacto con sus nuevos alumnos, se entregaron a las maestras los nombres de aquellos alumnos (en verdad la lista de esos nombres se confeccionó eligiéndolos por entero al azar) de quienes podría esperarse con seguridad un desempeño extraordinario según los test. De esta

manera, la diferencia entre estos alumnos y los demás chicos estaba solamente en la cabeza de su maestra; al terminar el año escolar se repitió el mismo test de inteligencia administrado a todos los alumnos, y efectivamente resultaron cocientes de inteligencia superiores al término medio en aquellos alumnos "especiales"; además el informe del cuerpo docente señalaba que esos niños aventajaban a sus compañeros también en conducta, en curiosidad intelectual, en simpatía, etc.

La hipótesis sobre los efectos, según Moscovici (1993) es la hipótesis de efectos en cascada: se supone que el sesgo de información modifica la representación del maestro y sus expectativas respecto a sus alumnos experimentales y estas modificaciones de expectativa pueden, a su vez, provocar modificaciones concomitantes de los comportamientos educativos, cuyas últimas consecuencias podrían ser una modificación de los comportamientos y resultados escolares de los alumnos.

"El experimento de Rosenthal es sólo un ejemplo, aunque particularmente claro, de los profundos y determinantes efectos de nuestras expectativas, prejuicios, supersticiones y deseos (es decir, construcciones puramente mentales a menudo desprovistas de todo destello de efectividad) sobre nuestros semejantes." (Watzlawick, 1988).

Una segunda serie de investigaciones utiliza el método diferencial. Ya no se trata de provocar diferencias, sino de explotar diferencias existentes en las expectativas reales. (Palardy, 1969). La dificultad reside en encontrar diferencias preexistentes y pertinentes en el universo de creencias y representaciones de los maestros y en poderlas explotar.

Los trabajos que utilizan el método diferencial han arrojado resultados que concuerdan con las hipótesis, en cambio, ésto tan sólo sucede en la mitad de los casos de experimentaciones sobre el terreno (experimentos de Rosenthal). Que se puedan producir efectos de expectativa es una cosa. Que se produzcan siempre, es otra. No basta con poder modificar la representación que tiene el maestro de algunos de sus alumnos para que se produzcan efectos de expectativa. La previsión del investigador es que el maestro manifestará un nuevo interés por el alumno valorado de forma arbitraria. Esto significa que el investigador adopta cierto modelo de funcionamiento de la escuela y de funcionamiento profesional del maestro. La experimentación permitirá verificar la

hipótesis únicamente si el postulado implícito del investigador es correcto. Si no lo es, en uno u otro caso debido a concepciones y prácticas pedagógicas reales, el sesgo de información ya no tendrá por qué producir los efectos previstos.

4) *Influencia sobre el trabajo de los alumnos de una representación inicial de su maestro*: L. Pinho de Ventura (1983), en un trabajo experimental, parte de un análisis estructural previo de respuestas a un cuestionario, para seleccionar comportamientos del maestro que sean significativos, en opinión de los alumnos, de manifestaciones de empatía (comprensión, disponibilidad, calor afectivo) hacia ellos. *“Partiendo de los comportamientos observados, elabora dos cortometrajes en los que el mismo maestro se comporta con el mismo grupo de alumnos ya sea de manera empática o de manera no empática. Entonces invita a nuevos alumnos que no conocen al maestro, a que efectúen, bajo su autoridad pedagógica, cierto número de tareas que tiene por objetivo apreciar la calidad de su movilización desde el punto de vista de la velocidad y la exactitud con la que es ejecutada la tarea propuesta. Pero justo antes, este nuevo maestro les había sido presentado por medio de una de las dos películas inductoras, sin que el maestro sepa de cuál de ellas se trataba. El maestro se comporta de forma normalizada según un esquema preestablecido. Los resultados muestran que la representación inducida tiene un efecto inmediato sumamente significativo sobre la calidad de la movilización.”* (Moscovici, 1993).

2. 5. Profecías autocumplidoras. Expectativas

Watzlawick define a la profecía que se autocumple como una suposición o predicción que, por la sola razón de haberse hecho, convierte en realidad el suceso supuesto, esperado o profetizado, y de esta manera confirma su propia exactitud. *“Un acto que es resultado de una profecía que se autocumple crea primero las condiciones para que se dé el suceso esperado, y en este sentido crea, precisamente, una realidad que no se habría dado sin aquel. Dicho acto no es ni verdadero ni falso, sencillamente crea una situación y con ella su propia “verdad”.*” (Watzlawick, 1988).

“Sólo cuando se cree en una profecía, es decir, sólo cuando se la ve como un hecho que ya ha entrado en el futuro, puede la profecía influir en el presente y así

cumplirse. Cuando falta este elemento de la creencia o de la convicción, falta también el efecto.” (Watzlawick, 1988).

Las expectativas, prejuicios, supersticiones y deseos, construcciones puramente mentales, a menudo desprovistas de todo destello de efectividad, tienen efectos determinantes sobre nuestros semejantes. Estas construcciones pueden tener efectos no sólo positivos, sino también negativos.

En el campo educativo se habla de autorrealización de profecías, (Meirieu, 1998) aludiéndose con ello al considerable poder de atracción del maestro que, decretando que tal alumno es un “buen” alumno, y comportándose con él como si fuese tal, lo induce a modificar el comportamiento para mostrarse digno de la imagen que se tiene de él.

Darley y Fazio (1980) describen el modo en que las expectativas condicionan y pueden determinar las relaciones interpersonales maestro-alumno:

- El maestro se crea expectativas de los alumnos basándose en las características de los niños, su historial, sus resultados, su conducta, e incluso su físico, etc.
- Esas expectativas determinan la conducta del maestro hacia el alumno
- El alumno interpreta la conducta del maestro, entiende que ella es provocada por algo duradero en su propia persona y seguirá del maestro el mismo trato.
- El alumno responde a la conducta del maestro confirmando las expectativas de él.
- El maestro interpreta la respuesta del alumno, tiende a hacerlo buscando la confirmación de las ideas que ya tiene, atribuyendo las conductas que está de acuerdo con esas ideas a las características del alumno, y las conductas que las contradicen a factores casuales. Se necesita una des-confirmación repetida y clara para que el profesor cambie sus expectativas.
- Finalmente el alumno, en la medida en que acomoda su conducta a las expectativas del maestro, cambia el concepto que tiene de sí mismo: su comportamiento tiende a arrastrar su pensamiento
- Si las expectativas del maestro son positivas y altas, las mismas influyen favorablemente en el rendimiento del alumno. De no ser así, la situación a la que se expone al escolar, pone en riesgo su aprovechamiento inmediato y lo que es más importante, la formación de su personalidad.

Según el paradigma sistémico- relacional de la Escuela de Palo Alto, se encuentra el fenómeno de "inducción del comportamiento": "pienso que eres capaz de hacer esto, y el hecho de que te perciba de ese modo hace que lo seas verdaderamente" (es el principio de la predicción o profecía autocumplidora). (Muccielli A., 1998)

"La educación es una actividad que se realiza a través del intercambio entre las personas y gracias al mismo, la imagen que cada una construya de sí y de los demás participantes en el intercambio, será un factor determinante de las características que tome la relación educativa." (Ferreiro, 2006).

2. 6. Clima organizacional.

Son muy variadas las definiciones de clima organizacional. Algunas de ellas son las siguientes:

- Goncalves (2001) define clima organizacional como "un fenómeno que media entre los factores del sistema organizacional y las tendencias motivacionales que se traducen en un comportamiento que tiene consecuencias sobre la organización tales como la productividad, satisfacción, rotación, etc."
- Gibson y colaboradores (1984), conceptualizan clima organizacional como las propiedades del ambiente que perciben los empleados como característico en su contexto laboral. Sobre esta base, el clima está conformado por las percepciones de las variables de comportamiento, estructura y procesos.
- Según Hall (1996) clima es un conjunto de propiedades del ambiente laboral, percibidas directamente o indirectamente por los empleados, que se supone son una fuerza que influye en la conducta del mismo.
- Según Chrudden y Sherman (1982) toda organización posee su propia y exclusiva personalidad o clima que la diferencia de otras. Dichos autores sostienen que la gerencia debe prestar mucha atención a este aspecto, ya que entender el clima de la organización conlleva al logro de los objetivos establecidos.
- Wather (1993) son las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja y la opinión que se haya formando de ella en términos de autonomía, estructura, recompensas y apertura. (Falcón Solís, 2005).
- Rodríguez Mansilla (1995) conceptualiza al clima organizacional se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización, respecto al

trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo. *“El clima es entendido como el conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional. Estas apreciaciones constituyen una afirmación evaluativa, una explicación valorativa de la experiencia organizacional de los miembros del sistema”*

El concepto de clima es multidimensional. Las variables consideradas en el concepto de clima organizacional son:

- Variables del ambiente físico, tales como espacio físico, ruido, calor, instalaciones, etc.
- Variables estructurales, tales como tamaño de la organización, estructura formal, estilo de dirección, etc.
- Variables del ambiente social, tales como compañerismo, conflicto entre personas, comunicaciones, etc.
- Variables personales, tales como aptitudes, actitudes, motivaciones, expectativas, etc.
- Variables propias del comportamiento organizacional, tales como productividad, satisfacción, tensiones, estrés, etc.

Todas estas variables configuran el clima de una organización a través de la percepción que de ellas tienen los miembros de la misma.

Características del clima organizacional:

- a) El clima hace referencia a la situación en que tiene lugar el trabajo de la organización (ambiente laboral).
- b) Tiene una cierta permanencia, a pesar de experimentar cambios por situaciones coyunturales. Esto significa que posee una cierta estabilidad, con cambios relativamente graduales, pero esta estabilidad puede sufrir perturbaciones de importancia derivadas de decisiones que afecten de forma relevante el devenir organizacional.
- c) Tiene un fuerte impacto sobre el comportamiento de los miembros de la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia, una mejor disposición de los individuos a participar activa y eficientemente en el desempeño de sus tareas. Un clima malo hará difícil la conducción de la organización y la coordinación de las tareas.

- d) Afecta el grado de compromiso e identificación de los miembros de la organización con ésta. Una organización con un buen clima tiene probabilidad de conseguir un nivel significativo de identificación de sus miembros, en tanto, una organización cuyo clima sea deficiente, no podrá esperar un alto grado de identificación.
- e) Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes. Un individuo puede ver cómo el clima de su organización es grato y, sin darse cuenta, contribuir con su propio comportamiento a que este clima sea agradable; a menudo sucede que personas hacen amargas críticas al clima de sus organizaciones, sin percibir que con sus actitudes negativas están configurando este clima de insatisfacción y descontento.
- f) Es influido por diferentes variables estructurales, tales como el estilo de dirección, políticas, etc. Estas variables, a su vez, pueden ser influidas por el clima.
- g) El cambio en el clima organizacional es siempre posible, pero se requiere de modificaciones en más de una variable para que el cambio sea duradero, es decir, para conseguir que el clima de la organización se establezca en una nueva configuración.

2. 7. Clima organizacional áulico

Con respecto al clima áulico organizacional se encontraron los siguientes antecedentes:

El Estudio Sociológico sobre *Diagnóstico de Conducta organizacional Estudiantil 2004 de la Universidad del Bío-Bío*, reveló el grado de prioridad que los temas vinculados a aspectos académicos tienen para los alumnos. Especialmente los vinculados a clima emocional del aula. La Investigación intentaba dar respuesta al fenómeno incipiente de conductas organizacionales y estudiantiles altamente confrontacionales y violentas.

Debido a esto, parte de los objetivos era llevar a cabo un *diagnostico de percepciones* por parte de la Comunidad Universitaria, un análisis de lo que se percibía de los flujos comunicacionales entre organizaciones estudiantiles y bases, entre Servicios y estudiantes y entre académicos y alumnado. Las herramientas y

técnicas de investigación incluyeron como temática de análisis y opinión, la percepción del clima emocional de aula vivido.

Otro trabajo se refiere al estudio del clima organizacional en una escuela secundaria ubicada en el área de Guadalupe N. L. México. Para llevar a cabo dicho proyecto se replanteó como objetivo principal el determinar la perspectiva de los niveles de clima en el aula y la aptitud del maestro como motivador de la misma.

El problema se centró en saber de qué manera se manifiesta la actitud del alumno sobre el desarrollo del clima en el aula y la trascendencia del estilo motivacional del maestro. La información fue recolectada a través de instrumentos como los son escalas y cuestionarios, pero centralizados en indicadores o dimensiones de clima organizacional y motivacional (afiliación, logros, competencia, poder, orden y cohesión, etc.).

El clima como fenómeno surge de la relación docente-alumno, relación entre alumnos, y de la estructura energética del lugar aula.

Existen diversas definiciones sobre el concepto de clima en el aula y aspectos relacionados:

- *“Clima Emocional en el aula se refiere al ambiente emocional que prioriza las interrelaciones, consideración de las personas en sus dimensiones cognitivas y emocionales, percepción de los docentes en cuanto a las causas de desempeño de sus alumnos, seguimiento y evaluación sistemática como actividades de apoyo al aprendizaje.”* (Casassus, J. 2003)
- El clima en organizaciones educativas, para autores como Fernández y Asensio (1989) es "el conjunto de características psico-sociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que contienen un peculiar estilo, condicionantes, a su vez, de sus productos educativos".
- Hamachek (1970) destaca que los maestros que tienen mayor capacidad para alentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos parecen tener en más alto grado las siguientes características:
 1. Disposición a la flexibilidad, al adoptar actitudes directivas o no directivas, según lo reclame la situación;
 2. Capacidad para percibir el mundo desde el punto de vista del alumno;
 3. Capacidad para "personalizar" la enseñanza;
 4. Disposición a experimentar, a ensayar cosas nuevas;

5. Habilidad para formular preguntas;
 6. Conocimiento de la asignatura y temas afines;
 7. Destreza para establecer procedimientos de examen definidos;
 8. Disposición a prestar colaboración concreta en el estudio;
 9. Capacidad para reflejar una actitud comprensiva (gestos de asentimiento, comentarios positivos, sonrisas, etc.);
 10. Enseñanza en estilo coloquial, natural y desenvuelto.
- Rojas (1978) y Estraño (1980), en interesantes investigaciones, reportan numerosos criterios de variados autores para tipificar la eficiencia del desempeño docente. Es así como se pueden resumir en conjunto variados indicadores para evaluar la gestión del profesorado: 1) Comprender la conducta humana; 2) Estar bien informado y generar la enseñanza; 3) Tener espíritu creativo; 4) Aplicar la enseñanza cualitativa, es decir, que refleje la profundidad del conocimiento y esté basada sobre la prueba empírica de la investigación; 5) Motivar el aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de enfoques de enseñanza y aprendizaje imaginativos y creativos mediante el desarrollo de contenidos que sean significativos y atiendan a las necesidades de los alumnos; 6) Fluidez verbal; 7) Cualidades morales y personales (paciencia y espíritu).
 - Lickert y sus colegas (Vegas, 1998); desarrollaron un instrumento denominado "El Perfil de la Escuela" después de haber descrito la relación significativa entre: a) estilo de gerencia; b) características de un sistema organizacional de interacción-influencia; y c) efectividad de la organización. Para medir el funcionamiento interno de la organización describieron sus características en cuanto a: 1) Proceso de liderazgo; 2) Fuerza motivacional; 3) Proceso de comunicación; 4) Proceso de toma de decisiones; 5) Establecimiento de metas; y 6) Proceso de control.

METODOLOGÍA

3. Metodología:

Población: Alumnos de ESB de la ciudad de Mar del Plata y sus respectivos docentes.

Muestra: 25 alumnos de séptimo, 25 de octavo, 25 de noveno año de ESB y 20 docentes de escuelas públicas (una de buen nivel, la EET N2 y otra de alto riesgo, la EEM N19) de la ciudad de Mar del Plata.

Instrumentos:

Entrevistas abiertas a alumnos y maestros

Se realizaron para recabar información sobre las áreas de interés de la presente investigación, con el objetivo de elaborar las encuestas estructuradas:

1. *Entrevistas abiertas a alumnos:* fueron administradas grupalmente. La finalidad fue indagar cómo el alumno percibe la relación docente- alumno, la relación con sus pares, condiciones físicas del aula, intereses, expectativas, etc.
2. *Entrevistas abiertas a docentes:* se administraron en forma individual. Su objetivo consistió en la extracción de información referida a cómo el docente siente su relación con el alumno, sus expectativas respecto del adolescente, qué opinión tiene acerca de las condiciones ambientales del establecimiento, etc.

Encuestas estructuradas

3.- *Escala de percepción de los docentes:* su objetivo consistió en explorar si las opiniones de los docentes sobre sus alumnos de la ESB son negativas y desvalorizantes.

Los aspectos que incluye esta escala son:

- ✓ Relación docente- alumno, percibida por el docente
- ✓ Comunicación.
- ✓ Sanciones.
- ✓ Críticas.
- ✓ Valoración.
- ✓ Opinión sobre el alumno.

- ✓ Relación entre alumnos.
- ✓ Expectativas.

4.- *Escala de percepción de los alumnos*: su objetivo fue indagar las percepciones que tienen los alumnos acerca de las opiniones de los docentes sobre ellos.

Los aspectos que se indagan en esta escala son los siguientes:

- ✓ Relación docente- alumno percibida por el alumno.
- ✓ Comunicación.
- ✓ Sanciones.
- ✓ Críticas.
- ✓ Valoración del profesor.
- ✓ Opinión del docente.
- ✓ Relación entre pares.
- ✓ Expectativas

5.- *Escalas de clima organizacional para docentes y alumnos*: su objetivo se centró en estimar en qué medida las opiniones negativas de los docentes y la percepción de los alumnos sobre éstas, se relacionan con el surgimiento de un clima áulico desfavorable.

Las dimensiones que explora esta escala son:

- ✓ Ambiente físico (espacio físico, ruido, instalaciones, etc.)
- ✓ Variables estructurales.
- ✓ Ambiente social (compañerismo, conflictos, comunicación, etc.)
- ✓ Variables personales (actitudes, motivaciones, expectativas, etc.)
- ✓ Variables propias del comportamiento organizacional (productividad, satisfacción, tensiones, etc.)

RESULTADOS

A) Descripción de los datos obtenidos de las entrevistas

Entrevistas abiertas a docentes:

En las entrevistas administradas a los profesores, en las instituciones educativas, se encontraron los siguientes datos, los cuales fueron agrupados en dimensiones:

1. Opinión formada acerca de sus alumnos adolescentes: perciben que atraviesan una situación conflictiva, que hay mayor fracaso escolar que años atrás, violencia, mala conducta, además sostienen que los alumnos de la E.S.B. están "primarizados".
2. Relación docente-alumno: consideran que *cada año este vínculo se hace más "difícil"*, que el gabinete no aporta soluciones, que los directivos no se comprometen; reciben poco apoyo familiar, y entonces, dicen tener que arreglárselas solos.
3. Comunicación: se visualizan como profesores "taxi", muchos no tienen tiempo para hablar de otras temáticas de interés para los chicos que no sean las referidas a la materia.
4. Interés en la escuela: creen que existe desinterés, chicos apáticos, o que van por obligación a la escuela.
5. Relación entre compañeros: comentan que hay agresividad, conflictos entre los alumnos.
6. Aspectos edilicios: señalan la falta de espacios adecuados, muebles e instalaciones rotas.

Entrevistas realizadas a los alumnos:

En las entrevistas administradas a los adolescentes, en las instituciones educativas, se hallaron los datos que se exponen a continuación, agrupados en las siguientes dimensiones:

1. Relación con docentes: comentan que con algunos docentes tienen buena relación y con otros mala relación. Se quejan porque reciben muchas sanciones.
2. Comunicación: establecen que hay problemas de comunicación con algunos docentes; les disgusta que algunos pretendan que permanezcan callados, quietos.
3. Interés por la escuela: dicen que les interesa sólo algunas cosas. Manifiestan el deseo de que la escuela les brinde otras actividades tales como natación,

fútbol, computación, etc. Afirman no pedir lo que necesitan porque no los escuchan.

4. Percepción acerca de la opinión de los docentes sobre ellos: creen que los profesores opinan que son irrespetuosos, expresan: “*de bueno, nada*”.
5. Relación entre compañeros: establecen que es buena.
6. Estado de las aulas: les gustaría que las pinten, que arreglen los mobiliarios, etc.

B) Descripción de los datos obtenidos de las encuestas

A continuación se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados, considerando sólo los porcentajes de las categorías positivas (muy de acuerdo y de acuerdo).

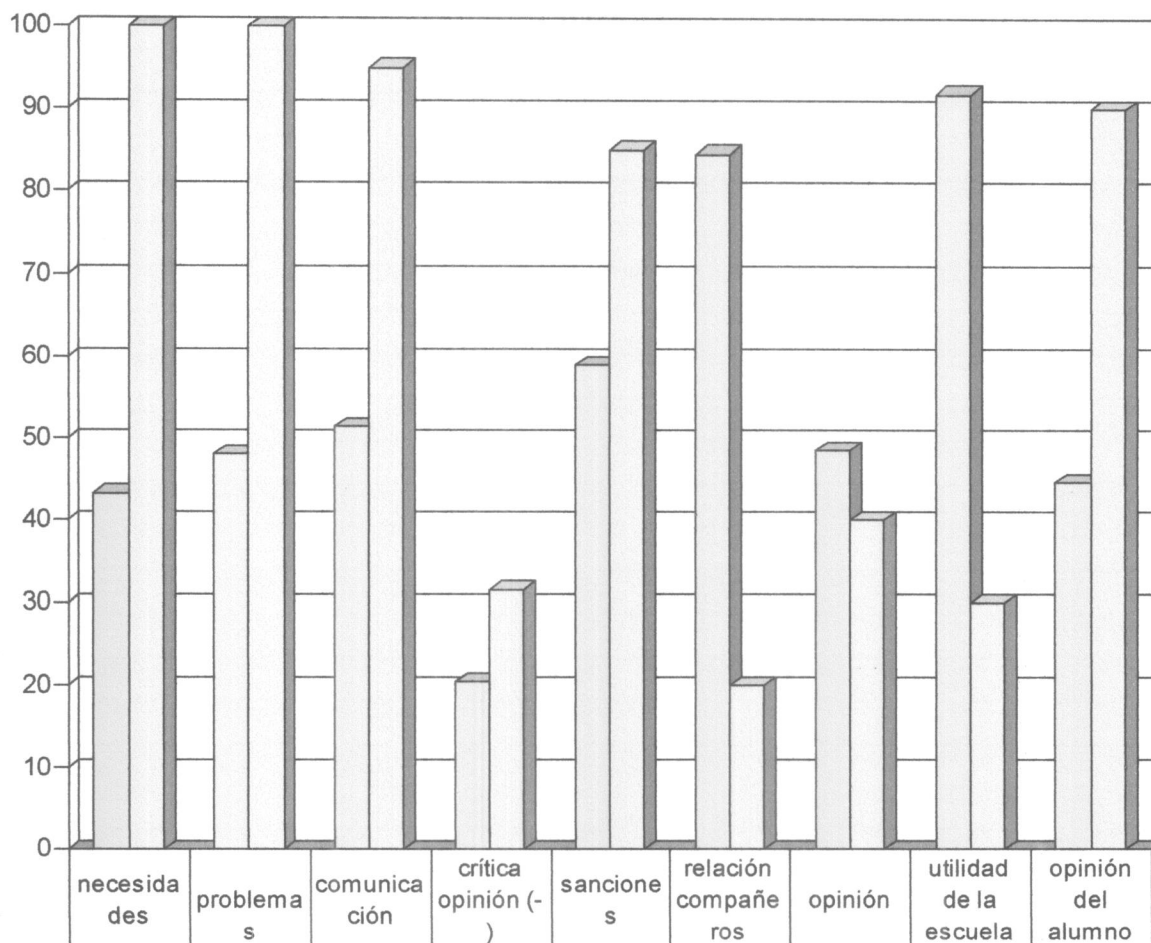
Objetivo1: Explorar si las opiniones de los docentes acerca de sus alumnos de la ESB son negativas y desvalorizantes, se hallaron los siguientes resultados:

TABLA A Porcentajes percepción profesores	
1) escucho las necesidades de mis alumnos	100%
2) ayudo a resolver los problemas de mis alumnos	100%
3) tengo buena comunicación con mis alumnos	95%
4) soy muy severo con los alumnos de mal comportamiento	50%
5) intento que mis alumnos se sientan a gusto en mi clase	95%
6) tengo una opinión negativa sobre mis alumnos	0%
7) pienso que las sanciones son necesarias	85%
8) valoro a mis alumnos	100%
9) cuando los alumnos tienen problemas suelen recurrir a mí	45%
10) los alumnos tienen buena relación entre ellos	20%
11) a los alumnos les interesa la opinión que tengo sobre ellos	40%
12) los adolescentes consideran útil ir a la escuela para su futuro	30%
13) tengo en cuenta lo que piensan mis alumnos	90%

Objetivo 2: Indagar sobre las percepciones que tienen los alumnos acerca de lo que los docentes piensan sobre ellos.

TABLA B Porcentajes percepción alumnos	
1) los profesores escuchan mis necesidades	43,3%
2) los profesores me ayudan a resolver mis problemas	48%
3) tengo buena comunicación con mis profesores	51,4%
4) los profesores critican severamente mi comportamiento	42,6%
5) me siento bien en la escuela	63,3%
6) pienso que las sanciones son necesarias	59%
7) siento que soy valorado por mis profesores	41,3%
8) cuando tengo un problema recurro a un profesor	37,9%
9) tengo buena relación con mis compañeros	84,6%
10) me importa lo que los docentes opinan sobre mí	48,6%
11) creo que para mi futuro es útil ir a la escuela	91,9%
12) los profesores tienen en cuenta lo que yo pienso	44,6%

comparación porcentajes percepción de docentes y alumnos



□ ALUMNOS	43,3	48	51,4	20,4	59	84,6	48,6	91,9	44,6
□ DOCENTES	100	100	95	31,6	85	20	40	30	90

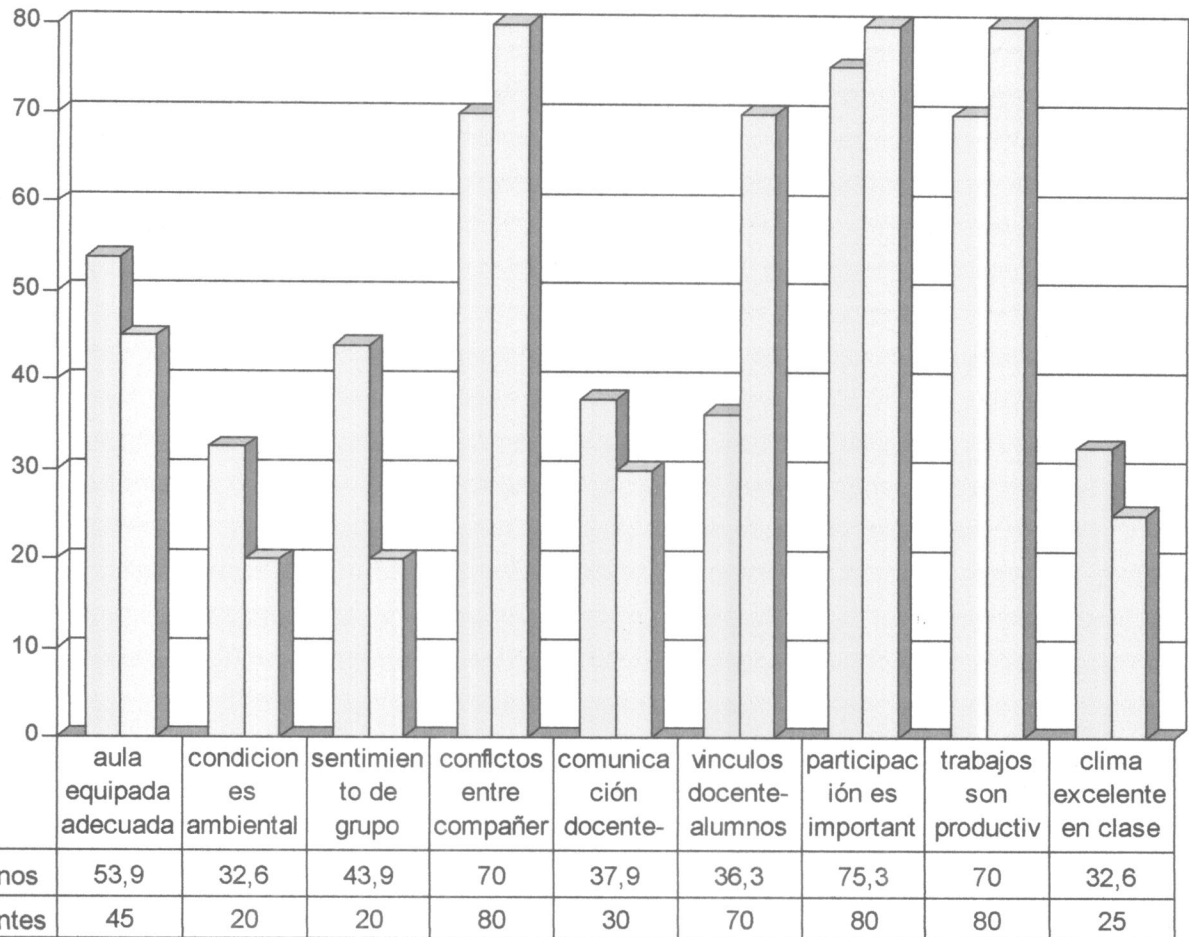
variables percepción

Objetivo 3: Estimar en qué medida, las opiniones negativas de los docentes se relacionan con el surgimiento de un clima organizacional desfavorable.

TABLA C Porcentajes clima profesores	
1) el aula está equipada adecuadamente... para realizar el trabajo en clase	45%
2) las condiciones ambientales del aula... la tornan un espacio agradable	20%
3) en el aula todos nos sentimos perteneciendo a un verdadero grupo de trabajo	20%
4) en el aula se producen muchos conflictos entre compañeros	80%
5) la comunicación entre los alumnos y los docentes es muy buena	30%
6) los vínculos entre los alumnos y los docentes son positivos	70%
7) la participación de los alumnos en clase es considerada importante	80%
8) asistir a clase me despierta poco interés	10%
9) la participación activa de los alumnos es criticada negativamente	10%
10) los trabajos hechos en clase son productivos	80%
11) existe un excelente clima de trabajo en las clases	25%

TABLA D Porcentajes clima alumnos	
1) el aula está equipada adecuadamente... para realizar el trabajo en clase	53,9%
2) las condiciones ambientales del aula... la tornan un espacio agradable	32,6%
3) en el aula todos nos sentimos perteneciendo a un verdadero grupo de trabajo	43,9%
4) en el aula se producen muchos conflictos entre compañeros	70%
5) la comunicación entre los alumnos y los docentes es muy buena	37,9%
6) los vínculos entre los alumnos y los docentes son positivos	36,3%
7) la participación de los alumnos en clase es considerada importante	75,3%
8) asistir a clase me despierta poco interés	40,6%
9) la participación activa de los alumnos es criticada negativamente	27,3%
10) los trabajos hechos en clase son productivos	70%
11) existe un excelente clima de trabajo en las clases	32,6%

comparación porcentajes clima de docentes y alumnos



variables clima

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

5. Interpretación de los datos

Partimos de la consideración de la adolescencia como un tiempo único, marcado por modificaciones de singular intensidad, de índole anatómica, fisiológica y psíquica, que se van desarrollando dentro de una trama cultural que es la que provee modelos de identificación. Es el tiempo del pasaje de la endogamia a la exogamia, del aislamiento o de la búsqueda de refugio entre los pares.

A partir de los resultados que nos provee nuestra investigación, notamos la importancia de los vínculos entre compañeros como elemento estructurante de la historia escolar, reflejada en altos porcentajes obtenidos en ítems tales como: “tengo buena relación con mis compañeros” y “me siento bien en la escuela”.

“Los grupos de pares son redes que acompañan la adolescencia, apuntalando relaciones, apoyando procesos de identificación adolescente, consumos culturales y usos de la ciudad”. (Urresti, 2006).

Asimismo, vemos que, si bien en el ítem acerca de la existencia de una buena relación entre compañeros (de la escala de percepción), hallamos altos porcentajes de acuerdos, encontramos que en la escala de clima, también hay muchos acuerdos en el ítem que trata sobre la existencia de conflictos entre ellos, lo cual nos indicaría la presencia de ciertas contradicciones que pueden ser características de los adolescentes.

El desasimiento de la autoridad y el refugio en el grupo de pares, característicos de la adolescencia, se evidencian en que menos de la mitad de los alumnos encuestados están de acuerdo con el ítem “cuando tengo un problema recurro a un profesor”. Probablemente estos alumnos no considerarían al profesor como un referente.

La institución educativa cumple una función social al permitir la configuración de lazos sociales, más allá del desempeño académico de sus educandos.

Otra característica de la adolescencia se refiere a la posibilidad de organizar lo que no está presente (pensamiento formal). “La lógica de este pensamiento le posibilita al adolescente comenzar a esbozar un proyecto para su vida. Al ser el joven capaz de separarse de lo inmediato y lo concreto, se inaugura la posibilidad de pensar sobre su carrera, su trabajo y su futuro en la sociedad” (Alonso, K. 2004). Estas cuestiones se ven reflejadas en que el ítem de mayor acuerdo entre alumnos resulta ser “creo que para mi futuro es útil ir a la escuela”.

A pesar de la posibilidad que le abre el pensamiento formal, al adolescente se le presentan ciertas contradicciones, que incidirían en la articulación de su subjetividad. Una de ellas consiste en la incongruencia encontrada entre la percepción de los alumnos y de los docentes acerca de la utilidad de la escuela para el futuro, ya que la mayoría de los docentes, consideran que los alumnos piensan que no es útil ir a la escuela.

Si se estableciese alguna relación entre esta percepción de los docentes con las profecías autocumplidoras: *“...la actitud con que se enfrentan los desafíos predice, dentro de ciertos márgenes, los resultados que se van a obtener. El entusiasmo y el optimismo, en conjunto con una actitud realista al plantearse metas, favorecen el que alcancemos el éxito. En cambio, si emprendemos una tarea con una actitud de desmoralización y pensando que el éxito es una posibilidad tan remota que casi no vale la pena intentarlo, es altamente probable que al final del camino no logremos la meta”* (Urresti, 2006). Nos hace pensar que los prejuicios de los docentes acerca de la utilidad de la escuela para el futuro de los chicos, podrían incidir en la configuración de los proyectos de los jóvenes.

Podríamos pensar que los adolescentes ubican a los docentes en el lugar de autoridad que ubicaban a sus padres cuando eran niños para confrontar con ellos: *“Ponen a prueba la legalidad a través de la broma, la crítica, el desafío”* (Barilá, 2004), ya que observamos en sus respuestas que los mismos coinciden en que la comunicación con los docentes no es muy buena, así como tampoco existe un excelente clima de trabajo en clases. Entre las expresiones discursivas que apoyan lo manifestado por escrito, se encuentran: *“no pedimos lo que necesitamos porque igual no nos escuchan”*; *“nos gustaría hablar de otras cosas que no sean de la escuela”*, etc.

Analizando los datos, hallamos una incongruencia entre las respuestas a los ítems referidos a la comunicación docente – alumno, de las tablas de percepción y de clima de profesores, ya que en la primera, en el ítem “tengo buena comunicación con mis alumnos” visualizamos un 95% de acuerdos, en tanto que en la segunda, en el ítem “la comunicación entre los alumnos y los docentes es muy buena” vemos sólo un 30% de acuerdos. Pensamos que esta contradicción se puede deber a la forma en que está planteado el ítem acerca de la comunicación en ambas encuestas: mientras que en la encuesta de percepción se pone énfasis en la primera persona (“tengo”), en la de clima se enfatiza lo impersonal, apunta a lo general,

dejando entrever una falta de compromiso y responsabilidad. Esta idea se apoya en los comentarios que nos fueron aportados por varios docentes: *“como tengo poco tiempo no puedo hablar de otros temas que no sean de la materia”*; *“en ESB se encuentran con más profesores, otros ritmos de trabajo, menos tiempo con cada profesor, no hay posibilidad de hacer un seguimiento como en EGB, lo cual lleva a mayor fracaso escolar”*; *“los del gabinete no otorgan estrategias”*; *“las familias no nos ayudan”*.

Otro dato que podemos considerar contradictorio, consiste en la oposición entre lo manifestado en la encuesta de percepción de los profesores, en cuanto a que la totalidad de ellos expresa valorar a sus alumnos y no tener una opinión negativa sobre ellos, en tanto que en lo verbal algunos dicen: *“tienen mala conducta, dicen palabras groseras, son de estrato social bajo, no se adaptan, son conflictivos”*; *“cada día es más difícil, varía según el contexto, hay violencia”*; *“el director influye mucho para que sea una escuela de alto riesgo o no”*; *“en general, los chicos vienen a la escuela por obligación, la mayoría no tiene interés”*.

Asimismo, las reflexiones verbales aportadas por la mayoría de los alumnos, indican que ellos perciben que los docentes poseen opiniones negativas sobre ellos, por ejemplo: *“los profesores dicen que somos irrespetuosos”*; *“nos dicen maleducados”*.

La mayoría de los docentes vehiculizan un discurso desvalorizante acerca de sus alumnos, aunque no lo plasmen en las encuestas escritas. El papel del docente es *“doblemente importante: es quien tiene algo para decir de ese sujeto, y dialécticamente, en ese decir, en ese discurso, asienta su impronta en el psiquismo adolescente”* (Barilá, 2004).

Acordamos con esta autora en que *“la escuela posee un discurso institucional, un código desde el que “ nombra” al sujeto adolescente y al grupo, que debe ser escuchado y analizado. Este discurso puede segregar o integrar. Las palabras, los gestos, las actitudes del docente son una especie de escritura sobre sus alumnos, que deja marcas, hace huella, como toda escritura”*.

En cuanto a la relación alumno-docente, observamos que en el ítem *“los vínculos entre los alumnos y los docentes son positivos”* (de la encuesta de clima), los alumnos mantienen una coherencia en su forma negativa de pensar esta relación, mientras que los docentes parecerían contradecirse entre este ítem (con altos porcentajes de acuerdos), y el referido a la buena comunicación y clima (de la

encuesta de clima), con bajos porcentajes de acuerdos. Por otra parte, en las reflexiones verbales muchos profesores nos expresaron que los vínculos que establecen con sus alumnos son positivos, en comparación con los vínculos que ellos mantenían en su adolescencia con sus educadores, en el sentido de que en la actualidad pueden abrirse diálogos más fluidos, abiertos, etc. aunque estén signados por la broma, la insolencia, agresividad, insultos, etc.

Nos parece apropiado citar aquí a Barilá, quien dice: *“la convivencia debería estar regulada por la ley más que por la libertad”*. L. González (2000) en relación con esto, sostiene: *“si en la institución circula una ley clara, disminuyen las transgresiones en los alumnos, en los adultos. No se trata de ser la ley (síntesis arbitraria de saber y poder) sino de representarla y mediarla”*. *“El adolescente, que atraviesa una crisis vital, no lo hace solo, sino, lo hace ayudado (o no), por quienes lo rodean (...). Por un lado viven la necesidad de libertad y confianza en sí mismos para la salida de la endogamia, y por el otro, la necesidad de orientación y señalamiento de límites como contención”* (Alonso, 2004). Esta ambivalencia la vemos reflejada en los dichos de los adolescentes, en los cuales se quejan por la cantidad de sanciones que reciben, (*“nos hacen firmar mucho”*), mientras que en las encuestas, aproximadamente un 60% de los alumnos, establece que las sanciones son necesarias. Por su parte, los docentes, se posicionan muy de acuerdo con la necesidad de las sanciones.

Partiendo de la importancia del sostén de los adultos en la construcción de la identidad adolescente, nos interrogamos acerca de si los docentes acompañan este proceso de construcción, tomando conciencia de las características de esta etapa, de sus necesidades, o bien, si no cumplen con esta función de sostén, amenazando de esta manera la constitución identitaria, y produciendo un desgarramiento del sí mismo de estos jóvenes. A partir del análisis de los datos obtenidos, podríamos suponer, al igual que Mórtola (2003), que *“la mirada de los adultos recorta preocupadamente parcialidades problemáticas de los jóvenes que incomodan o alteran (...). Se ignoran complejas implicancias y variados matices de ese extenso período de la vida, adolescencia-juventud, que con frecuencia cuestionan el mundo adulto”*.

“Si un sujeto se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones, si asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro, y se

transforma, total o parcialmente, según el modelo de sus objetos, padres y personas de su contexto histórico-socio-cultural, ¿estamos o no involucrados en el proceso adolescente y en los efectos que resultan de esta relación?

Todo sujeto produce efectos que se manifiestan en el modo de situarse ante la palabra del otro y ante su propia palabra, y esto influye en el desarrollo de los adolescentes, ofreciendo ventajas y dificultades.

Esta importancia de la transmisión de los valores de una comunidad en la producción de sus sujetos, nos hace interrogarnos sobre las transformaciones de los lazos sociales, los modos de subjetivación, y el papel que desempeñan las instituciones educativas y sus agentes... los docentes” (Jolis, 2000).

En cuanto al clima áulico organizacional, en las variables del ambiente físico, vemos que en el ítem “el aula está equipada adecuadamente... para realizar el trabajo en clase”, aproximadamente la mitad de alumnos y docentes, se ubican de acuerdo con él.

Respecto de las condiciones ambientales del aula, tanto profesores como la mayoría de los alumnos, coinciden en que no la tornan un espacio agradable.

Rescatamos como positivo que tanto estudiantes y profesores, están de acuerdo, con altos porcentajes obtenidos, en que la participación de los alumnos en clase es importante y en que los trabajos realizados son productivos.

“La participación se considera como un medio que contribuye al crecimiento y desarrollo humano de las personas en un grupo u organización social.” (Rodríguez Mansilla, 1995)

El hecho de que los alumnos puedan expresar sus opiniones, tomar decisiones o actuar, incrementa su autovaloración, su compromiso y pertenencia con la organización, y permite alcanzar una gestión eficiente.

Sin embargo, en la encuesta de clima administrada a los dos grupos, son más los ítems que nos hablan de aspectos negativos que positivos: ambiente físico inapropiado, no sentirse perteneciente a un verdadero grupo de trabajo, conflictos entre compañeros, no muy buena comunicación y clima de trabajo insatisfactorio.

Según Rodríguez Mansilla (1995), el clima organizacional se caracteriza por *“cierta estabilidad con cambios relativamente graduales, pero esta estabilidad puede*

sufrir perturbaciones de importancia derivadas de decisiones que afecten de forma relevante el devenir organizacional". El clima organizacional tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización; afecta el grado de compromiso e identificación de los miembros de la organización con ésta; es afectado por los comportamientos y actitudes de sus miembros y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes. "A menudo sucede que personas pertenecientes a una organización hacen amargas críticas al clima de sus organizaciones, sin percibir que con sus actitudes negativas están configurando este clima de insatisfacción y descontento".

"Es necesario señalar que el cambio en el clima organizacional es siempre posible, pero que se requiere de cambios en más de una variable para que el cambio sea duradero, es decir, para conseguir que el clima de la organización se estabilice en una nueva configuración" (Rodríguez Mansilla, 1995).

"Que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable". (D. Winnicott, 1979).

CONCLUSIONES

6. Conclusión

Luego del recorrido realizado a través de nuestro trabajo de investigación, encontramos distintas contradicciones entre percepciones de docentes y alumnos referidas a la comunicación, la utilidad de la escuela para el futuro, la importancia de la opinión del docente sobre el adolescente, etc.

Resaltamos como significativas no sólo estas incongruencias, sino, también, las observadas entre las reflexiones verbales aportadas por docentes en las entrevistas abiertas y lo plasmado por ellos en las encuestas. Mientras que en las encuestas de percepción hallamos una tendencia de los profesores a opinar positivamente acerca de sus alumnos, por el contrario, comprobamos, por intermedio de lo expresado verbalmente, que la opinión que la mayoría de los docentes tienen sobre sus alumnos, es negativa y desvalorizante.

Consideramos que, debido a las limitaciones propias de nuestro estudio, sería interesante la apertura de nuevas líneas de investigación que permitan corroborar, mediante una muestra mayor y más diversa de sujetos, en cuanto a edad, nivel de educación, etc. y a través de un análisis cuantitativo, las hipótesis que han sido planteadas en este trabajo.

Finalmente, pensamos que es necesario replantearnos constantemente nuestro grado de compromiso en este vínculo entre lo subjetivo y lo educativo, y buscar nuevas formas de intervención que incluyan a las distintas disciplinas y que posibiliten superar el estado actual de perturbación en el que se encuentra la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

7. Referencias bibliográficas

- Alonso, K. et al. (2004, julio) *Adolesce que no es poco en Aprendizaje hoy. Revista de actualidad psicopedagógica*. Año XXIV. N° 58. Ed. Morgantini. Bs. As. 35-48
- Aberastury, A y Knobel, M. (1989) *La adolescencia normal*. Cap. 2. Ed. Paidós.
- Barilá, M y Svetlick, M (2004, abril) *El adolescente y el grupo escolar: entrecruzamiento de subjetividades en Aprendizaje hoy. Revista de actualidad psicopedagógica*. Año XXIV. N° 57. Ed. Morgantini. Bs. As. 23-36
- Casassus, J. (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Ediciones LOM.
- Correa, J. *Adolescencia y ritos de iniciación: Cuando los cambios son a pasos agigantados* en <http://www.formartenlinea.com.ar>.
- Darley y Fazio (1980) *Procesos de la confirmación de la expectativa que se presentan en la secuencia social de la interacción. Psicólogo americano*, en www.lasalle.edu.mx.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (2006, abril) *Portal Educativo. Hacia una nueva secundaria*.
- Dolto, F. (1996) *La causa de los adolescentes*. Ed. Seix Barral. S.A.
- Erikson, E. (1970) *Identidad, juventud y crisis*. Ed. Taurus. Bs. As.
- Gage, N. (1958) *Exploraciones en percepciones de profesores sobre sus alumnos* Revista de educación.
- Grupo GISEA. (2000) *Los adolescentes en la escuela y en la Universidad. Que se dice y que se hace*. Ed. Lumen. Bs. As. 25-31, 33, 34.
- Falcón Solís, E. (2005) *Clima organizacional en el aula* en www.monografias.com
- Fernandez Hernandez (1991) *Psicología del trabajo*. Edit. Index.
- Ferreiro, R. G. *Reflexión pedagógica*, en www.lasalle.edu.mx.
- Hornstein, L. (1991) *Cuerpo, Historia, Interpretación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, en Bidegain, L. (1994) *Teórico sobre concepto de identidad y teoría de las identificaciones*. Mat. de circulación interno.
- Jolis, M. D. (compiladora) 2000. *Los adolescentes en la escuela y en la universidad. Que se dice y que se hace*. Edit.: Lumen Humanitas. Argentina.
- Kancyper, L. (1990) *Adolescencia y desidentificación*. Revista de Psicoanálisis. N° 4 Tomo XLVII.

- Lestón, A.M. (2003, noviembre) *Adolescencia en crisis, con causa en 2ª Jornada Regional Pre- Congreso Provincial de Psicología (2005) Infancia y Adolescencia en riesgo: respuesta de las instituciones.*
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador.* Ed. Laertes Barcelona.
- Mórtola, A., Cechi, N. Y Alazraki, E (2003, noviembre) *Juventud y violencia. Perspectiva de las instituciones educativas en 2ª Jornada Regional Pre- Congreso Provincial de Psicología (2005) Infancia y Adolescencia en riesgo: respuesta de las instituciones.*
- Moscovici, S. (1993) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Ed. Paidós.
- Muccielli, A. (1998) *Psicología de la comunicación.* Ed. Paidós
- Quiroga, A. (1990) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo.* Ed. Cinco. Bs. As.
- Rodríguez Mansilla, D. (1995) *Diagnóstico organizacional.* Cap. 9. Ed. Universidad Católica de Chile.
- Sampieri, R. et al (1997) *Metodología de la Investigación.* Ed McGraw-Hill Colombia.
- Urresti, M. (2006) *Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad,* en www.oei.org.ar/edumedia.
- Vander Zander (1986) *Percepciones y atribuciones sociales.* Manual de Psicología Social. Ed. Paidós.
- Watzlawick, P y otros. (1988) *Profecías que se autocumplen.* La Realidad Inventada. Ed. Gedisa. Bs. As.
- Winnicott, D. (1979) *Realidad y Juego.* Cap 11. Ed. Gedisa, Barcelona.

ANEXO

ESCALA TIPO LIKERT DE PERCEPCIÓN PARA ALUMNOS

EDAD:

CURSO

SEXO: F M

Consigna: a continuación encontrarás una serie de afirmaciones que contienen opiniones.

Te pido por favor que indiques cuánto tienen de verdad para vos cada una de estas afirmaciones, marcando con una cruz la respuesta que prefieras.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1-Los profesores escuchan mis necesidades					
2-Los profesores me ayudan a resolver mis problemas					
3-Tengo buena comunicación con mis profesores					
4-Los profesores critican severamente mi comportamiento					
5-Me siento bien en la escuela					
6-Pienso que las sanciones son necesarias					
7-Siento que soy valorado por mis profesores					
8-Cuando tengo un problema recurro a un profesor					
9-Tengo buena relación con mis compañeros					
10-Me importa lo que los docentes opinan sobre mí					
11-Creo que para mi futuro es útil ir a la escuela.					
12-Los profesores tienen en cuenta lo que yo pienso					

ESCALA TIPO LIKERT DE PERCEPCIÓN PARA DOCENTES

CURSO: MATERIA: SEXO: F M

Consigna: a continuación encontrarás una serie de afirmaciones que contienen opiniones.

Te pido por favor que indiques cuánto tienen de verdad para vos cada una de estas afirmaciones, marcando con una cruz la respuesta que prefieras.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1-Escucho las necesidades de mis alumnos					
2-Ayudo a resolver los problemas de mis alumnos					
3-Tengo buena comunicación con mis alumnos					
4-Soy muy severo con los alumnos de mal comportamiento					
5-Intento que mis alumnos se sientan a gusto en mi clase					
6-Tengo una opinión negativa sobre mis alumnos					
7-Pienso que las sanciones son necesarias					
8-Valoro a mis alumnos					
9-Cuando los alumnos tienen problemas suelen recurrir a mí					
10-Los alumnos tienen buena relación entre ellos					
11-A los alumnos les interesa la opinión que tengo sobre ellos					
12-Los adolescentes consideran útil ir a la escuela para su futuro					
13-Tengo en cuenta lo que piensan mis alumnos					

ESCALA TIPO LIKERT DE CLIMA ÁULICO ORGANIZACIONAL PARA ALUMNOS Y DOCENTES

Consigna: a continuación encontrarás una serie de afirmaciones que contienen opiniones. Te pido por favor que indiques cuánto tienen de verdad para vos cada una de estas afirmaciones, marcando con una cruz la respuesta que prefieras.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1-El aula está equipada adecuadamente (con bancos, sillas, pizarrón, etc.) para realizar el trabajo en clase.					
2-Las condiciones ambientales del aula (calefacción, luz, pintura, etc.) la tornan un espacio agradable.					
3-En el aula todos nos sentimos perteneciendo a un verdadero grupo de trabajo.					
4-En el aula se producen muchos conflictos entre compañeros.					
5-La comunicación entre los alumnos y los docentes es muy buena.					
6-Los vínculos entre los alumnos y los docentes son positivos.					
7-La participación de los alumnos en clase es considerada importante.					
8-Asistir a clase me despierta poco interés.					
9-La participación activa de los alumnos es criticada negativamente.					
10-Los trabajos hechos en clase son productivos.					
11-Existe un excelente clima de trabajo en las clases.					

ENTREVISTAS

Preguntas abiertas dirigidas a docentes de 7mo, 8vo y 9no año de ESB de Escuela Pública de buen nivel y alto riesgo.

- ¿Qué opina acerca de sus alumnos adolescentes?
- ¿Cómo es su relación con ellos?
- ¿Cómo es la comunicación con sus alumnos? ¿Surgen espacios para hablar de otros temas?
- ¿Cree que los adolescentes están interesados en la escuela?
- ¿Qué piensa sobre la relación entre compañeros?
- ¿Qué opina acerca de los aspectos edilicios de la institución en la que trabaja?

Preguntas abiertas dirigidas a alumnos de 7mo, 8vo y 9no año de ESB de Escuela Pública de buen nivel y alto riesgo.

- ¿Qué nos pueden decir acerca de la relación que tienen con sus docentes?
¿Cómo se llevan con ellos?
- ¿Creen que los profesores generan espacios para que ustedes puedan decir lo que piensan?
- ¿Consideran que los profesores tienen en cuenta lo que ustedes necesitan?
- ¿Se sienten interesados, motivados por la escuela?
- ¿Cómo se llevan entre ustedes?
- ¿Qué creen que los profesores opinan sobre ustedes?
- ¿Qué opinan sobre el estado de las aulas, muebles, etc de la escuela?

TABLAS

Comparación entre porcentajes de acuerdos de percepción entre alumnos y docentes

	alumnos %		Docentes %
Los profesores escuchan mis necesidades	43,3	Escucho las necesidades de mis alumnos	100
los profesores me ayudan a resolver mis problemas.	48	ayudo a resolver los problemas de mis alumnos.	100
tengo buena comunicación con mis profesores	51,4	tengo buena comunicación con mis alumnos	95
los profesores critican severamente mi comportamiento.	42,6	tengo una opinión negativa sobre mis alumnos	0
pienso que las sanciones son necesarias	59	pienso que las sanciones son necesarias	85
tengo buena relación con mis compañeros	84,6	los alumnos tienen buena relación entre ellos	20
me importa lo que los docentes opinan sobre mí	48,6	a los alumnos les interesa la opinión que tengo sobre ellos	40
creo que para mi futuro es útil ir a la escuela	91,9	los adolescentes consideran útil ir a la escuela para su futuro	30
los profesores tienen en cuenta lo que yo pienso	44,6	tengo en cuenta lo que piensan mis alumnos	90

Comparación entre porcentajes de acuerdos de clima entre alumnos y docentes

	Alumnos %	Docentes %
el aula está equipada adecuadamente...para realizar el trabajo en clase	53,9	45
las condiciones ambientales del aula...la tornan un espacio agradable	32,6	20
en el aula todos nos sentimos perteneciendo a un verdadero grupo de trabajo	43,9	20
en el aula se producen muchos conflictos entre compañeros	70	80
la comunicación entre los alumnos y los docentes es muy buena	37,9	30
los vínculos entre los alumnos y los docentes son positivos	36,3	70
la participación de los alumnos en clase es considerada importante	75,3	80
los trabajos hechos en clase son productivos	70	80
existe un excelente clima de trabajo en las clases	32,6	25

Tabla N°1 percepción alumnos 7° de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	2	8	7	28	36	11	44	2	8	3	12	20	25
2	2	8	10	40	48	7	28	3	12	3	12	24	25
3	1	4	11	44	48	7	28	6	24	0	0	24	25
4	7	28	4	16	44	8	32	4	16	2	8	24	25
5	8	32	9	36	68	7	28	0	0	1	4	4	25
6	9	36	2	8	44	8	32	3	12	3	12	24	25
7	3	12	9	36	44	8	32	2	8	3	12	20	25
8	0	0	4	16	16	11	44	4	16	6	24	40	25
9	11	44	10	40	84	3	12	1	4	0	0	4	25
10	8	32	6	24	56	3	12	1	4	7	28	32	25
11	21	84	3	12	96	1	4	0	0	0	0	0	25
12	2	8	9	36	44	7	28	4	16	3	12	28	25

Tabla N°2 percepción alumnos 7° de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	4	16	9	36	52	6	24	5	20	1	4	24	25
2	4	16	11	44	60	8	32	2	8	0	0	8	25
3	2	8	7	28	36	13	52	3	12	0	0	12	25
4	5	20	10	40	60	3	12	5	20	2	8	28	25
5	5	20	10	40	60	4	16	4	16	2	8	24	25
6	7	28	7	28	56	6	24	5	20	0	0	20	25
7	1	4	11	44	48	10	40	3	12	0	0	12	25
8	7	28	6	24	52	6	24	6	24	0	0	24	25
9	13	52	9	36	88	2	8	1	4	0	0	4	25
10	5	20	10	40	60	1	4	6	24	3	3	36	25
11	15	60	10	40	100	0	0	0	0	0	0	0	25
12	2	8	9	36	44	9	36	5	20	0	0	20	25

Tabla N°3 percepción alumnos 8° de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	3	12	5	20	32	10	40	0	0	7	28	28	25
2	1	4	9	36	40	8	32	4	16	3	12	28	25
3	4	16	8	32	48	6	24	2	8	5	20	28	25
4	6	24	3	12	36	6	24	4	16	6	24	40	25
5	9	36	7	28	64	4	16	1	4	4	16	20	25
6	6	24	6	24	48	6	24	3	12	4	16	28	25
7	1	4	4	16	20	9	36	2	8	9	36	44	25
8	0	0	3	12	12	6	24	7	28	9	36	64	25
9	14	56	9	36	92	0	0	0	0	2	8	8	25
10	1	4	5	20	24	7	28	4	16	8	32	48	25
11	13	52	7	28	80	4	16	0	0	1	4	4	25
12	1	4	6	24	28	8	32	4	16	6	24	40	25

Tabla N°4 percepción alumnos 8° de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	8	32	7	28	60	6	24	1	4	3	12	16	25
2	7	28	5	20	48	4	16	6	24	3	12	36	25
3	2	8	13	52	60	4	16	4	16	2	8	24	25
4	5	20	8	32	52	1	4	5	20	6	24	44	25
5	5	20	9	36	56	5	20	2	8	4	16	24	25
6	8	32	7	28	60	4	16	3	12	3	12	24	25
7	3	12	7	28	40	7	28	7	28	1	4	32	25
8	3	12	9	36	48	4	16	4	16	5	20	36	25
9	13	52	8	32	84	2	8	0	0	2	8	8	25
10	6	24	5	20	44	6	24	3	12	5	20	32	25
11	11	44	13	52	96	0	0	0	0	1	4	4	25
12	3	12	11	44	56	8	32	2	8	1	4	12	25

Tabla N°5 percepción alumnos 9° de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	1	4	8	32	36	10	40	4	16	2	8	24	25
2	2	8	9	36	44	7	28	4	16	3	12	28	25
3	4	16	7	28	44	11	44	3	12	0	0	12	25
4	3	12	4	16	28	11	44	6	24	1	4	28	25
5	7	28	14	56	84	1	4	2	8	1	4	12	25
6	14	56	8	32	88	0	0	3	12	0	0	12	25
7	1	4	11	44	48	9	36	1	4	3	12	16	25
8	1	4	6	24	28	4	16	8	32	6	24	56	25
9	12	48	9	36	84	4	16	0	0	0	0	0	25
10	5	20	8	32	52	5	20	3	12	4	16	28	25
11	19	76	4	16	92	2	8	0	0	0	0	0	25
12	2	8	8	32	40	6	24	4	16	5	20	36	25

Tabla N°6 percepción alumnos 9° de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	5	20	6	24	44	9	36	0	0	5	20	20	25
2	5	20	7	28	48	3	12	5	20	5	20	40	25
3	6	24	10	40	64	8	32	0	0	1	4	4	25
4	3	12	6	24	36	7	28	6	24	3	12	36	25
5	3	12	9	36	48	4	16	2	8	7	28	36	25
6	9	36	6	24	60	3	12	4	16	3	12	20	25
7	5	20	7	28	48	3	12	6	24	4	16	40	25
8	8	32	10	40	72	3	12	1	4	3	12	16	25
9	8	32	10	40	72	3	12	1	4	3	12	16	25
10	7	28	7	28	56	4	16	2	8	5	20	28	25
11	18	72	4	16	88	2	8	0	0	1	4	4	25
12	6	24	8	32	56	5	20	1	4	5	20	24	25

Tabla N°7 percepción profesores de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	3	30	7	70	100	0	0	0	0	0	0	0	10
2	4	40	6	60	100	0	0	0	0	0	0	0	10
3	4	40	6	60	100	0	0	0	0	0	0	0	10
4	1	10	4	40	50	3	30	2	20	0	0	20	10
5	6	60	3	30	90	1	10	0	0	0	0	0	10
6	0	0	0	0	0	4	40	3	30	3	30	60	10
7	5	50	4	40	90	0	0	0	0	1	10	10	10
8	3	30	7	70	100	0	0	0	0	0	0	0	10
9	0	0	4	40	40	5	50	1	10	0	0	10	10
10	2	20	1	10	30	4	40	3	30	0	0	30	10
11	1	10	6	60	70	3	30	0	0	0	0	0	10
12	1	10	2	20	30	3	30	4	40	0	0	40	10
13	4	40	5	50	90	1	10	0	0	0	0	0	10

Tabla N°8 percepción profesores de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	9	90	1	10	100	0	0	0	0	0	0	0	10
2	5	50	5	50	100	0	0	0	0	0	0	0	10
3	2	20	7	70	90	1	10	0	0	0	0	0	10
4	1	10	4	40	50	4	40	1	10	0	0	10	10
5	4	40	6	60	100	0	0	0	0	0	0	0	10
6	0	0	0	0	0	1	10	6	60	3	30	90	10
7	2	20	6	60	80	1	10	1	10	0	0	10	10
8	8	80	2	20	100	0	0	0	0	0	0	0	10
9	1	10	4	40	50	4	40	1	10	0	0	10	10
10	0	0	1	10	10	1	10	8	80	0	0	80	10
11	0	0	1	10	10	9	90	0	0	0	0	0	10
12	0	0	3	30	30	4	40	2	20	1	10	30	10
13	6	60	3	30	90	1	10	0	0	0	0	0	10

Tabla N°8 clima profesores de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	0	0	5	50	50	1	10	2	20	2	20	40	10
2	0	0	2	20	20	3	30	3	30	2	20	50	10
3	1	10	1	10	20	4	40	4	40	0	0	40	10
4	2	20	5	50	70	1	10	2	20	0	0	20	10
5	0	0	1	10	10	7	70	2	20	0	0	20	10
6	1	10	7	70	80	1	10	1	10	0	0	10	10
7	4	40	5	50	90	0	0	1	10	0	0	10	10
8	0	0	1	10	10	2	20	5	50	2	20	70	10
9	0	0	1	10	10	3	30	3	30	3	30	60	10
10	1	10	6	60	70	3	30	0	0	0	0	0	10
11	0	0	3	30	30	1	10	6	60	0	0	60	10

Tabla N°10 clima profesores de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	1	10	3	30	40	0	0	4	40	2	20	60	10
2	0	0	2	20	20	1	10	5	50	2	20	70	10
3	1	10	1	10	20	3	30	5	50	0	0	50	10
4	2	20	7	70	90	0	0	1	10	0	0	10	10
5	0	0	5	50	50	5	50	0	0	0	0	0	10
6	0	0	6	60	60	4	40	0	0	0	0	0	10
7	3	30	4	40	70	2	20	1	10	0	0	10	10
8	0	0	1	10	10	2	20	6	60	1	10	70	10
9	0	0	1	10	10	2	20	4	40	3	30	70	10
10	2	20	7	70	90	1	10	0	0	0	0	0	10
11	0	0	2	20	20	5	50	3	30	0	0	30	10

Tabla N°11 clima 7° de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	7	28	13	52	80	4	16	0	0	1	4	4	25
2	2	8	10	40	48	8	32	2	8	3	12	20	25
3	2	8	5	20	28	14	56	4	16	0	0	16	25
4	14	56	6	24	80	5	20	0	0	0	0	0	25
5	1	4	10	40	44	8	32	4	16	2	8	24	25
6	1	4	4	16	20	16	64	4	16	0	0	16	25
7	12	48	8	32	80	4	16	1	4	0	0	4	25
8	1	4	7	28	32	9	36	6	24	2	8	32	25
9	2	8	3	12	20	9	36	5	20	6	24	44	25
10	8	32	8	32	64	5	20	3	12	1	4	16	25
11	2	8	5	20	28	7	28	5	20	6	24	44	25

Tabla N°12 clima 7° de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	8	32	13	52	84	2	8	2	8	0	0	8	25
2	3	12	13	52	64	7	28	2	8	0	0	8	25
3	6	24	11	44	68	8	32	0	0	0	0	0	25
4	11	44	11	44	88	1	4	2	8	0	0	8	25
5	2	8	9	36	44	9	36	4	16	1	4	20	25
6	4	16	10	40	56	9	36	0	0	2	8	8	25
7	10	40	13	52	92	2	8	0	0	0	0	0	25
8	2	8	9	36	44	11	44	3	12	0	0	12	25
9	1	4	5	20	24	10	40	7	28	2	8	36	25
10	8	32	15	60	92	2	8	0	0	0	0	0	25
11	5	20	7	28	48	8	32	5	20	0	0	20	25

Tabla N°13 clima 8° de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	3	12	5	20	32	5	20	7	28	5	20	48	25
2	0	0	3	12	12	3	12	4	16	15	60	76	25
3	1	4	2	8	12	16	64	6	24	0	0	24	25
4	5	20	10	40	60	6	24	2	8	2	8	16	25
5	2	8	4	16	24	6	24	7	28	6	24	52	25
6	0	0	4	16	16	9	36	6	24	6	24	48	25
7	10	40	6	24	64	6	24	2	8	1	4	12	25
8	6	24	6	24	48	7	28	2	8	4	16	24	25
9	6	24	5	20	44	5	20	3	12	6	24	36	25
10	6	24	7	28	52	8	32	2	8	2	8	16	25
11	1	4	5	20	24	4	16	8	32	7	28	60	25

Tabla N°14 clima 8° de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo		% ac	ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%		F	%	F	%	F	%		
1	2	8	10	40	48	6	24	5	20	2	8	28	25
2	2	8	3	12	20	3	12	11	44	6	24	68	25
3	2	8	7	28	36	12	48	2	8	2	8	16	25
4	13	52	8	32	84	3	12	1	4	0	0	4	25
5	3	12	8	32	44	5	20	5	20	4	16	36	25
6	2	8	8	32	40	9	36	1	4	5	20	24	25
7	9	36	9	36	72	3	12	2	8	2	8	16	25
8	3	12	7	28	40	4	16	4	16	7	28	44	25
9	4	16	2	8	24	7	28	9	36	3	12	48	25
10	7	28	11	44	72	3	12	2	8	2	8	16	25
11	3	12	7	28	40	9	36	1	4	5	20	24	25

Tabla N°15 clima 9º de escuela buen nivel

	muy de acuerdo		de acuerdo			ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%	% ac	F	%	F	%	F	%		
1	6	24	6	24	48	6	24	6	24	1	4	28	25
2	3	12	4	16	28	2	8	10	40	6	24	64	25
3	2	8	13	52	60	6	24	2	8	2	8	16	25
4	7	28	3	12	40	7	28	5	20	3	12	32	25
5	3	12	8	32	44	7	28	1	4	6	24	28	25
6	1	4	10	40	44	11	44	0	0	3	12	12	25
7	8	32	10	40	72	3	12	2	8	2	8	16	25
8	3	12	5	20	32	8	32	5	20	4	16	36	25
9	1	4	5	20	24	10	40	6	24	3	12	36	25
10	6	24	10	40	64	8	32	0	0	1	4	4	25
11	4	16	6	24	40	7	28	6	24	2	8	32	25

Tabla N°16 clima 9º de escuela alto riesgo

	muy de acuerdo		de acuerdo			ni ac ni des		en desacuerdo		muy desac		% ac	N
	F	%	F	%	% ac	F	%	F	%	F	%		
1	0	0	8	32	32	5	20	2	8	10	40	48	25
2	2	8	4	16	24	4	16	5	20	10	40	60	25
3	5	20	10	40	60	5	20	2	8	3	12	20	25
4	5	20	12	48	68	7	28	1	4	0	0	4	25
5	4	16	3	12	28	10	40	2	8	6	24	32	25
6	3	12	8	32	44	7	28	4	16	3	12	28	25
7	12	48	6	24	72	3	12	0	0	4	16	16	25
8	6	24	6	24	48	1	4	6	24	6	24	48	25
9	2	8	5	20	28	9	36	6	24	3	12	36	25
10	6	24	13	52	76	4	16	2	8	0	0	8	25
11	1	4	3	12	16	10	40	8	32	3	12	44	25