

# JÓVENES Y ACTITUDES ANTE LA ENSEÑANZA E INSATISFACCIÓN INSTITUCIONAL HACIA EL ÁMBITO ACADÉMICO

*María DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ*

Departamento de Psicología  
Área de Psicología Social  
Universidad de Oviedo

## RESUMEN

En condiciones de crisis en sistemas referenciales y conflictos varios, resulta pertinente ofrecer un análisis de las percepciones del alumnado sobre la enseñanza y el proceso docente-discente, así como sobre indicadores de satisfacción institucional tales como el grado de interés e información aportada por parte de tutores y profesores, la percepción del tipo y calidad de las actividades académicas y extraescolares, la adecuación a las normas de convivencia en el centro, el grado de satisfacción con las relaciones profesor-alumno y entre alumnos, así como análisis de la actitud respecto a la asistencia al centro. Se ofrece una aproximación reflexiva a la realidad y vinculación psicosociológica de *aprendices* y *maestros*, al desempeño del oficio de alumno y la diversificación de las funciones del profesorado. Tales análisis se han llevado a cabo en una muestra de 329 alumnos de Educación Secundaria, procediéndose a realizar un análisis de las diferencias significativas halladas en satisfacción hacia la institución académica tanto en función del nivel académico cursado, como inter-género. Se confirma que existen diferencias significativas en función del curso académico, en el sentido de que disminuye la satisfacción institucional en los cursos superiores con respecto a los niveles más básicos y, asimismo, las adolescentes valoran más los estudios y muestran actitudes valorativas más favorables a la enseñanza y sus métodos.

## ABSTRATC

In conditions of crisis in referencial systems and several conflicts, it results pertinent to offer an analysis of the students perceptions about the teaching and the teacher-student process, as well as about institutional satisfaction index like the interest degree and brought information by guardians and teachers, the perception of the standard and quality of the academic and extra scholastic activities, the adequacy to the living together rules, the satisfaction degree with the teacher-student and between students relations, and attitude regard to Center attendance analysis. We offer a thoughtful approach to reality and psychosociological tying between *learners* and *masterly*, to the discharge of the student occupation and to the teacher's functions diversification. Those analyses have been achieved in a 329 secondary school student's sample, proceeded to realize an analysis of the meaning found out differences in satisfaction toward the academic establishment by academic skilled level and gender differences. We confirm the significant differences being by function of the academic course, by the way that institutional satisfaction decreases in the high course with regard to basic levels, and, likewise, the girls values the study and shows more auspicious advantageous attitudes toward the teaching and its methods.

*"Para defenderse, había aprendido de memoria verdaderas flotas de palabras y baterías. Tenía que estar dispuesto a decir y a hacer cualquier cosa que pudiera sobrevivir. Si primero tenía que entenderlo, menuda pesadez. Si las preguntas seguían siendo para él sólo una especie de señal y matraqueaba sin vacilar lo que le pedían, como una cotorra, no había nada que objetar, la respuesta pasaba. ¡Lo había conseguido!. Un barco, definido por los límites del mar, se podía aprender"*

Sten NADOLNY (*El descubrimiento de la lentitud*)

## **1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA: REALIDAD Y UTOPIA EDUCATIVA DE APRENDICES Y MAESTROS**

La dinámica interna de la escuela, como microorganización inmanente e institución (hiper)compleja y heterónoma, y los condicionantes externos de semejante ecosistema social, suelen entrar en conflicto de necesidades, fines e intereses. Máxime, en condiciones como las actuales, donde se asiste a un proceso de revitalización del sentido fenomenológico del conocimiento personal, de la realidad y auges de la trascendencia y del equívoco del solipsismo (De Monticelli, 2002). La interrelación de dinámicas de carácter micro-político, ideológico y de control y aquellas de naturaleza psicosocial (formas de liderazgo con mecanismos informales y tácitos de influencia, búsqueda de metas comunes, relaciones horizontales, procesos socializadores, etc.) se encubre bajo el presupuesto de la escuela como forma de organización más laboral (rigidez de horarios, metas formales impuestas, competitividad, evaluación del rendimiento individual, entre otros), e iluminista que propiamente social. Interrogar(se) acerca de las funciones de la escuela y de la educación nos ha conducido a construir respuestas como (re)medios ante la confusión aparente. La perpetuación de los *caracteres* (disciplinamientos, prácticas, valores, discursos, etc., dominantes) se garantiza por la transmisión del costumbramiento social. Así, las instituciones educativas se insertan en un contexto sociocultural, realimentándose de aquél. Son un producto social; de ahí que están sujetas al conjunto de circunstancias de muy diversa índole que conforman la realidad social, definidas por el resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales; por una construcción social en el sentido de una organización pensada y construida por ciertos grupos sociales (Antúnez, 1996; Gairín, 1993, 1996a; Gairín y Antúnez, 1993; González, 1990, 1994; Lorenzo, 1994; Lorenzo y Sáenz, 1993; Sáenz, 1993; Santos, 1996; Tirado, 1996). Ciertamente, la educación escolar se desarrolla en un universo más amplio que el del ámbito reducido de un grupo-clase; de ahí que los centros hayan de ser un contexto de intervención psicopedagógica con una confluencia disciplinar e interaccional, que redunde en mayor calidad organizativa y redefina el marco

educativo como una totalidad (Antúnez, 1996; Coll, 1996; Gairín, 1996b; Tirado, 1996). Todo lo cual, junto con otras claves para mejorar la enseñanza, ha de contribuir al desarrollo de *escuelas eficaces* que respondan a demandas contextuales (Reynolds *et al.*, 1997). Sin embargo, se sigue denunciando el estado de la educación en permanente crisis, donde el hiato entre las funciones, discursos, objetivos, métodos, significados y prácticas educativas y aquéllos propios del ámbito social que se han (re)instalado, conformando el *hic et nunc* de esta sociedad postindustrial. En condiciones globalizantes como las contemporáneas, los *progresos e involuciones* de muy diversa índole nos desbordan; y ello incluso repercute en la reconceptualización de lo que llamamos *enseñanza* y en el debilitamiento de su prestigio, al ser asociada con sus aspectos más directivos (Feldman, 1999), la consecución de la pretendida interculturalidad ejerce influencia sobre la reactualización de los propios usos del lenguaje (López Valero y Encabo, 2001), y semejantes (des)órdenes a muy diversos niveles afectan a la hegemonía de los discursos académicos dominantes y a sus estatutos de verdad (Moral, 2003, 2004a). Toda propuesta psicopedagógica actual parece incardinarse en el simbolismo de un *mundo sígnico* que define la realidad contextual y personal, de acuerdo con el análisis de López Herrerías (2000). Las verdades irrefutables, contaminadas de un *virus etnocéntrico* en virtud del cual se priman criterios de razonamiento y actos valorativos de la percepción de la realidad (Stenhouse, 1997), todavía tratan de imponerse mediante la propaganda del credo iluminista; en cambio, como acción comprensiva y crítica, abundan propuestas de *educación* intercultural (véase Díaz-Aguado, 2003). En nuestros días, la denuncia de anacronismo parece verse acrecentada, a pesar de los intentos frustrados de acompañar los ritmos de cambio de la institución educativa y de la propia sociedad postindustrial (véase Esping-Andersen, 2000; Ritzer, 2000) y un mundo digitalizado (Negroponte, 1999; Tapscott, 1998) e influenciado por el poder de las tecnologías de la información (Echeverría, 1999, 2000). En una situación como la actual en la que se demanda un entendimiento entre escuela y sociedad, la confusión de posturas y agentes, en vez de fusionar en busca de puntos en común, exacerba las posturas encontradas y disgrega.

Unos y otros, alumnos y docentes –*aprendices y maestros*, parafraseando el título de la obra de Pozo Muncio (1996)–, se vinculan en procesos interaccionales varios, cuestionan mutuamente sus estatutos y oficios, refuerzan, en unas condiciones, la jerarquización de sus poderes y, en otras, se tiende a su debilitamiento, y por su mediación se complejiza la práctica discursiva y la acción psicopedagógica. Sus conminaciones y exigencias, poderes y saberes, controles e inspecciones, cuestionamientos y aquiescencias se vinculan mutuamente redefiniendo el estatuto de los poderes sociales privilegiados en el aula, la implementación de medidas correctoras, el ejercicio de los procesos de liderazgo, el sentido de los actos de filiación y exclusión grupal, y un largo etcétera de procesos psicosociales desplegados en el aula. Se reformula el *oficio de alumno*, sometido a ideologizaciones que desvirtúan su estatuto, se dilata su

período de acción, cronificando su situación y se redefinen sus obligaciones y deberes en la escuela como universo de socialización, ante la emergencia de renovadas condiciones definitorias de su estatuto psicosociológico (Moral, 2004a). Se dilata la condición de alumno durante la postadolescencia, empleándose el concepto de asimilación forzosa, por parte de Fernández-Enguita (1990), para hacer referencia a la asistencia regular a clase como mecanismo de asimilación de la población a las nuevas relaciones postindustriales por medio de la escuela, como una suerte de proceso de endoculturación. Asimismo, se va espaciando temporalmente su inserción socioprofesional válida (Moral y Ovejero, 1999), de modo que la escuela secundaria ha de superar la presión externa mediante la que se le exige una preparación para favorecer la posterior adaptación al mercado laboral, y la propia presión endógena, generada desde el sistema escolar, que se debate entre la inercia del sistema tradicional, el intento de legitimación de la formación actual, el deseo de innovación que no se ve satisfecho con reformas que no inciden sobre cuestiones básicas (Fernández-Enguita, 2001), el cuestionamiento interno de la conveniencia de la implementación de nuevas políticas de organización o los pretextos aducidos tanto para el mantenimiento del sistema actual como para la implementación de cambios. E incluso la *violencia contraescolar*, en términos de Bouzada (1998), podría considerarse como resultado de la manifestación de conflictos entre hegemonías culturales que provocan una suerte de *fundamentalismo escolar*. Se van sugiriendo nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar, sometándose a ciertos cambios el programa escolar decimonónico iluminista, si bien se producen desaceleraciones varias a consecuencia de paradojas postmodernas y las relativas a la mundialización, tal y como sugirió Calvo (1998). Junto a desvelamientos de los pertinaces intentos politizadores de la educación (Jover, 1999), ha de procederse al reconocimiento de sus fundamentos políticos (López-Martín, 2000). Por lo que respecta al oficio de profesor, ya hace años ya se aludía a la *erosión y crisis de la función docente* (Alonso Hinojal, 1991; Globe, 1980; Santos, 1983; Vera, 1988) y diversificándose sus funciones y praxis educativas, incluyéndose en la regulación del sistema labores de *asesoramiento psicopedagógico* y proyectos de acción tutorial en propuestas interdisciplinarias (Cepa, 1996; Giné y Ruiz, 1996; Masip y Quinquer, 1996; Mauri, 1996). Actualmente, se aboga por la implementación de procesos optimizadores de las funciones del profesor (véase Alguacil y Maciá, 1999), se reformulan las funciones y estatuto del profesorado en una sociedad en cambio (De Pablos, 1997; Esteve, Franco y Vera, 1995), se amplían los roles del profesorado ante el propugnado cambio educativo (Hernández y Juan Cano, 1999), actúan como mediadores en la gestión de resolución de conflictos (Funes, 2001) e incluso se vinculan los procesos de profesionalización educativa a la aplicación de las nuevas tecnologías al aula (Tourrián, Santos, Lorenzo y Rodríguez, 1999), si bien esto último puede vincularse a la (re)emergencia de un ágora electrónica como mecanismo distractor de otras búsquedas (Moral,

2004b), y a las consecuencias socioeducativas que se pueden derivar de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula (Moral, 2004c).

En definitiva, la escuela es un *artefacto cultural*, como artificio naturalizado *que es de hecho*. Amparada en significados compartidos, en posicionamientos dirigidos, en esquemas interpretativos comunes, en simbolismos reificados, etc., se (re)crea lo *dado por hecho*. Se nos conmina a ser partícipes de una realidad (re)construida por individuos y, por ende, no exenta de componentes de poder, ideológicos, políticos y simbólicos (Moral, 2003). La cultura organizativa recreada por sus miembros, ya sean profesionales o educandos, y sus procesos interpretativos, junto con otras agencias coadyuvantes, redefinen la propia esencia de la organización educativa y la praxis psicopedagógica, no independiente de las (macro)estructuras sociales, discursivas e ideológicas dominantes.

## 2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

### 2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

En el ámbito educativo, uno de los elementos de gran significación psicosocial es el relativo al análisis de la satisfacción institucional y de las actitudes hacia la enseñanza y las competencias del profesorado, a partir de las percepciones del alumnado. Se propone profundizar en un objetivo básico que no es otro que estudiar las *actitudes hacia la enseñanza* y la valoración de la institución académica y del tipo de educación que reciben los alumnos, así como la aparición de conductas de indisciplina, desobediencia, intimidación y absentismo en la escuela. En línea con los objetivos planteados, se han propuesto dos hipótesis de trabajo; en concreto, se propone que se constatará la existencia de diferencias significativas en los indicadores de satisfacción institucional en función del nivel académico, así como se postula la existencia de diferencias inter-género en tales variables objeto de análisis.

### 2.2. MUESTRA

Partiendo de un muestreo intencional por conglomerados de todo el colectivo de alumnos del Centro de Secundaria de Oviedo donde se ha llevado a cabo la investigación, se ha seleccionado una muestra integrada por 329 alumnos, de los cuales 182 son chicos (que representan el 55.5% del total) y de 147 chicas (45.5%), todos ellos con edades comprendidas entre los 12 y los 19 años, situándose la moda en la edad de 15 años y la media en 14.655 años (DT=1.655). Se han seleccionado alumnos de E.S.O. pertenecientes a distintos niveles de adscripción, de acuerdo con la siguiente distribución: 1er curso 68 alumnos (20.7%), 2º curso 70 (21.3%), 3er curso 90 (27.2%) y 101 alumnos de 4º de E.S.O. (30.7%), selec-

cionándose mediante un muestreo aleatorio tres grupos de cada nivel académico analizado. La elección de este tipo de muestra, evidentemente, está condicionada por nuestro interés investigador a un doble nivel: tanto por la vinculación del estudio al ámbito académico, como por el interés psicociológico de la edad de la adolescencia media debido a cuestiones básicamente asociadas a la búsqueda y/o reformulación identitaria.

### 2.3. VARIABLES INVESTIGADAS E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

La medida de la *satisfacción institucional* se ha realizado mediante un instrumento, la “*Escala sobre satisfacción institucional*”, elaborada *ad hoc* por los investigadores, que consta de 26 ítems puntuados según una escala Likert, en la que se alude a cuestiones tales como la relación profesor-alumno, la resolución de los conflictos en el grupo-clase, la relación con los iguales, el grado de satisfacción hacia la asistencia al centro, etc., acerca de la identidad psicociológica de los adolescentes. En concreto, se ha procedido a analizar el grado de satisfacción con las clases y calificaciones recibidas, la valoración del grado de interés e información recibida por parte de tutores y profesores, la percepción del tipo y calidad de las actividades escolares y extraescolares, la adecuación a las normas de convivencia en el centro, el grado de satisfacción con las relaciones profesor-alumno y entre alumnos, así como actitud respecto a la asistencia al centro, variables todas ellas que definen el constructo *satisfacción institucional*. A partir del análisis factorial del instrumento de evaluación empleado, se han obtenido cuatro factores. Aspectos relacionados con el *reconocimiento y apoyo del profesorado e información académica*, etiqueta identificativa del *factor 1*, son evaluados mediante ítems tales como los que hacen referencia al interés del profesorado tanto a nivel académico (p.e. *satisf09*) como personal, ofreciendo apoyo en la resolución de problemas del alumnado (p.e. *satisf14*), u otras aseveraciones sobre el progreso académico (véase *satisf07*, 10, 11 y 13) en las que se alude a la información académica puntual aportada al alumno y sus padres, la valoración del profesorado del mismo o al grado de conformidad personal manifestado ante las calificaciones recibidas. Mediante la denominación *normas reguladoras de la convivencia y actitud personal ante la asistencia* se ha descrito el *factor 2*, integrado por variables que presentan elevadas saturaciones. El contenido temático de las mismas está vinculado a cuestiones de *funcionamiento del centro* (p.e. *satisf18*, *satisf20* o *satisf23*, entre otros), invirtiéndose las puntuaciones halladas ante ítems como los que denuncian *discriminaciones* (*satisf21*) y, finalmente, también se analizan cuestiones relacionadas a la *relación profesor-alumno* (véase *satisf24*) o a la *actitud personal respecto a la asistencia al centro* (véase *satisf26*). En el *factor 3* se incluyen variables que dan contenido y definen el constructo *actividades académicas y extraescolares*, mediante las que se indaga sobre las percepciones del alumnado y as-

pectos valorativos respecto a cuestiones tales como el *tipo de actividades* realizadas en el centro (véase *satisf01*) u otras de índole más académico, tales como *las clases* (véase *satisf02*) o las actividades *para casa* (véase *satisf03*). Lo anterior se complementa con el análisis del constructo al que se adscriben aquellos ítems en los que se alude a la *evaluación y material didáctico*. A través de los factores correspondientes se incide sobre cuestiones de muy diversa índole, tales como las relativas al grado de acuerdo mostrado ante las calificaciones recibidas, el trato profesor-alumno, así como el interés de éstos por el progreso del alumno y su desarrollo integral, la percepción de apoyo en el aula, las dificultades académicas y personales en el ámbito académico o la eficacia relativa en la resolución de los problemas de convivencia, entre otros muchos elementos.

## 2.4. ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo con los objetivos e hipótesis de trabajo planteados, se han realizado diversos análisis descriptivos de las percepciones del alumnado sobre cuestiones relativas a la satisfacción institucional y las actitudes ante la enseñanza recibida. Asimismo, se ha realizado un análisis de diferencias intergénero y en función de la adscripción al nivel académico en las variables descritas, para lo que se ha empleado una técnica de comparación de medias. Para el procesamiento y análisis de los datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS/WIN versión 11.5.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio de las *actitudes ante la enseñanza*, como se ha argumentado en la exposición teórica, ha de vincularse al análisis de otros indicadores valorativos, tales como el de la *satisfacción institucional* a la que se ha procedido, y que representa una percepción, más o menos condicionada socialmente, del desenvolvimiento, actuación e interpretación del juicio externo del alumno dentro de la organización educativa. Ciertamente, un complejo entramado de influencias conforma la problemática de la insatisfacción institucional que está conectado con constructos tales como el autoconcepto académico, ciertas actitudes ante la utilidad de la enseñanza y el ámbito académico en general o diversas pautas atributivas y la mediación de elaboraciones cognitivas personales y de mediaciones sociales (relación con los iguales, profesor-alumno, y en el ámbito familiar). Por su pertinencia psicosocial, de los resultados hallados se extraerán aquellos obtenidos en respuesta a cuestiones relativas a la indisciplina, la valoración de las relaciones interpersonales entre alumnos o la actitud ante la asistencia al centro, entre otros (véase Tabla 1).

SATISFACCIÓN INSTITUCIONAL		MD (%)	D (%)	I (%)	A (%)	MA (%)
SATISF01	Las actividades escolares que se realizan en este centro me parecen	9.2	4.3	8.6	9.5	16.0
SATISF02	Las clases que recibo me parecen interesantes	2.1	32.8	32.5	26.4	6.1
SATISF04	En el centro me enseñan cosas que yo creo que me servirán en el futuro	9.0	9.5	25.2	40.8	23.6
SATISF07	Yo creo que las calificaciones que me dan los profesores son las que merezco	3.4	14.4	27.0	33.4	21.8
SATISF09	Los profesores de mi centro me prestan la ayuda necesaria para progresar adecuadamente en mis estudios	5.5	21.8	24.6	24.3	23.7
SATISF10	Mis profesores piensan que mi rendimiento académico es adecuado	6.5	15.8	38.8	29.2	9.6
SATISF11	Cuando trabajo adecuadamente, mis profesores lo reconocen	4.0	8.3	32.1	27.5	28.1
SATISF12	Yo tengo suficiente información sobre mi progreso académico	1.5	5.5	24.8	35.0	33.1
SATISF13	Mis padres están informados sobre mi trabajo en el centro	0.6	8.0	7.7	33.1	50.6
SATISF14	A mis profesores les interesan mis problemas	18.8	20.0	34.8	18.5	8.0
SATISF16	Cuando tengo alguna dificultad en el centro, tengo a quien acudir para que me ayude	11.0	11.0	26.4	25.5	26.1
SATISF17	En este centro se trata a los estudiantes con respeto	4.0	12.6	37.7	30.1	15.6
SATISF18	En este centro, las normas de convivencia son aceptadas por todos	9.2	18.4	41.4	26.1	4.9
SATISF19	La disciplina es un problema en este centro	12.0	19.0	33.4	23.3	12.3
SATISF20	Los problemas de convivencia son resueltos adecuadamente por el tutor	8.0	12.6	35.6	28.5	15.3
SATISF21	En este centro los alumnos son discriminados	3.7	14.8	34.2	27.7	19.7
SATISF22	En este centro los problemas que afectan a los alumnos pueden ser discutidos y tratados con los tutores	5.8	13.2	29.4	27.9	23.6
SATISF23	Nos preocupamos todos de la limpieza, cuidado y conservación del centro	24.2	28.2	29.4	13.2	4.9
SATISF24	Las relaciones de los profesores con los alumnos son	4.0	13.5	53.1	23.9	5.5
SATISF25	Las relaciones entre los alumnos son	1.9	6.1	37.6	46.8	7.6
SATISF26	Normalmente, mi actitud con respecto a la asistencia al centro es	8.6	5.1	44.3	32.8	9.2

TABLA 1. *Satisfacción Institucional: Distribución porcentual en función del nivel de respuesta (MD=Muy en Desacuerdo; D=En Desacuerdo; I=Indiferente; A=De Acuerdo; MA=Muy de Acuerdo).*

Así, la imposición de disciplina en el aula representa un mecanismo disciplinario que se emplea con objeto de no entorpecer el discurrir de la praxis instruccional. Ciertamente, puede que la incidencia de tales actos violentos e indisciplinarios esté sobrestimada en las percepciones del alumnado, como supusieron Craig, Henderson y Murphy (2000). En nuestro caso, de acuerdo con las percepciones del alumnado, un 35.6% de los mismos manifiestan que *la falta de disciplina representa un problema en el centro (satisf19)*, mostrándose un 33.4% *indiferentes* ante semejante posibilidad, así como a partir del reconocimiento de que las *normas*



*de convivencia* no son aceptadas por todos (*satisf18*, 37.6% de desacuerdo y muy en desacuerdo, 41.4% indiferencia, 31.0% acuerdo y muy de acuerdo), podría esgrimirse la idea relativa a la percepción de conflictos en la cultura organizacional del centro, que se manifiesta en forma de ruptura de compromisos de corresponsabilización, si bien consideran eficaz la labor de los tutores como agentes legitimados para resolver los conflictos en el aula (véase *satisf20* y *satisf22*). Se reconoce la existencia de problemas de convivencia y de trato interpersonal por parte de los estamentos jerarquizados con respecto al alumnado, en cuestiones relativas al *trato irrespetuoso al alumnado* (véase *satisf17*) o la *discriminación* a la que se ven sometidos los alumnos (véase *satisf21*), cuestión ésta última manifestada a través de elevados porcentajes de acuerdo (27.7% A, 19.7% MA) que denotan la percepción, por parte del alumnado, de un problema significativo a nivel socioafectivo. Asimismo, al cuestionarse acerca de la valoración de las relaciones de los profesores con los alumnos (*satis24*), la *normalidad* parece ser la tónica, de acuerdo con la percepción del alumnado, ya que un 53.1% de los alumnos así lo consideran, mientras que un 23.9% las valora calificándolas de *buenas* y un 5.5% de *excelentes*; y en el otro extremo, un 13.5% las considera *insatisfactorias* y un 4.0% las califica de *muy insatisfactorias*. Y, finalmente, por lo que respecta a la percepción valorativa de las *relaciones entre los alumnos*, se confirma la valoración positiva de las mismas (*buenas* 46.8%, y *excelentes* 7.6%), obteniéndose bajos porcentajes de respuestas que redunden en una percepción conflictuada de las mismas (ya que un porcentaje del 1.9% de los alumnos las califica de *muy insatisfactorias* y un 6.1% las percibe como *insatisfactorias*). El indicador de satisfacción/rechazo institucional más directo empleado en esta experiencia ha sido la afirmación "*normalmente, mi actitud respecto a la asistencia al centro es...*" con cinco niveles de respuesta posibles. Un moderado porcentaje de jóvenes valora positivamente su asistencia (32.8%, N=103); mientras que, en los niveles de respuesta extremos, se sitúan un número reducido de alumnos: en concreto, 27 sujetos (8.6%) afirman contundentemente que *no les gusta ir*; y un número similar, sin embargo, adopta una actitud muy positiva (N=29, 9.2%). El porcentaje de los que *van a la fuerza* es bajo (N=16, 5.1%); pero, sin duda, interesante a nivel psicosocial, como lo es el hallado ante la posibilidad de que les resulta *indiferente* (N=139, 44.3%). Baste recordar a este respecto que es la vida social, como decía Woods (1990), la que modula, en buena medida, la satisfacción institucional, pues la valoración de las relaciones con los compañeros (relaciones informales) es muy alta, tanto para sujetos satisfechos con los aspectos formales, como para aquéllos que manifiestan un rechazo más o menos evidente. Es necesario aludir a que el sentimiento de insatisfacción con respecto a la asistencia cotidiana y obligatoria (al menos hasta los dieciséis años) al centro de enseñanza no es sino el resultado de la confluencia de multitud de variables que conforman esa actitud, que, a su vez, provoca consecuencias a nivel motivacional y de aspiración educativa; de modo que aquellos individuos que se sienten presionados para asistir al centro interpretan su realidad académica bajo el prisma de

una atribución distorsionada de su rendimiento y de una baja valoración del clima social.

Se ha procedido a realizar un análisis de los principales indicadores de satisfacción institucional, en función del nivel académico del alumnado, cuyos resultados se exponen en la Tabla 2.

ÍTEMS	F	P	Medias				ÍTEMS	F	P	Medias			
			1	2	3	4				1	2	3	4
Satisf01	1.249	.292	5.07	4.54	4.70	4.74	Satisf17	6.380	.000	3.85	3.14	3.29	3.40
Satisf02	16.271	.000	3.66	3.07	2.73	2.80	Satisf18	4.378	.005	3.30	2.73	2.94	3.05
Satisf04	14.790	.000	4.42	3.68	3.64	3.52	Satisf19	4.000	.008	3.36	3.03	2.73	3.14
Satisf07	3.613	.014	3.94	3.42	3.47	3.48	Satisf20	5.481	.001	3.79	3.17	3.18	3.19
Satisf09	8.811	.000	4.04	3.22	3.25	3.19	Satisf21	6.116	.000	3.84	3.29	3.16	3.55
Satisf10	10.596	.000	3.75	3.28	2.89	3.05	Satisf22	5.229	.002	3.97	3.51	3.27	3.41
Satisf11	9.628	.000	4.28	3.55	3.96	3.53	Satisf23	14.753	.000	3.18	2.51	2.07	2.31
Satisf12	2.695	.046	4.13	3.70	3.87	4.00	Satisf24	4.074	.007	3.45	3.12	3.00	3.06
Satisf13	4.403	.005	4.58	4.32	4.09	4.13	Satisf25	2.023	.111	3.60	3.51	3.36	3.63
Satisf14	10.496	.000	3.44	2.67	2.44	2.69	Satisf26	5.675	.001	3.69	3.38	3.17	3.07
Satisf16	6.366	.000	4.03	3.28	3.21	3.38							
FACTORES SATISFACCIÓN INSTITUCIONAL			g.l.	F	P	Medias							
			1	2	3	4							
SATIS.FACTOR1			317	14.408	.000	32.1818	27.3731	26.6897	27.4455				
SATIS.FACTOR2			309	14.916	.000	32.7742	28.0448	26.5747	28.3196				
SATIS.FACTOR3			321	10.409	.000	13.1493	11.2899	11.0795	11.0693				
SATIS.FACTOR4			309	12.894	.000	12.0806	10.4179	10.2299	10.3918				

TABLA 2. Diferencias en las actitudes ante la enseñanza y la satisfacción institucional en función del nivel académico (ANOVAs).

Se ha constatado la existencia de diferencias entre los niveles inferiores, básicamente 1º de E.S.O. (ampliándose la significatividad de las diferencias a 2º curso en algunas de las variables analizadas), con respecto a los cursos superiores, en el sentido de que éstos muestran una mayor *insatisfacción institucional*. Se han analizado las diferencias en los factores que incluyen variables en las que se mide *satisfacción institucional* en muy diversas facetas, tales como académica (rendimiento académico, valoración de la calidad y cualificación del profesorado, actividades extraescolares, etc.) y social (normas de convivencia, disciplina, relaciones profesor-alumno, relaciones entre iguales, etc.). En concreto, en los indica-

dores que integran el factor *reconocimiento y apoyo del profesorado e información académica*, en el que se incluyen cuestiones tales como el interés del profesorado por el progreso del alumno y su desarrollo integral, la percepción de apoyo en el aula, las dificultades académicas y personales en el ámbito académico o la eficacia relativa en la resolución de los problemas de convivencia, entre otros muchos elementos, se confirma que existen diferencias significativas en función del curso académico, en el sentido de que disminuye la satisfacción institucional en los cursos superiores con respecto a los niveles más básicos. Asimismo, se constata la existencia de diferencias significativas en las variables que integran el factor denominado *normas reguladoras de la convivencia y actitud personal ante la asistencia*, cuyo contenido se vincula a aspectos funcionamiento del centro y otros relacionados con cuestiones de sumo interés para los efectos contemplados, tales como aquellas relacionadas con el *clima psicoemocional del centro*, que incluye el análisis de la percepción del cumplimiento de normas de convivencia y la resolución efectiva de los problemas, al trato con los otros o la valoración de la *relación profesor-alumno*. También se constata la existencia de diferencias significativas en el *factor 3*, en el que se incluyen variables que definen el constructo *actividades académicas y extraescolares*, en el que se analizan percepciones del alumnado sobre la calidad del *tipo de actividades* realizadas en el centro, así como en la evaluación del grado de satisfacción experimentado con cuestiones organizativas adscritas al factor de *evaluación y material didáctico*. Por tanto, se constata la existencia de diferencias significativas en función del nivel académico en todos los indicadores expuestos, salvo en aquellos relativos a la *valoración de las actividades escolares que se realizan en el centro (satisf01)*, y en el que hace referencia a la valoración de las *relaciones interpersonales entre los alumnos (satisf25)*. Se confirma que se han obtenido diferencias significativas en todos ellos en la dirección propuesta. Semejantes indicadores contribuyen a clasificar adecuadamente en función de las percepciones académicas de los escolares; y, por otro lado, se denota la importancia asociada al buen trato en forma de respeto y ayuda brindada por parte de los profesores y las relaciones cordiales con éstos, cuestiones que no pueden ser soslayadas sino sobre las que ha de diseñarse e implementarse cualquier programa de intervención educativa (Moral, 1997). Semejante tendencia ha de interpretarse aludiendo a las consecuencias de posibles fracasos escolares a lo largo de la historia académica individual, unido ello a multitud de condicionantes psicosociales del rendimiento académico, tales como frustraciones, como otros procesos implicados de rechazo/aceptación, liderazgo, cohesión, expectativas, etc., cuya actuación convierte la autopercepción de competencia y desempeño (véase Núñez, González-Pumariaga y González-Pienda, 1995). En suma, se constata un menor interés y valoración de los estudios, debido, en buena medida, a la sucesión de malos desempeños a nivel académico, lo que puede originar frustraciones o un progresivo desinterés por las materias escolares, produciéndose una valoración más baja, que suele coincidir con el segundo ciclo de Ense-

ñanza Secundaria y que puede estabilizarse a lo largo de la adolescencia, insatisfacción que puede condicionar nuevos fracasos (véase Navas, Sampascual y Castejón, 1996). Así, los adolescentes de cursos superiores valoran más negativamente su desempeño e interés sobre el ámbito académico, abundándose en los resultados obtenidos por Marsh (1986), que van en la dirección de evidenciar una disminución de las percepciones de competencia del alumnado con la edad, lo cual puede deberse a que, a partir de tales experiencias, el adolescente se forje una visión más ajustada de su *realidad* académica.

Del análisis de las diferencias inter-género en los indicadores de *satisfacción institucional* en el ámbito de la educación secundaria, se deduce que las alumnas valoran más positivamente la institución académica, de modo que muestran satisfechas ante el tipo de enseñanza que reciben y su utilidad (*satisf04*) como posibilitadora de la obtención de credenciales, la información que recibe, tanto el alumnado como sus padres, de su desempeño académico (*satisf12*, *satisf13*), la acción tutorial (*satisf09*), el apoyo socioemocional (*satisf16*). Asimismo, las alumnas valoran más positivamente el trato interpersonal hacia el alumnado (*satisf17*), la resolución institucional de los conflictos derivados de la convivencia (*satisf20*), así como muestran una mayor preocupación por aspectos vinculados al *cuidado y conservación del centro* (*satisf23*) y, finalmente, se constata que las alumnas manifiestan una actitud más positiva con respecto a la *asistencia al centro*, que se ha demostrado que está condicionada socialmente, así como por la auto y heterovaloración a nivel académico, y por la calidad del ambiente escolar; esto es, por el tipo y la calidad de la convivencia y de los procesos interactivos alumno-alumno y profesor-alumno, entre otros factores (Moral, 1997). En cambio, ha de indicarse que no se constata la existencia de diferencias inter-género significativas en cuestiones relativas a la percepción de problemas de indisciplina, ni en la valoración de las relaciones interpersonales de profesores ni en el análisis de la calidad de las relaciones y procesos interaccionales desplegados entre los alumnos. Tal y como puede constatarse, se aprecian diferencias inter-género en la dirección propuesta; esto es, manifestación de mayor satisfacción institucional por parte de las alumnas que de los chicos, en todos los constructos identificados ya explicitados. En todos los casos, son superiores los valores hallados en los autoinformes de las alumnas, con lo que se confirma la tendencia propuesta, de acuerdo con la cual éstas valoran más los estudios y reportan percepciones escolares más favorables a la enseñanza y sus métodos.

SATISFACCIÓN	F	p	Medias		SATISFACCIÓN	F	P	Medias	
			M	V				M	V
Satisf01	1.495	.222	4.88	4.66	Satisf17	6.283	.013	3.57	3.28
Satisf02	2.558	.111	3.11	2.94	Satisf18	.659	.417	3.04	2.95
Satisf04	3.894	.049	3.89	3.68	Satisf19	1.481	.225	3.14	2.98
Satisf07	.092	.762	3.54	3.57	Satisf20	.560	.455	3.36	3.27
Satisf09	5.655	.018	3.57	3.24	Satisf21	3.847	.051	3.58	3.34
Satisf10	3.555	.060	3.32	3.10	Satisf22	1.967	.162	3.61	3.43
Satisf11	3.204	.074	3.79	3.58	Satisf23	10.645	.001	2.69	2.28
Satisf12	7.588	.006	4.09	3.80	Satisf24	1.498	.222	3.20	3.08
Satisf13	4.300	.039	4.87	4.15	Satisf25	1.217	.271	3.58	3.48
Satisf14	6.796	.010	2.96	2.62	Satisf26	5.824	.016	3.44	3.16
Satisf16	11.474	.001	3.71	3.23					
FACTORES SATISFACCIÓN INSTITUCIONAL		g.l.	F	p	Medias		M	V	
SATIS.FACTOR1		319	9.705	.000	29.3264	27.2825			
SATIS.FACTOR2		311	6.845	.000	29.6250	27.8843			
SATIS.FACTOR3		323	3.892	.000	11.8828	11.2778			
SATIS.FACTOR4		311	7.223	.000	11.0278	10.3964			

TABLA 3. Análisis de las diferencias Inter-género en las actitudes ante la enseñanza y la satisfacción institucional (ANOVAs).

#### 4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Sobre el sedimento de la contradicción existente entre lo esperado de la institución académica y lo ofertado, y entre la institucionalización del oficio de alumno y el creciente desprestigio de la profesión docente (Moral, 2004a), se va gestando y cronificando la *insatisfacción institucional* hacia el ámbito académico de los adolescentes. En los intersticios del conflicto entre las conminaciones de la institución moderna al mantenimiento de la disciplina, la vigilancia y el control en el aula y los propios valores e individualidades de los alumnos post-modernos, se halla una de las grandes contradicciones de la institución académica (Moral, 2003; Moral y Ovejero, 2000; Ovejero, 2000). A medida que los alumnos prosiguen su andadura en el sistema educativo, en algunos se va instaurando un cierto descontento por las expectativas no cumplidas, un acostumbramiento a base de rutinización que puede ir asociado a la asunción del principio de ser *cuerpo* de institución (en terminología foucaultiana), la representación de roles de obligado cumplimiento, un apaciguamiento de las posiciones críticas ante el sistema o una potenciación de comportamientos de

oposición sistemática, una gradual desconfianza respecto a la capacidad del sistema educativo de satisfacer ciertas metas académicas inducidas y búsquedas personales, y un largo etcétera de *disonancias* difícilmente resolubles.

En el ámbito educativo se suceden e interrelacionan multitud de procesos interactivos, ya sea entre iguales o profesor-alumno, de los que se desprenden consecuencias que pueden incentivar o limitar la consecución de objetivos. La relación docente-discente ha de ser, en sí misma, un acto de vinculación humana donde es *la persona*, el *ser* asociado a un rol rutinizado en un espacio psicosocial y un tiempo reglado como ocupación activa que representaría el *estar*, la que ejerce influencia, priorizándose, en el caso del profesor, sobre el entrenamiento de su poder de experto o la legitimidad que le otorga su puesto de liderazgo formal la faceta de comunicador, el grado de identificación que suscita, sus actitudes y comportamientos. La imagen social del profesor y su quehacer desprestigiado (De Pablos, 1997), en situaciones de conflicto (Funes, 2001), que ha de ser sometida a la percepción valorativa por parte del alumnado (Roa, Moreno y Vacas, 2001), ha de definirse no sólo por la adopción de un rol ni por los aspectos organizativos, sino analizando sus múltiples funciones en la formación integral del alumnado y en la cultura escolar. De acuerdo con las opiniones de los alumnos (Roa *et al.*, 2001), junto a la referencia al *saber* (competencia, curiosidad epistémica, conocimientos, etc.) ha de valorarse adecuadamente la referencia al *ser* (vocación, personalidad, entrega, etc.), ya que ambas facetas se suman e integran en un mismo individuo que ha de tratar de compaginarlas en una única persona y en un tipo de representación concertada con roles diferenciados.

En definitiva, bajo nuestro punto de vista, ciertos planteamientos inmovilistas de la educación más tradicional, como potenciar la competición en detrimento de un aprendizaje más cooperativo, la prevalencia de roles ritualizados, el uso de procedimientos disciplinares basados en el uso del poder sancionador y de recompensa, la recreación hegemónica de la cultura dominante, etc., han de perder sus privilegios en la praxis psicopedagógica. Ciertamente, semejantes proceder repercuten en la dimensión social de la educación. De ahí que se abogue por promover la reactualización consensuada de valores académicos imperantes (House y Howe, 2001), la mejora de las condiciones de trabajo en el aula (Aiscow *et al.*, 2001) junto con la aplicación de renovadas técnicas de enseñanza-aprendizaje (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 2001) u otras estrategias que redunden en la mejora del rendimiento académico de los adolescentes (Antoni, 2002), la programación de entrenamientos en habilidades comunicativas y valores (Vinueza, 2002), el desarrollo de medidas preventivas de la inadaptación social y escolar (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999) o la implementación de programas de mejora de la convivencia en los centros (Díaz-Aguado, 1999, 2003), entre otras opciones priorizadas. A ello ha de sumarse, en tiempos como

los actuales de *utopías y desencantos* (Maguis, 2001), la necesidad de *repensar* comprensivamente la educación y sus funciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALGUACIL, M. y MACIÁ, C. (1999). La fundamentación y conceptualización de los contenidos pedagógicos y la formación del profesorado. En T. RODRÍGUEZ NEIRA, L. ÁLVAREZ PÉREZ, J. HERNÁNDEZ, J.V. PEÑA, C. RODRÍGUEZ, E. SOLER, S. TORÍO y P. VIÑUELA (Coords.). *Cambio Educativo: Presente y Futuro* (pp. 3-8). VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- ALONSO HINOJAL, I. (1991). Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro. En VARIOS. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE.
- ANTONI, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- ANTÚNEZ, S. (1996). Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 59-75). Madrid: Alianza.
- AISCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, N. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- BOUZADA, X. (1998). La violencia contraescolar como manifestación de un conflicto entre lógicas culturales. En E. SANTAMARÍA y F. GONZÁLEZ PLACER (Coords.). *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural* (pp. 153-168). Barcelona: Virus.
- CALVO ORTEGA, F. (1998). Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar. En E. SANTAMARÍA y F. GONZÁLEZ PLACER (Coords.). *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural* (pp. 91-106). Barcelona: Virus.
- CEPA, J.M. y CÓRDOBA, S. (1996). El asesor psicopedagógico en un equipo interdisciplinario de sector. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 459-478). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 33-52). Madrid: Alianza.
- CRAIG, W.M.; HENDERSON, K. y MUERPHY, J.A.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- DE MONTICELLI, R. (2002). *El futuro de la fenomenología. Meditaciones sobre el conocimiento personal*. Madrid: Cátedra.
- DE PABLOS, J.C. (1997). *El papel del profesor en una sociedad en cambio*. Granada: Universidad de Granada.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. I Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis o el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- ECHEVERRÍA, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: De Bolsillo.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2001). ¿Parte del problema o parte de la solución?. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 12-17.
- FUENTES, P; AYALA, A.; de ARCE, J.F. y GALÁN, J.I. (2001). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- FUNES, J. (2001). Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 36-40.
- GAIRÍN, J. (1993). El sistema escolar como ecosistema envolvente de la escuela. En M. LORENZO y O. SÁENZ. *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 41-67). Alcoy: Marfil.
- GAIRÍN, J. (1996a). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En VV.AA. *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 17-67). Barcelona: Escuela Española.
- GAIRÍN, J. (1996b). Los planteamientos institucionales como referentes en la toma de decisiones educativas. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 77-98). Madrid: Alianza.
- GINÉ, C. y RUIZ, R. (1996). Los servicios de apoyo psicopedagógico. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 113-125). Madrid: Alianza.
- GOBLE, N.M. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, M.T. (1990). Investigación en organización escolar: El análisis en la cultura organizativa. *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51.
- GONZÁLEZ, M.T. (1994b). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En J.M. ESCUDERO y M.T. GONZÁLEZ. *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 77-114). Madrid: Ediciones Pegagógicas.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. y JUAN CANO, A. (1999). Nuevos roles del profesorado. En T. RODRÍGUEZ NEIRA, L. ÁLVAREZ PÉREZ, J. HERNÁNDEZ, J.V. PEÑA, C. RODRÍGUEZ, E. SOLER, S. TORÍO y P. VIÑUELA (Coords.). *Cambio Educativo: Presente y Futuro* (pp. 49-54). VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- HOUSE, E. y HOWE, K. (2001). *Valores en educación e investigación social*. Madrid: Morata.
- JOVER, G. (1999). La configuración de la política de la educación. En F. BARCENÁ, F. GIL y G. JOVER. *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* (pp. 107-120). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres.



- LÓPEZ MARTÍN, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- LORENZO, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LORENZO, M. y SÁENZ, O. (1993). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- MAGUIS, C. (2001). *Utopía y desencanto: historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MASIP, M. y QUINQUER, D. (1996). El asesoramiento psicopedagógico a un proyecto de tutoría compartida. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 223-236). Madrid: Alianza.
- MAURI, T. (1996). La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 479-499). Madrid: Alianza.
- MORAL, M.V. (1997). *La construcción de la identidad psicosocial en una muestra de jóvenes y adolescentes de Enseñanza Secundaria*. Universidad de Oviedo: Memoria de Investigación del Doctorado.
- MORAL, M.V. (2003). Aproximación crítica a los regímenes de verdad y sus enmascaramientos. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 321-328.
- MORAL, M.V. (2004a). Los oficios de profesor y alumno ante los renovados órdenes psicosociológicos. Propuesta de comunicación presentada al *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Roquetas de Mar, 30 de marzo-2 de abril.
- MORAL, M.V. (2004b). El aula como ágora electrónica en la sociedad digital y mass-mediática. *Aula Abierta. Revista de Educación del I.C.E.* (pendiente de aceptación).
- MORAL, M.V. (2004c). Consecuencias socioeducativas de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula. Propuesta de comunicación presentada al *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Roquetas de Mar, 30 de marzo-2 de abril.
- MORAL, M.V. y OVEJERO, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- MORAL, M.V. y OVEJERO, A. (2000). Educación, poder y postmodernidad: una visión foucaultiana. En A. OVEJERO, M.V. MORAL y P. VIVAS (Eds.). *Aplicaciones en Psicología Social* (pp. 261-267). Madrid: Biblioteca Nueva.
- NAVAS, L.; SAMPASCUAL, G. y CASTEJÓN, J.L. (1996). Variaciones de las dimensiones del autoconcepto con la edad. En M. MARÍN y F.J. MEDINA (Comps.). *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 171-175). Sevilla: Eudema.
- NEGROPONTE, N. (1999). *El mundo digital. Un mundo que ya ha llegado*. Barcelona: Ediciones B.
- NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PUMARIAGA, S. y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- OVEJERO, A. (2000). Psicología social de la educación en España: balance de lo hecho y perspectivas de futuro. En A. OVEJERO (Ed.). *La psicología social en España al filo del año 2000: balance y perspectivas* (pp. 241-264). Madrid: Biblioteca Nueva.
- POZO MUNICIO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- RITZER, G. (2000). *El encanto de un mundo desencantado*. Barcelona: Ariel.

- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEEMERS, B.; HOPKINS, D.; STODLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- ROA, J.M.; MORENO, M. y VACAS, C. (2001). Valoración realizada por alumnos de la E.S.O. acerca del comportamiento docente de sus profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 185, 89-101.
- SÁENZ, O. (1993). Perspectivas actuales de la organización. En M. LORENZO y O. SÁENZ. *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 9-39). Alcoy: Marfil.
- SANTOS, M.A. (1983). La erosión de la función docente. *Revista Española de Pedagogía*, 41, 159, 105-118.
- SANTOS, M.A. (1996). Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento. En VV.AA. *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 405-437). Barcelona: Escuela Española.
- STENHOUSE, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Kirikiki. Cooperación Educativa.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- TIRADO, V. (1996). La organización y el funcionamiento del centro docente: claves para una respuesta educativa diversificadora. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 99-112). Madrid: Alianza.
- TOURIÑÁN, J.M.; SANTOS, M.A.; LORENZO, M.M. y RODRÍGUEZ, A. (1999). Profesionalización de la enseñanza y nuevas tecnologías: una relación a consolidar en el siglo XXI. En T. RODRÍGUEZ NEIRA, L. ÁLVAREZ PÉREZ, J. HERNÁNDEZ, J.V. PEÑA, C. RODRÍGUEZ, E. SOLER, S. TORÍO y P. VIÑUELA (Coords.). *Cambio Educativo: Presente y Futuro* (pp. 89-98). VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- TRIANES, M.V.; De LA MORENA, L. y MUÑOZ, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- VERA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- VINUESA, M.P. (2002). *Construir valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- WOODS, P. (1990). *L'Emographie de l'ecole*. Paris: Armand Colin.