

Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria

Students' voices on justice and equity: An experience in secondary school

Marta Sandoval Mena*
Gerardo Echeita Sarrionandia**
Cecilia Simón Rueda***

Recibido: 17-07-2015
Aceptado: 6-11-2015

Resumen

En este trabajo se presentan el proceso y los resultados de un trabajo exploratorio¹ llevado a cabo en un centro de educación secundaria de Madrid, a partir de la estrategia de *dar voz* a los estudiantes en el proceso de desarrollo de políticas de mayor equidad en los centros escolares. Las voces de los propios alumnos y alumnas pueden ser un valioso instrumento a la hora de introducir mejoras en los centros educativos, tal y como se relata en esta experiencia realizada junto con 35 estudiantes de secundaria a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*.

Palabras clave:

voz de los estudiantes, inclusión educativa, participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

Abstract

This paper presents the process and the results of an exploratory work carried out on a secondary school that puts in practice the strategy of giving voice to students in order to develop policies of greater equity in school centres. Students' voices can be a valuable tool to introduce improvements in schools, as reported in this experience carried out with 35 students through a designed questionnaire.

Key words:

Students Voices, inclusive education, students' participation in their teaching.

¹ Este estudio derivó en un proyecto Multilateral Comenius denominado "*Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development*" realizado en centros de Portugal, Reino Unido y España (2011-2014).

* Universidad Autónoma de Madrid
marta.sandoval@uam.es

** Universidad Autónoma de Madrid
gerardo.echeita@uam.es

*** Universidad Autónoma de Madrid
cecilia.simon@uam.es

1. Introduction

Nuestro interés al realizar este estudio reside en el convencimiento, al igual que otros autores han señalado (Goldrick, Ainscow, Dyson, y West, 2009; Susinos y Parrilla, 2008), de que la participación activa de los estudiantes para articular la investigación, la práctica y la experiencia es éticamente necesaria y coherente con el compromiso de construir centros inclusivos.

Desde esta perspectiva se reconoce al movimiento de la “voz del alumnado” como ha sido descrito por algunos autores (Fielding, 2004; Sandoval, 2011; Susinos, 2009; Rudduck y Flutter, 2007; Messiou, 2006) como un término paraguas que engloba las iniciativas que promueven la participación, la consulta, la opinión o el protagonismo del alumnado en los centros educativos. Por tanto, hablar de “la voz del alumnado” es referirnos a un proceso emergente y dialogístico que otorga mayor protagonismo al alumnado del que en muchas ocasiones le ha sido otorgado, lo que exige necesariamente una apertura de nuevos espacios para el diálogo y la oportunidad para la transformación escolar.

El Colegio Gaudem es un centro concertado de Madrid que abrió sus puertas en el año 2009 y que se ubica en una de las zonas de nuevo desarrollo urbanístico de Madrid, cerca de la nueva terminal T4 del aeropuerto internacional de Barajas. En él se imparten actualmente las enseñanzas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, así como un grupo de Educación Básica Obligatoria (EBO), para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en su caso asociadas a discapacidad auditiva. En total, el centro cuenta con aproximadamente 1100 alumnos.

El centro está sostenido por una cooperativa de profesores que tiene su origen en otra cooperativa de un pequeño Colegio de Educación Especial dedicado a la educación de alumnos sordos (Colegio Hispano Americano de la Palabra). De forma sintética cabe señalar que el enfoque educativo de dicho centro, por lo que respecta a la educación de su alumnado sordo, fue evolucionando desde posiciones típicamente oralistas, hacia un enfoque bilingüe, con una apuesta decidida por la utilización complementaria de la Lengua de Signos Española (LSE) y la lengua oral en el marco de modelos de educación compartida (Domínguez y Alonso, 2004).

Pero dado su carácter, el centro necesariamente tenía que estar abierto al conjunto de la población escolar de la zona, cubriéndose rápidamente casi todos los cursos con estudiantes procedentes de otros colegios y configurando una población escolar muy diversa en cuanto a expectativas, motivación y rendimientos escolares. Como cabe suponer, esta diversidad está resultando más difícil de manejar en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) si se tiene en cuenta, además, que de la misma se tenía que hacer cargo un profesorado recién contratado, algunos de los cuales con poca experiencia profesional y que, en todo caso, tenían que empezar también desde cero para configurarse como un verdadero equipo docente.

La receptividad del equipo directivo del colegio para el desarrollo de este proyecto estaba garantizada, ya que se percibió vinculado a los trabajos de indagación y análisis sobre las barreras que era necesario analizar de forma sistemática en el centro. De hecho, desde el primer año de funcionamiento, se empezaron a poner en práctica estrategias con la intención de conocer la opinión de los estudiantes sobre cómo percibían el colegio y sobre ámbitos de mejora en cuestiones de equidad y justicia. Se utilizó para ello un cuestionario adaptado del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2001) cuyos resultados sirvieron para reforzar su convencimiento de que escuchar la voz de los estudiantes no era solo una buena estrategia investigadora para facilitar el progreso hacia planteamientos más inclusivos, sino un rasgo inclusivo en sí mismo.

2. Objetivos

Esta línea de investigación que anteriormente hemos citado se inserta en el convencimiento de que la confrontación con otras voces, en este caso de los estudiantes, puede ayudar a los docentes al desarrollo de prácticas más justas. Por tanto, los objetivos específicos planteados en esta experiencia educativa fueron los siguientes:

- a) Explorar las concepciones que los estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria del colegio tienen sobre lo que es una escuela justa/injusta en el desarrollo de su proceso de aprendizaje y en las dinámicas de convivencia en el aula y el centro.
- b) Propiciar que los propios estudiantes puedan compartir sus análisis y opiniones al respecto con el conjunto de sus profesores y profesoras.
- c) Empezar a analizar el efecto que sobre las posibilidades de mejora de la práctica docente puede tener la tarea de *escuchar* las opiniones de los estudiantes, así como las condiciones para que ello sea factible.

3. Desarrollo de la experiencia.

La experiencia se llevó a cabo con 35 estudiantes de tercero de la ESO. Se acordó con el Departamento de Orientación e Innovación (DOI) plantear el proyecto a los estudiantes en forma de un pequeño taller que se desarrollaría a lo largo de seis sesiones de trabajo realizadas durante el horario semanal de tutoría (50 minutos aproximadamente) durante el tercer trimestre del curso escolar 2011/12.

En la primera sesión se explicó el sentido del taller y la utilidad esperada. Se incentivó la formulación espontánea de ideas sobre equidad/justicia en el ámbito del colegio, tomando una serie de preguntas abiertas como estímulo. En la segunda, se distribuyó un cuestionario anónimo de 12 preguntas sobre el trato hacia la diversidad de los estudiantes por parte de los profesores y sobre el sistema de castigos que los docentes utilizaban (Anexo I). El instrumento diseñado fue una forma de recabar información sobre este tema, en ningún caso se pretendió estandarizar ni validar.

Durante la tercera sesión, se trabajó en gran grupo y se compartieron los resultados globales de los cuestionarios a través de una presentación resumen de los mismos elaborada por el equipo de investigación, analizando en particular sus respuestas sobre la cuestión de “si consideraban que hubiera alumnos que estuvieran siendo injustamente tratados por sus profesores”, tomando como punto de partida para ello las respuestas del cuestionario.

La cuarta sesión estuvo centrada en la consecución de dos objetivos. Primero, a la tarea de seleccionar dos o tres propuestas que mayoritariamente se consideraran más relevantes para conseguir disminuir o eliminar aquellas situaciones que ellos consideraban injustas. En segundo lugar, se recogieron sus opiniones sobre diferentes formas para hacer llegar al profesorado sus análisis y propuestas. Para tratar de recoger las ideas de todos los estudiantes se utilizó la técnica de trabajo grupal denominada “grupo nominal” en la que, por turnos, cada estudiante escribe en un *Post-it* una propuesta para, posteriormente, ordenar todas las sugerencias en grupos y seleccionar aquellas que tienen más “nominaciones”.

La quinta sesión se dedicó a discutir las condiciones y formatos de las interacciones que favorecerían la escucha activa entre profesores y alumnos, así como a revisar los argumentos que utilizarían en la defensa de sus propuestas delante de sus profesores. Finalmente, la sexta sesión se desarrolló conjuntamente con todo el grupo de estudiantes y la mayoría de sus profesores (participaron 9 de 13).

Posteriormente al desarrollo de esta última sesión, se pudo tomar constancia de algunos comentarios informales por parte de algunos profesores y de miembros del Departamento de Orientación e Innovación, sobre la valoración del proyecto, tanto como proceso que da valor a la tarea de escuchar la voz de los estudiantes, como por los contenidos de mejora propuestos por los estudiantes. Con el fin de sintetizar y discutir los distintos resultados de esta experiencia hemos creído adecuado organizarlos en tres bloques, vinculados, a su vez, a los propios objetivos generales antes expuestos.

En primer lugar, los relativos a las concepciones generales del alumnado sobre lo que resulta justo o injusto en su centro y, en su experiencia concreta, en su grupo de clase. Posteriormente, se mostrarán los relativos a la dinámica de encuentro entre los estudian-

tes y sus profesores a raíz de las propuestas de mejora planteadas por los estudiantes y vinculadas obviamente a los aspectos que consideraron, desde su perspectiva, más injustos. Estos dos bloques se ilustrarán con algunos comentarios representativos, tanto de los propios estudiantes, como de los profesores. En tercer y último lugar, se mostrarán los resultados vinculados al propio proceso de valorar la tarea de dar voz a los estudiantes, y en el que resulta determinante el trabajo desarrollado por el equipo de investigación.

3.1. Concepciones generales del alumnado sobre lo que resulta justo e injusto en su centro

Para los alumnos una escuela justa sería aquella en la que los profesores son coherentes con lo que dicen y hacen, y en la que se valora y trata a todos los alumnos por igual. También consideran que se trata con justicia a los alumnos cuando no les comparan entre sí, cuando les permiten hacer lo mismo a todos (y no hay favoritismos) y cuando se respeta la opinión de cada uno de ellos.

Evidentemente las opiniones más o menos generales sobre cómo debería ser una escuela justa expresadas por los alumnos, tienen una base en sus experiencias concretas y próximas, de ahí que no sea fácil diferenciar unas de otras:

“Los profesores unas veces aplican unas normas y otras no”

“Unas veces dicen unas cosas y no las cumplen”

“Algunos alumnos tienen castigos más leves si tienen mejores notas, y eso no es justo.”

“Cuando llegan tarde a clase a unos alumnos se les castiga y a otros no, y a mí eso me parece injusto.”

“Hay diferencias de trato relacionadas con el “peloteo.”

Por el contrario, una escuela es injusta cuando utiliza castigos colectivos ante malos comportamientos en los que no se conoce al responsable, cuando actúan guiados por estereotipos (sobre todo hacia alumnos que consideran “conflictivos”), cuando son contradictorios en su trato con los alumnos:

“Me parece muy injusto que cuando uno hace algo mal que tengan que `pagarlo` todos. Al final todos están enfadados y no se saca nada en claro.”

“(una escuela es injusta)... Cuando para unas cosas te consideran suficientemente responsable y para otras un niño.”

“Hay algunos compañeros a los que algunos profesores no les dan oportunidad de participar.”

“A algunos alumnos, desde el comienzo de las clases les apartan.”

Asimismo, los estudiantes manifiestan que no hay procedimientos efectivos en la escuela para sentirse escuchados:

“Nos piden opinión, manifestamos problemas en tutorías... y el centro no hace nada o sólo atiende a lo que le parece.”

Respeto a su percepción de si existen en el colegio compañeros que necesitan más ayudas que otros para aprender y del trato que estos reciben, no cabe duda de que los estudiantes los tienen identificados y que sus necesidades educativas están asociadas tanto a factores de capacidad como, en algunos casos, a circunstancias familiares o personales, pero también a la forma de enseñar de algunos profesores:

“Hay alumnos que no quieren hacer los deberes porque no los entienden.”

“Los profesores deberían adaptarse a cada alumno. Hay compañeros que no entienden algo y por vergüenza se callan.”

Estos resultados, en coherencia con los de otros estudios (Smith y Gorard, 2006), corroboran, en primer lugar, que los estudiantes tienen una idea formada sobre la equidad escolar que no debería obviarse. De entrada, es una opinión muy igualitaria de la justicia basada en el criterio de dispensar el mismo trato para todos, si bien cuando tienen ocasión de repensar sus creencias, en algunos aflora una idea de justicia distributiva en el que lo justo es tratar a cada uno en función de sus necesidades o capacidades. En todo caso, mayoritariamente también son particularmente sensibles al injusto trato que se deriva de los estereotipos que perciben en los profesores hacia algunos alumnos. En particular, por un lado, hacia los “buenos alumnos” a quienes su buen rendimiento escolar les sirve de atenuante en los casos de faltas o conflictos y por otro a los “malos alumnos” para quienes su historial actúa como agravante en los casos de duda o reincidencia en situaciones igualmente conflictivas. Cabe destacar también la valoración que hacen los estudiantes de la importancia de la participación como criterio de justicia.

3.2. Propuestas de mejora planteadas por los estudiantes

Los estudiantes acordaron destacar tres temas como prioritarios para tener una vida escolar más justa: la no utilización de castigos colectivos, el trato de favoritismo que, en su percepción, se prestaba a los alumnos con mejores calificaciones y, finalmente, los mecanismos para que sus opiniones fueran tenidas en cuenta.

La sesión de intercambio con sus profesores, se desarrolló de modo dinámico y participativo, con una amplia y significativa participación tanto por parte de la mayoría del profesorado asistente como de los estudiantes, si bien entre ellos sólo la mitad, aproximadamente, intervino en algún momento. Hay que destacar en los dos grupos su actitud de escucha activa tanto en lo relativo al seguimiento y respeto de los turnos de palabra como en todo lo relativo a la comunicación no verbal de unos y otros. Este hecho fue muy apreciado tanto por los profesores como por los alumnos quienes, además, a través de su delegado, agradecieron públicamente a sus profesores la oportunidad de haberles escuchado.

El debate sobre los castigos colectivos permitió, al margen del análisis sobre su idoneidad o de la frecuencia con la que de hecho se habían aplicado, poner en evidencia que las propuestas que algunos estudiantes hacían como alternativa (“registrar a todos estudiantes”, “dejarles a ellos solos que buscaran a los culpables”), eran peores que el problema que pretendían resolver o irrealizables por diversos motivos. Sin duda, fue una ocasión para darse cuenta que es más fácil decir lo que no se quiere, que hacer propuestas factibles y, sobre todo, para reflexionar sobre el balance entre sus derechos y sus responsabilidades.

No obstante, el propio debate les llevó a hacer una propuesta razonable que, seguramente, puede tener impacto en los profesores; escucharles y reflexionar con ellos, antes de imponer este tipo de sanciones, y sobre todo, no actuar de manera precipitada y movidos por la tensión, lo que suele llevar a tomar medidas más drásticas de las que seguramente sería oportuno tomar. Por su parte los responsables del Departamento de Orientación e Innovación pusieron de manifiesto su voluntad de reforzar las estructuras de participación de los estudiantes que el centro tiene establecidas, en particular la relativa a los delegados y delegadas de curso.

El tema de los favoritismos percibidos por los estudiantes hacia ciertos compañeros derivó, sobre todo, en un educativo análisis sobre los criterios de evaluación y calificación. A este respecto los profesores pusieron de manifiesto su percepción de la contradicción que apreciaban en los estudiantes al ser ellos lo más preocupados por la comparación entre las calificaciones, obviando las características diferenciales de los compañeros. Esto es, muchos estudiantes reclaman la misma nota para productos iguales, sin tener en cuenta

otros factores que el profesorado puede valorar como el esfuerzo, el rendimiento respecto a situaciones anteriores o la capacidad:

“Obviamente los profesores no podemos medir por el mismo rasero a todos los estudiantes, porque ellos tienen puntos de partida muy diferentes” (Profesor de Lengua)

No obstante la dinámica de la discusión también permitió que algunos profesores explicitaran sus creencias al respecto, algunas de las cuales, en efecto eran coincidentes con la percepción de trato desigual que los estudiantes habían puesto de manifiesto:

“Ayudo al que trabaja más porque se lo merece” (Profesor de matemáticas)

3.3. Valoraciones del taller

Como bien han reflejado Smith y Gorard (2006), tal vez ponemos demasiado énfasis en buscar las relaciones entre las experiencias educativas y los resultados a largo plazo de las mismas (empleo, ciudadanía, tolerancia, etc.), en detrimento del valor que las experiencias escolares tienen en sí mismas durante su desarrollo y vivencia. En este sentido, a nuestro juicio, no tenemos duda de que para la mayoría de los presentes en esa sesión, la misma fue un ejemplo de participación democrática, en la que primaron los argumentos y no la posición de poder, lo que seguramente era, sobre todo para los estudiantes, una experiencia no vivida anteriormente.

También estamos convencidos de que las evidencias que, con sus limitaciones, suponen las opiniones de los estudiantes -vertidas como en este caso, de forma ordenada y relajada -, pueden ser uno de los puntos de inicio para la reflexión que precede a la mejora. Para ello, sin embargo, hay que asegurar que este proceso no es artificial o impuesto desde fuera, sino algo sentido y acordado por el profesorado del que, en último término, depende.

Para que las voces de los estudiantes puedan ser tenidas en consideración y servir en su caso de palanca para el cambio y la mejora, los profesores tienen que tener la disposición y la actitud de querer escucharles y de valorar el contenido de su mensaje, independientemente de que se esté más o menos de acuerdo con él. Y para que ello sea factible no hay otra estrategia que la de apropiarse de todo el proceso y vincularlo a la tarea de reflexión sobre la propia práctica, a través de evidencias y oportunidades que permitan detener el curso habitual de la misma.

En este sentido el diseño del proyecto falló en la tarea de asegurar esta implicación del conjunto de profesores de la etapa, más allá de la profesora tutora del grupo en el que se llevó a cabo. De hecho, como se indicó anteriormente, cuando se anunció el desarrollo de la última sesión al equipo de profesores del grupo, varios de ellos mostraron su desconcierto y oposición, no tanto por estar en contra de la iniciativa, sino por no considerarse suficientemente informados de la misma, ni por haber tenido oportunidad de discutir con el equipo de investigación, ni con la propia dirección del colegio, qué actuaciones seguir una vez terminado el taller con los estudiantes.

4. Conclusiones

Como han señalado Goldrick, Ainscow, Dyson y West (2009), las voces de los estudiantes pueden ser un potente mecanismo para desafiar las inequidades que pueden existir en un centro escolar. Pero para que el motor de estas evidencias funcione, es preciso, como ellos también señalan, que exista una cultura colaborativa entre el profesorado basada en la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuo. Y la forma de llevar a cabo un proyecto como el que hemos desarrollado no puede quedar al margen de esta necesidad, sino más bien lo contrario: debe potenciar dicha colaboración, empezando por hacer posible que los implicados se sientan partícipes y responsables de la experiencia y no simples espectadores o invitados puntuales como, en parte, ha ocurrido en nuestro caso. Por otra parte, respecto al modelo desde el cual se consideran las voces de los estudiantes, también compartimos con Thompson y Gunter (2006, p.845) la necesidad de progresar desde lo que en este proyecto hemos hecho: “consultar a los estudiantes”, hacia planteamientos en los que ellos y ellas se conviertan por derecho (no sólo si los profesores lo permiten), en “investigadores” de la realidad escolar que les afecta, no sólo para hacer recomendaciones, sino también para implicarse en su implementación (Sandoval, 2013).

Este fue un proyecto doblemente exploratorio, tanto para el equipo directivo del centro como para los investigadores de la Universidad Autónoma que lo implementó, Ambos aprendimos y vivenciamos directamente, como la investigación sobre el tema había ya indicado, que las voces de los estudiantes pueden ser una palanca para el cambio hacia formas de educación más inclusivas y, al mismo tiempo, un rasgo inclusivo en sí mismo, en coherencia con la máxima de que “el mejor argumento moral es la acción” (Booth, 2006).

Las lecciones aprendidas nos permitieron dar continuidad al trabajo iniciado, esta vez en el marco de un Proyecto Europeo Comenius (<http://studentsvoices.eu/>) que facilitó al colegio seguir avanzando en su compromiso hacia prácticas escolares más inclusivas (Echeita, Larranz, López, Montenegro, Simón, y Vázquez, 2014) y a nosotros como

investigadores comprender mejor algunos de los complejos mecanismos escolares que interactúan a la hora de implementar y sostener mejoras e innovaciones educativas con una orientación inclusiva.

5. Referencias

- Ainscow, M.; Dyson, A., y Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En Verdugo, M.A y Jordán de Urríes, F.B. (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE.
- Domínguez, A.B y Alonso, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Echeita, G.; Larranz, E.; López, A.; Montenegro, J.; Simón, C. y Vázquez, C. (2014) Lecciones bien estructuradas en una aula cooperativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 57-59
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25), 31-62.
- Goldrick, S.; Ainscow, M.; Dyson, A. y West, M. (2009). Bringing the gap between research, practice and experience. *Symposium Paper prepared for the British Education Research Association Annual Conference, Sept. 2009*, Manchester.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children *European Journal of Psychology of Education*, 21,3, 305-318
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata
- Sandoval, M. (2013). La participación de los alumnos como palanca en los procesos de transformación escolar. En Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M. y Monarca, H. (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp. 35-54). Sevilla: Editorial EDUFORMA
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir

una escuela inclusiva. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 114-125

Smith, E y Gorard, S. (2006). Pupil's view on equity in schools. *Compare*, 36, 1, 41-56

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2): 157-171.

Thompson, P. y Gunter, H. (2006). From 'consulting pupils' to 'pupils as researches': a situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32, 6, 839-856.

Sugerencia de cita:

Sandoval M.; Echeita G. y Simón C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Puls. Revista de Educación*, 39, 243-254.

ANEXO I. Cuestionario “Concepciones de equidad en mi clase” (Elaboración propia)

| | MUY DE ACUERDO | DE ACUERDO | EN DESACUERDO | COMPLETAMENTE EN DESACUERDO |
|--|----------------|------------|---------------|-----------------------------|
| 1. Cuando no me gusta un maestro, mi comportamiento es peor. | | | | |
| 2. En esta escuela los profesores presten la misma atención a todos los alumnos de la clase. | | | | |
| 3. En esta escuela los profesores deben prestar más atención a los estudiantes más capaces. | | | | |
| 4. En esta escuela, los maestros presta mucha más atención a la mayoría de los estudiantes con discapacidad. | | | | |
| 5. Todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de alcanzar el éxito académico en este nivel. | | | | |
| 6. Sólo respeto a los maestros que me gustan. | | | | |
| 7. Algunos de los estudiantes obtienen más castigos que otros por los mismos hechos. | | | | |
| 8. Los profesores tratan mejor a los estudiantes que saben más. | | | | |
| 9. Los maestros tratan mejor a los estudiantes que saben menos. | | | | |
| 10. Normalmente, las formas de ayudar a los estudiantes con dificultades por parte de los profesores son apropiadas. | | | | |
| 11. Todos los estudiantes se sienten bienvenidos en esta escuela. No existe ninguna distinción en el tratamiento | | | | |
| 12. Generalmente, los profesores tratan mejor a los chicos que a las chicas. | | | | |