

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Experimental



Identidad de aprendiz y desigualdad social.
Resiliencia académica en contextos
en riesgo de exclusión social

Tesis Doctoral

Jose Antonio Matías García

Sevilla, 2022

**Memoria para optar al grado de Doctor en Psicología
con Mención Internacional**

Doctoral Thesis with International Doctorate Mention

Identidad de aprendiz y desigualdad social.

Resiliencia académica en contextos en riesgo de exclusión social

Learning identity and social inequality.

Academic resilience in contexts at risk of social exclusion

Presentada por:

Jose Antonio Matías García

Directoras

Dra. Mercedes Cubero Pérez

Profesora Titular de Universidad

Departamento de Psicología Experimental

Universidad de Sevilla

Dra. Rosario Cubero Pérez

Profesora Titular de Universidad

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Sevilla

Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Sevilla

Línea de investigación Procesos Psicosociales, Cultura, Diversidad y Ciudadanía



La presente tesis doctoral se enmarca dentro del proyecto I+D titulado [Desafíos del Yo: Reconstrucción de las Identidades en Situaciones de Desigualdad y Exclusión Social](#) (Referencia PSI2016–80112–P) del grupo de investigación [Laboratorio de Actividad Humana](#) (LAH, código HUM-327), financiado por el Gobierno de España, Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación y Fondo Europeo de Desarrollo Regional-FEDER. Así mismo, la tesis doctoral fue financiada por el VI-PPITUS (Universidad de Sevilla).

This doctoral thesis was carried out within the framework of the [Laboratory of Human Activity](#) (LAH, in Spanish, code HUM-327)'s R&D research project entitled "[Challenges of the Self: Identity Reconstruction in Situations of Inequality and Social Exclusion](#)" (Reference: PSI2016–80112–P). funded by the Spanish Government, Ministry of Science and Innovation, State Research Agency, and European Regional Development Fund-ERDF, Also, the doctoral thesis was funded by the VI-PPITUS (University of Seville).

Note to English-speaking readers:

As per requisite of the International Doctorate mention, the [abstract](#) and [final conclusions](#) sections have been translated into English. The final conclusions section provides a summary of the whole thesis, including the introduction, methods, and discussion sections, as well as the main citation and references that support our research. It also serves as an integration of the results of the two studies that compose the thesis. For more information, please, contact the author.

Agradecimientos

Este trabajo no podría haber sido realizado sin el apoyo de numerosas y maravillosas personas. Quiero agradecer a mis directoras de tesis, por su apoyo y guía a lo largo de todo el trayecto. A todas las personas que componen el Laboratorio de Actividad Humana (LAH), con quienes he colaborado y trabajado en multitud de proyectos interesantes que me han enseñado cosas nuevas cada día. A las personas del grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (DIME), con quienes hemos colaborado en el presente trabajo. A mis compañeros y compañeras doctorandos de la facultad, quienes me han apoyado tanto emocionalmente como instrumentalmente durante el desarrollo de la tesis y durante la gestión de los miles de aspectos burocráticos de esta nuestra universidad. A Diego Luque de la Campa, Hannah Vassallo y Maria del Carmen Ocaña Farfán por su revisión in extremis de algunos fragmentos de la tesis. A mis amistades del mundo del jugger¹, pertenecientes o no a la Asociación Jugger Sevilla de la que formo parte, y a la gente que he conocido en capoeira, por darme horas de ejercicio físico que me han permitido la desconexión del mundo laboral. A mis amistades y las horas de juegos de mesa, videojuegos, rol y tonterías varias, tan necesarias horas de ocio en la vida. A mi familia. A mí, por esforzarme y por conseguir terminar esta etapa. Y, por último, gracias a las croquetas, por ser perfectas tal y como son.

¹ Si desea conocer sobre este maravilloso deporte mixto y alternativo, véase Matías-García & Fernández-Carmona (2020).

Índice de Apartados

Índice de Tablas

Índice de Figuras y Cajas

Resumen

Abstract (English version)

Presentación y estructura de la tesis doctoral

1. Capítulo I - Exclusión Social y Abandono Educativo: Desigualdades Sociales que Impiden la Integración del Estudiantado
 - 1.1. Crisis mundiales, exclusión social y desarrollo. Un problema estructural y multidimensional
 - 1.2. Sistema educativo y exclusión social: la importancia de la educación Formal
 - 1.2.1. El sistema educativo español: cifras de abandono, desigualdades de género y diferencias territoriales
 - 1.2.2. Abandono educativo y contextos de riesgo: población objetivo de la tesis doctoral
 - 1.3. Entendiendo el fracaso y el abandono escolar: desvinculación escolar e interacción de factores en un complejo sistema interrelacionado
 - 1.3.1. Factores de riesgo a nivel nacional: legislación, economía y socialización de género
 - 1.3.2. Factores de riesgo en las instituciones educativas: escuelas, institutos y profesorado
 - 1.3.3. Factores de riesgo a nivel familiar
 - 1.3.4. Factores de riesgo en la relación con los iguales y con el barrio
 - 1.3.5. Factores de riesgo en los discursos sociales de la comunidad
 - 1.3.6. Factores de riesgo en el estudiantado
 - 1.4. La interacción de los factores de riesgo en las Zonas con Necesidades de Transformación Social y la existencia de resistencia frente a la adversidad
2. Capítulo II - Resiliencia ante la Adversidad: la Promoción del Desarrollo en Contextos de Riesgo
 - 2.1. Definiendo el concepto de resiliencia: es un proceso interactivo y no una capacidad del individuo
 - 2.1.1. El modelo ecológico de Bronfenbrenner. La relación entre factores de riesgo y protección determinan los procesos de resiliencia
 - 2.1.2. Críticas al concepto de resiliencia
 - 2.2. La investigación en resiliencia académica: la diversidad de los factores de protección en los contextos de riesgo
 - 2.2.1. Factores de protección a nivel nacional: recursos que parten del estado del bienestar
 - 2.2.2. Factores de protección en las instituciones educativas: escuelas, institutos y profesorado
 - 2.2.3. Factores de protección a nivel familiar
 - 2.2.4. Factores de protección en la relación con los iguales y con el barrio
 - 2.2.5. Factores de protección en los discursos sociales de la comunidad
 - 2.2.6. Factores de protección en el estudiantado
 - 2.2.7. La interacción de los factores de protección en el estudiantado en riesgo y Zonas con Necesidades de Transformación Social
 - 2.3. Riesgo y protección. El desarrollo académico desde la perspectiva de la construcción identitaria

3. Capítulo III - Identidad y Desarrollo: los Otros, mi Localización y la Integración Escolar
 - 3.1. El desarrollo según la Psicología Cultural: sentando las bases de nuestro marco teórico sobre la construcción de la identidad
 - 3.2. La identidad desde nuestra perspectiva teórica: mis circunstancias y mi identidad
 - 3.2.1. La génesis sociocultural de la identidad: polifonía de voces en un yo dialógico
 - 3.2.2. Identidad y narrativa: coherencia, continuidad y temporalidad
 - 3.2.3. Narrativas, posiciones y voces: capital social, cultural y simbólico
 - 3.3. La escuela como práctica cultural para el desarrollo
 - 3.3.1. Identidad de aprendiz: el desarrollo de la identidad en las escuelas e institutos
 - 3.3.2. La importancia de construir una buena identidad de aprendiz
 - 3.3.3. Contradicción y ambivalencia: diversidad de voces y posiciones en el desarrollo de la identidad de aprendiz
 - 3.4. Identidad de aprendiz en contextos de riesgo: una aproximación al estudio de la resiliencia académica desde la construcción identitaria
4. Capítulo IV - Introducción a la Investigación: la Tesis Doctoral
5. Capítulo V - Primer estudio: Identidad de Aprendiz y Procesos de Resiliencia: Construcción Identitaria y Prácticas Culturales
 - 5.1. Método
 - 5.1.1. Participantes
 - 5.1.2. Instrumentos y materiales
 - 5.1.3. Procedimiento
 - 5.1.4. Análisis de datos
 - 5.2. Resultados
 - 5.2.1. Datos sociodemográficos generales
 - 5.2.2. Objetivo 1 - Conocer las características de la identidad de aprendiz de los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social
 - 5.2.2.1. Datos descriptivos de las distintas dimensiones del TST
 - 5.2.2.1.1. Datos descriptivos de la dimensión organización del yo
 - 5.2.2.1.2. Datos descriptivos de la dimensión valencia emocional
 - 5.2.2.1.3. Datos descriptivos de la dimensión plano de la acción
 - 5.2.2.1.4. Datos descriptivos de la dimensión referencia temática
 - 5.2.2.1.5. Datos descriptivos y correlacionales de la dimensión continuidad temática
 - 5.2.2.2. Comparación entre el yo presente y la expectativa del yo futuro
 - 5.2.2.3. Correlaciones entre dimensiones del TST
 - 5.2.2.3.1. Correlaciones del yo presente
 - 5.2.2.3.2. Correlaciones de la expectativa de yo futuro
 - 5.2.2.3.3. Correlaciones del yo presente con la expectativa de yo futuro.
 - 5.2.3. Objetivo 2 - Analizar la relación que tienen el centro educativo, el género, el curso académico y el nivel educativo parental con la identidad que presentan los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social
 - 5.2.3.1. TST en función del centro educativo
 - 5.2.3.1.1. Contextualización de los centros educativos
 - 5.2.3.1.2. Comparación entre centros educativos
 - 5.2.3.2. TST en función del sexo
 - 5.2.3.3. TST en función del curso académico
 - 5.2.3.4. TST en función del nivel educativo parental

- 5.2.4. Objetivo 3 - Estudiar y conocer la satisfacción vital y escolar de los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social y su vinculación con las características de su identidad de aprendiz
 - 5.2.4.1. Datos descriptivos de las escalas de satisfacción
 - 5.2.4.2. Escalas de satisfacción en función del centro educativo, sexo, curso y nivel educativo parental
 - 5.2.4.3. Correlaciones de las escalas de satisfacción con las dimensiones del TST
 - 5.2.4.3.1. Correlaciones entre la escala de satisfacción con la vida y las dimensiones del TST
 - 5.2.4.3.2. Correlaciones entre la escala de satisfacción con la escuela y las dimensiones del TST
- 5.3. Discusión
 - 5.3.1. Objetivo 1 - Conocer las características de la identidad de aprendiz de los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social en el plano individual
 - 5.3.2. Objetivo 2 - Analizar la relación que tienen el centro educativo, el género, el curso académico y el nivel educativo parental con la identidad que presentan los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social
 - 5.3.3. Objetivo 3 - Estudiar y conocer la satisfacción vital y escolar de los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social y su vinculación con las características de su identidad de aprendiz
 - 5.3.4. Conclusiones del primer estudio
 - 5.3.5. Limitaciones y futuras líneas de investigación
- 6. Capítulo VI - Segundo estudio: Identidad de Aprendiz y Procesos de Resiliencia. Uso de Posiciones y Voces en Interacciones Situadas
 - 6.1. Método
 - 6.1.1. Participantes
 - 6.1.2. Instrumento y materiales
 - 6.1.3. Procedimiento
 - 6.1.4. Análisis de datos
 - 6.2. Resultados
 - 6.2.1. El papel del moderador o moderadora y del estudiantado en los grupos focales
 - 6.2.2. Objetivo 1. Analizar las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo se ve a sí mismo como estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras
 - 6.2.3. Objetivo 2: Analizar las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo sus padres y madres los ven como estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras
 - 6.2.4. Objetivo 3: Conocer las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo el profesorado los ve como estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras
 - 6.2.5. Objetivo 4. Conocer las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo sus compañeros y compañeras de clase los ven como estudiantes en interacción con éstos y éstas
 - 6.2.6. Objetivo 5: Conocer el posicionamiento identitario que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo las personas que residen en su barrio los ven como estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras
 - 6.3. Discusión
 - 6.3.1. Yo como estudiante. Autoposiciones I empleadas durante los episodios posicionales
 - 6.3.2. Cómo me ven como estudiante. Autoposiciones II empleadas durante los episodios posicionales

- 6.3.3. [Mi contexto cercano en relación con la educación. Heteroposiciones empleadas durante los episodios posicionales](#)
- 6.3.4. [Conclusiones del segundo estudio](#)
- 6.3.5. [Limitaciones y futuras líneas de investigación](#)

- 7. [Capítulo VII - Conclusiones Finales del Trabajo de Investigación](#)

- 8. [Chapter VII - Final Conclusions \(English Version\)](#)

- 9. [Referencias](#)
- 10. [Anexo I - Cuadernillo de instrumentos aplicados en el primer estudio](#)
- 11. [Anexo II - Manual de codificación – Twenty Statements Test](#)
- 12. [Anexo III - Guion de la entrevista LIASC](#)
- 13. [Anexo IV - Manual de codificación – Análisis de posiciones y voces de los grupos focales](#)

Índice de Tablas

Índice de Apartados

Índice de Figuras y Cajas

- [Tabla 1. Sistema de categorías de las dimensiones de Organización del Yo, Valencia emocional y Plano de la Acción](#)
- [Tabla 2. Sistema de categorías de la dimensión Referencia Temática](#)
- [Tabla 3. Distribución porcentual entre las cuatro variables explicativas](#)
- [Tabla 4. Desglose descriptivo de la categoría mundo académico en ambos tiempos del yo](#)
- [Tabla 5. Desglose descriptivo de la categoría relaciones sociales en ambos tiempos del yo](#)
- [Tabla 6. Desglose descriptivo de la categoría formas de ser en ambos tiempos del yo](#)
- [Tabla 7. Desglose descriptivo de la categoría trabajo en ambos tiempos del yo](#)
- [Tabla 8. Desglose descriptivo de la categoría ocio y otras actividades en ambos tiempos del yo](#)
- [Tabla 9. Correlaciones entre continuidad temática y las dimensiones organización del yo, valencia emocional y plano de la acción en el yo presente](#)
- [Tabla 10. Correlaciones entre continuidad temática y referencia temática en el yo presente](#)
- [Tabla 11. Comparación entre yo presente y expectativa de yo futuro](#)
- [Tabla 12. Correlaciones en el yo presente de las dimensiones organización del yo, carga emocional y plano de la acción y referencia temática](#)
- [Tabla 13. Correlaciones en el yo proyectado hacia el futuro de organización del yo, carga emocional, plano de la acción y referencia temática](#)
- [Tabla 14. Correlaciones entre el yo presente y la expectativa de yo futuro de organización del yo, carga emocional y plano de la acción \(1\)](#)
- [Tabla 15. Correlaciones entre el yo presente y la expectativa de yo futuro de organización del yo, carga emocional y plano de la acción \(2\)](#)
- [Tabla 16. Diferencias significativas en identidad en el yo presente en función del centro educativo](#)
- [Tabla 17. Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre centros educativos](#)
- [Tabla 18. Diferencias significativas en identidad en la expectativa de yo futuro en función del centro educativo](#)
- [Tabla 19. Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre sexos](#)
- [Tabla 20. Diferencias significativas en el yo proyectado hacia el futuro a nivel micro de referencia temática entre sexos](#)
- [Tabla 21. Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre cursos de bachillerato](#)
- [Tabla 22. Diferencias significativas en identidad en la expectativa de yo futuro en función del curso](#)
- [Tabla 23. Diferencias significativas en el yo proyectado hacia el futuro a nivel micro de referencia temática entre cursos de bachillerato](#)
- [Tabla 24. Diferencias significativas en identidad en el yo presente en función del nivel educativo parental](#)
- [Tabla 25. Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre niveles educativos parentales](#)

- [Tabla 26. Diferencias significativas en identidad en el yo proyectado al futuro en función del nivel educativo parental](#)
- [Tabla 27. Diferencias significativas en el yo proyectado hacia el futuro a nivel micro de referencia temática entre niveles educativos parentales](#)
- [Tabla 28. Datos descriptivos globales de los cuestionarios SWLS y CSI de satisfacción vital y con la escuela](#)
- [Tabla 29. Definiciones y ejemplos de las categorías empleadas en la fase 2 del análisis de posiciones del yo](#)
- [Tabla 30. Porcentajes de tipo de enunciado por función de las posiciones de los y las moderadoras](#)
- [Tabla 31. Porcentajes de tipo de enunciado por función de las posiciones de los y las participantes](#)

Índice de Figuras y Cajas:

Índice de Apartados

Índice de Tablas

- [Figura 1. Tendencias A, B y C de correlaciones entre dimensiones del TST identificadas en las autodescripciones del yo actual](#)
- [Figura 2. Tendencias A, B y C de correlaciones entre dimensiones del TST identificadas en las autodescripciones del yo futuro](#)
- [Figura 3. Perfiles identificados en la manera de describirse en el yo presente, futuro y la relación entre los dos](#)
- [Figura 4. Esquema resumen de las posiciones del Episodio posicional 1: Cómo me veo como estudiante](#)
- [Figura 5. Esquema resumen de las posiciones del Episodio posicional 2: Cómo me ven mis padres como estudiante](#)
- [Figura 6. Esquema resumen de las posiciones del Episodio posicional 3: Cómo me ven mis profesores como estudiante](#)
- [Figura 7. Esquema resumen de las posiciones del Episodio posicional 4: Cómo me ven mis compañeros como estudiante](#)
- [Figura 8. Esquema resumen de las posiciones del Episodio posicional 5: Cómo me ven en el barrio como estudiante](#)

- [Caja 1. Resumen de las conclusiones de la tesis doctoral](#)
- [Box 1. Summary of the conclusions of the doctoral thesis \(English version\).](#)

Resumen

El presente trabajo de investigación ofrece una aproximación al estudio de la resiliencia educativa a través del análisis de la identidad de aprendiz del estudiantado con trayectoria de resiliencia perteneciente a contextos en riesgo de exclusión social severa. Los datos oficiales muestran cómo multitud de personas abandona la educación formal cada año en España, uno de los países con los más altos índices de abandono de Europa, con serias consecuencias para su desarrollo personal y para el desarrollo de nuestro país. Este proceso afecta en mayor medida a las personas localizadas en los contextos más desfavorecidos, debido a las distintas condiciones estructurales generadoras de desigualdad. Sin embargo, incluso en estos contextos de dificultad, podemos encontrar determinadas condiciones sociales, culturales, materiales e individuales que, en interacción, permiten la adaptación positiva, o resiliencia, de una parte del estudiantado. Desde el marco de la Psicología Cultural y de la teoría del yo dialógico, la presente tesis doctoral analizó los procesos de construcción de la identidad de aprendiz de dicho estudiantado en su adaptación al sistema educativo, unos procesos altamente vinculados a su continuidad educativa.

Para ello, se tomó a la población de bachillerato perteneciente a centros de difícil desempeño y localizados en Zonas con Necesidades de Transformación Social de Sevilla como una población que presenta una trayectoria de resiliencia. Esto es así debido a que han completado los estudios obligatorios y continúan su educación más allá de dicho nivel. Empleando esta muestra, la tesis se compone de dos estudios diferenciados, pero complementarios. El primer estudio analizó las características de la identidad de aprendiz presente y futura del estudiantado, así como la manera en la que las instituciones y prácticas culturales dan forma a su construcción. Se emplearon instrumentos escritos tanto cualitativos como cuantitativos, y variables de análisis tales como el instituto del que proceden, el curso académico, el género, el nivel educativo parental, la satisfacción vital y la satisfacción escolar. El segundo estudio, en cambio, analizó la construcción de la identidad del estudiantado con trayectoria de resiliencia a través de una entrevista aplicada en formato de grupo focal. Se estudiaron cualitativamente las posiciones y voces relacionadas con la educación que fueron empleadas por los y las participantes en interacción con sus compañeros y compañeras de clase.

Ambos estudios demuestran cómo las condiciones sociales y culturales del estudiantado determinan su construcción identitaria, en la medida en la que estas personas se apropian en interacción de las posiciones y voces presentes en su contexto. Estas posiciones y voces, que parten principalmente de las familias, el profesorado y los compañeros y compañeras de clase, refuerzan el valor de la educación formal y mantienen una percepción de capacidad en el alumnado. En este contexto, los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia construyen lo que se conoce como una identidad de aprendiz saludable, es decir, una identidad de aprendiz positiva, reflexiva, agentiva, con sentido de futuro y basada en el desarrollo, cambio y esfuerzo, donde el grupo de clase y los otros cercanos se construyen de una manera positiva. Esta es una identidad coherente con la continuidad en el sistema educativo y favorece dicha toma de decisión. Esta construcción identitaria forma parte de su capital social, cultural y simbólico, favorece su desarrollo académico y es empleado como un recurso para el afrontamiento situado de dificultades personales y discursos sociales de exclusión de su contexto, como aquellos que restan valor social a la escuela o que les posicionan en situación de inferioridad. Por último, se discuten las consecuencias de cara a la intervención en los contextos en riesgo de exclusión social.

Abstract

This research work offers an approach to the study of educational resilience through the analysis of the learner identity of students with a trajectory of resilience in at-risk contexts. Official data shows that many people drop out of formal education every year in Spain, one of the countries with the highest dropout rates in Europe. This has serious consequences for their personal development and for the development of the country. Due to the diverse structural conditions that generate inequality, dropout rates affect people located in disadvantaged contexts most prominently. However, even in these contexts, we can find certain social, cultural, material, and individual conditions that, in interaction, allow for the positive adaptation of some of these students. This is a process called resilience. From the framework of Cultural Psychology and dialogical self theory, we analyzed the process of learner identity construction of students with a trajectory of resilience in their adaptation to the education system, which is highly linked to their educational continuity.

For this, we considered the post-compulsory students from disadvantaged high schools and neighborhoods from Seville, as classified by the Spanish government and local administrators, as a population that presents a trajectory of resilience. We did so because they have completed the compulsory studies and further continue their formal education. Using this sample, the thesis is composed of two differentiated but complementary studies. The first study analyzed the characteristics of the current and future learner identity of the students, as well as the way in which cultural institutions and practices shape its construction. We employed both qualitative and quantitative written instruments and questionnaires, and analyzed the students' identity construction in relation to their high school, their academic year, their gender, the education level of their parents, and their life and school satisfaction. The second study, on the other hand, analyzed the identity construction of students with a trajectory of resilience through an interview applied in a focus group format. We qualitatively studied the I-positions and voices related to education that these students brought into play in interaction with their classmates.

Both studies demonstrate how the social and cultural circumstances of the students determine their identity construction, as they interactively appropriate the I-positions and voices that are present in their context. These voices and positions, which come mainly

from families, teachers, and classmates, reinforce the social value of formal education and maintain the students' own perception of their capability. In this context, students with a trajectory of resilience build what is known as a healthy learner identity, that is, a positive, reflective, and agentic learner identity, which is forward-looking, and based on development, change, and effort. In this learner identity, the class group and other close people are also elaborated in a positive way in discourse. This is an identity coherent with continuity in the education system, favoring such decision-making. This identity becomes part of their social, cultural, and symbolic capital, enhances their academic development, and is used as a situated resource for coping with their personal difficulties and with the social discourses of exclusion from their context, such as those that consider school meaningless or those that position the students as inferior. Lastly, the implications for intervention in contexts at risk of social exclusion are discussed.

Presentación y Estructura de la Tesis Doctoral

El objetivo principal en nuestro trabajo fue estudiar qué características tiene y cómo se construye la identidad de aprendiz del estudiantado que vive en zonas en riesgo de exclusión social, pero que, a pesar de la situación de mayor dificultad, completa los estudios obligatorios y continúa en el sistema educativo. El estudio de esta población nos aportará información relevante de cara a la intervención en los contextos en riesgo y a la mejora de la vida de las personas.

Para responder a dichas preguntas, la tesis doctoral se estructura a lo largo de siete capítulos distintivos. Los tres primeros constituyen la introducción teórica de nuestra investigación, cada uno centrado en un concepto clave de la tesis doctoral. El **primer capítulo** define y contextualiza el concepto de abandono educativo, lo sitúa en el entorno europeo y español y resume sus implicaciones y consecuencias para la ciudadanía. Así mismo, se resume la investigación científica realizada acerca de por qué los y las jóvenes abandonan el sistema educativo español, presentando una atención especial en todas aquellas desigualdades sociales que provocan dicho abandono. En general, este capítulo sitúa la problemática que se pretende abordar a través de la presente investigación. En el **segundo capítulo** discute el concepto de resiliencia y nos permite contextualizar el estudio en la población objetivo de la tesis doctoral. Se discute la investigación relacionada, sus críticas más prominentes y aquellos factores y condiciones que la literatura científica muestra que permiten que dicho proceso se dé lugar en los contextos de mayor riesgo. El **tercer capítulo** explora y define el concepto de identidad que articula nuestro trabajo de investigación. Comienza desarrollando los modelos teóricos de los que partimos, esto es, la perspectiva de la Psicología Cultural y la teoría del yo dialógico. Posteriormente, se define el concepto de identidad de aprendiz y se finaliza argumentando acerca de la importancia de su buen desarrollo en el estudiantado. Una vez finalizada la introducción teórica, el **cuatro capítulo** se introduce como un breve apartado que presenta los dos estudios que conforman la tesis doctoral. Estos dos estudios se presentan en los **capítulos quinto y sexto**, e incluyen cada uno apartados de método, resultados y discusión. Por último, el **séptimo capítulo** sirve como conclusión a la tesis doctoral. Este capítulo presenta un esfuerzo de integración de los resultados obtenidos en ambos estudios y de sus implicaciones para la intervención socioeducativa en los entornos de riesgo.

Capítulo I
Exclusión Social y Abandono Educativo:
Desigualdades Sociales que Impiden la
Integración del Estudiantado

1.1. Crisis Mundiales, Exclusión Social y Desarrollo. Un Problema Estructural y Multidimensional

En la última década, Europa ha sufrido grandes crisis económicas, sociales y sanitarias. En España, como en otros países, esta situación ha incrementado las diferencias socioeconómicas y ha aumentado el número de personas en riesgo de exclusión. De acuerdo con la European Anti-Poverty Network (EAPN, 2021), 12,5 millones de personas, el 26,4% de la población española, se encontraban en riesgo de pobreza y/o exclusión social en 2020. Esta proporción, además, se distribuye a lo largo del país de manera desigual, con tasas muy superiores en la mitad sur. De esta manera, los porcentajes pueden alcanzar hasta el 35,1% en Andalucía o el 38,7% en Extremadura, es decir, más de un tercio de la población.

La tasa de personas en riesgo de exclusión ha sufrido variaciones a lo largo del tiempo. En 2008, el colapso de la burbuja inmobiliaria en Estado Unidos propició una crisis económica global. A partir de este año, los porcentajes de exclusión social aumentaron progresivamente hasta el año 2014 (EAPN, 2021). Sin haber intervenido sobre la exclusión de manera efectiva, la respuesta gubernamental española a dicha crisis consistió en el recorte de derechos básicos como la educación, la sanidad, el empleo y la protección social, aumentando los efectos de la crisis sobre los más vulnerables (Contreras-Montero, 2020). A partir de 2014 los índices de exclusión social fueron reduciéndose lentamente hasta el año 2019 (EAPN, 2021).

A finales de este año se inició la pandemia del COVID-19, la cual alteró en gran medida la vida de las personas de todo el mundo. Para afrontar sus consecuencias, el gobierno de España implementó una serie de medidas urgentes, como la implantación del Ingreso Mínimo Vital, la intervención estatal en la protección de la vivienda y de los empleos a través de los ERTES y ayudas a los autónomos, entre otras. Sin embargo, en muchos casos esto no ha sido suficiente y muchas de estas medidas no han terminado de llegar a las poblaciones objetivo (Contreras-Montero, 2020). Con la crisis del COVID-19, las tasas de riesgo de exclusión social en España han vuelto a aumentar y es posible que sigan incrementándose en los próximos años (EAPN, 2021).

Sin embargo, la existencia de exclusión social tiene causas más allá de la existencia de crisis nacionales e internacionales. Sin lugar a dudas, es la manera en la que una sociedad se organiza lo que lleva a que se cree desigualdad entre las personas que

forman parte de ella. En este sentido, la exclusión social se define como un proceso estructural (Contreras-Montero, 2020; Hernández, 2010). Las distintas condiciones sociales, políticas, legislativas, culturales y económicas del país provocan que determinados grupos sociales presenten vulnerabilidad en su adaptación e integración, con serias consecuencias para sus trayectorias vitales (Contreras-Montero, 2020; Hernández, 2010). Estos grupos afectados son muchos y variados, siendo algunos de ellos las personas mayores, las jóvenes, las mujeres, las minorías étnicas, las personas migrantes, las personas sin hogar y aquellas con discapacidad, entre otros grupos (EAPN, 2021). Debido a dichas condiciones estructurales, estas poblaciones vulnerables han sido las más afectadas por las distintas crisis que se han producido.

Además, la exclusión social es también multidimensional. Esto es debido a que presenta múltiples causas y afecta a multitud de ámbitos distintos, a menudo relacionados entre sí (Hernández, 2010). Estos ámbitos pueden ser el económico, el laboral, el formativo, el socio-sanitario, el residencial, el relacional o el participativo (Hernández, 2010, Laparra et al., 2007). De este modo, las personas excluidas pueden experimentar pobreza económica, dificultades de acceso al mundo laboral, a la sanidad, a vivienda y/o educación, aislamiento, falta de apoyo o/y relaciones conflictivas, entre otros. La exclusión social se entiende como un proceso continuo que varía, en función de las circunstancias, desde la adaptación hasta la total marginación del sistema, y estaría ligada estrechamente a la posición relativa del ciudadano en el sistema productivo y a su capacidad de consumo (Contreras-Montero, 2020).

Naturalmente, estar en situación de exclusión social impide el desarrollo del potencial de las personas excluidas y dificulta que puedan tener una vida digna. Además, la familia, a menudo, se constituye en un sistema de reproducción de las diferencias sociales (Contreras-Montero, 2020). Así, quienes nacen y crecen dentro de un ambiente de pobreza y exclusión social, tienen menos posibilidades y oportunidades para abandonar dicha condición. Esto ha sido denominado con el término de Transmisión Intergeneracional de la Pobreza (Flores, 2016). Por lo tanto, la superación de la situación de exclusión es a menudo poco probable y requiere de intervenciones que favorezcan la igualdad de oportunidades en todas las personas.

Sin embargo, estas diferencias sociales no solo presentan consecuencias a nivel de justicia social y equidad. Los datos muestran que los costos de las mismas impactan de manera significativa en el crecimiento de los países, constituyéndose en una prioridad

también en términos de efectividad económica (Brunello & Paola, 2014). Es preciso señalar que, de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que establece la ONU en la Agenda 2030 para Europa, la erradicación de la pobreza se sitúa en primer lugar. Por lo tanto, los gobiernos deben trabajar con el objetivo de redistribuir la riqueza y reducir las diferencias socioeconómicas de los ciudadanos.

1.2. Sistema Educativo y Exclusión Social: la Importancia de la Educación Formal

Debemos saber que, de todas las circunstancias que se relacionan con la exclusión social, la falta de acceso a la educación escolar reglada conforma una de las mayores situaciones de desventaja social. Las personas con un nivel educativo bajo presentan un menor acceso al empleo, a la participación, mayores problemas de salud y, en definitiva, tienen muchas más posibilidades de caer en situación de pobreza (Hernández, 2010; Moreno, 2015a; Struffolino & Borgna, 2021). Además, de igual manera, un menor nivel educativo en la familia se relaciona con un menor nivel educativo de su descendencia (Casquero & Navarro, 2010; Huisman & Smits, 2015), perpetuando así las diferencias sociales.

En este sentido, el sistema educativo, como práctica institucional, conforma uno de los pilares fundamentales del desarrollo de los individuos y de la sociedad, el cual promueve (o impide) la integración de sus ciudadanos y ciudadanas. Por ese motivo, para afrontar la exclusión social es imprescindible garantizar, desde la equidad, el acceso y la participación en el sistema educativo a través de sus distintas rutas y posibilidades. La Agenda 2030, en consonancia con el objetivo de erradicación de la pobreza, incluye el objetivo de incrementar el número de personas que completan estudios de carácter obligatorio y postobligatorio, de manera que se favorezca la integración y se reduzca la exclusión social en la ciudadanía.

1.2.1. El Sistema Educativo Español: Cifras de Abandono, Desigualdades de Género y Diferencias Territoriales

Con el objetivo de analizar el funcionamiento del sistema educativo y sus problemáticas, primero describiremos el sistema educativo español. En España, el sistema educativo se compone, en primer lugar, de seis años de educación primaria y de cuatro años de educación secundaria (ESO). Estos tramos educativos son obligatorios para todos los y las estudiantes y finalizan a los 16 años, edad en la que pueden abandonar el sistema educativo formalmente si así lo desean. Si se decide continuar, se entra en la etapa postobligatoria. Esta etapa incluye como primeros pasos el bachillerato o los ciclos

formativos de grado medio, de dos años cada uno. El primero tradicionalmente prepara a los estudiantes para cursar estudios universitarios, mientras que el segundo los forma para desempeñar una labor profesional determinada. Posteriormente, hay además otras opciones si se desea continuar estudiando más allá de los niveles mencionados, como los estudios de máster o los ciclos formativos de grado superior.

A lo largo de estos niveles, muchos y muchas estudiantes abandonan los estudios, con serias consecuencias para su futuro. Para el análisis del abandono educativo se emplean dos medidas básicas de gran relevancia: el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro. Aunque el término ha recibido diversas críticas, se habla de fracaso escolar cuando el estudiantado abandona el sistema educativo antes de completar los estudios obligatorios, es decir, antes de obtener el título de la ESO (Mena et al., 2010). Por otro lado, el abandono escolar temprano se refiere al porcentaje de estudiantes de entre 18 y 24 años que no han completado ni se encuentran estudiando ningún tipo de estudio postobligatorio (Eurostat, 2021a; Fernández et al., 2010). Esto es, son estudiantes que no se han matriculado en bachillerato ni en estudios de grado medio, o que han abandonado éstos sin completarlos.

El abandono del sistema educativo es un problema de primer orden en España. De acuerdo con los datos de Eurostat (2021b), en 2020 el porcentaje en España fue del 16%, el cual se aleja en gran medida del 9,9% de media de la Unión Europea y constituye uno de los más altos índices de los países miembros. En España, el porcentaje de abandono en 2016 fue del 19% y en 2018 del 17,9%, por lo que podemos comprobar que estos porcentajes se han ido reduciendo con los años. Sin embargo, aún nos encontramos alejados del objetivo propuesto por la Unión Europea de alcanzar en 2020 un porcentaje de abandono de menos del 10%.

Además, el sistema educativo español se ha visto gravemente afectado durante la pandemia del COVID-19. Debido a las medidas de confinamiento y distanciamiento social implementadas para evitar los contagios, ha sido necesario desarrollar y aplicar nuevas tecnologías en las aulas de todos los niveles. Las diferencias en la población en las posibilidades de acceso a las tecnologías, es decir, la brecha digital, ha acentuado las desigualdades sociales en las aulas españolas y ha dificultado aún más el acceso a la educación de numerosos estudiantes, especialmente, una vez más, aquellos en situación de riesgo (Comisión Europea, 2020). Por todo lo referido anteriormente, una de las

consecuencias más graves de esta crisis es que el alumnado abandone el sistema educativo y no complete sus estudios.

Por otro lado, España presenta una de las más grandes desigualdades de género en cuanto a fracaso y abandono educativo temprano. Siguiendo con los datos de Eurostat para el año 2020, el porcentaje de hombres que abandonan es del 20,2% (11,8% en Europa), mientras que en las mujeres es del 11,6% (8% en Europa). Estas diferencias entre género pueden encontrarse a lo largo de los distintos años y desde etapas escolares muy tempranas. Los datos muestran que los chicos presentan un menor número de años de escolarización a la edad de 6 años, peores resultados en PISA y menor porcentaje de finalización de la educación obligatoria (Bayón-Calvo et al., 2021).

También podemos encontrar diferencias territoriales importantes. Debido a ello, este nivel de análisis se considera a menudo más apropiado que el nivel nacional para el estudio del abandono educativo. Tal y como ocurre con la distribución de los índices de exclusión social en España, las comunidades autónomas de la mitad sur del país presentan índices de abandono mucho mayores que la mitad norte del país (Bayón-Calvo et al., 2021). Estas diferencias se relacionan en gran medida con las características socioeconómicas de las distintas regiones, la composición de su mercado laboral y factores institucionales tales como el gasto público en educación y la implementación de determinadas políticas públicas en un sistema público altamente descentralizado (Bayón-Calvo et al., 2020).

1.2.2. Abandono Educativo y Contextos de Riesgo: Población Objetivo de la Tesis Doctoral

El presente trabajo de investigación trata de concretar aún más estas diferencias territoriales focalizándose en el estudio de aquellas áreas de mayor vulnerabilidad, en Sevilla en la comunidad autónoma de Andalucía, una de las regiones españolas con peores tasas de exclusión social y fracaso y abandono educativo de España.

Precisamente, si nos centramos en los contextos en riesgo de exclusión, los índices de fracaso escolar y abandono se multiplican aún más. Desde el 2016, la Junta de Andalucía clasifica las áreas en riesgo de exclusión como Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS). Estos espacios se definen en el BOJA como:

Aquellos espacios urbanos concretos y físicamente delimitados en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en las que sean significativamente apreciables problemas en las siguientes materias: a) vivienda, deterioro urbanístico y déficit en infraestructura, equipamiento y servicios públicos, b) elevados índices de absentismo y fracaso escolar, c) altas tasas de desempleo junto a graves carencias formativas profesionales, d) significativas deficiencias higiénico-sanitarias, e) fenómenos de desintegración social. (Ext. n.º 2 de 02/03/2016, p. 123)

Centrándonos en la provincia de Sevilla, de acuerdo con los datos proporcionados por el informe Diagnóstico de Zonas con Necesidades de Transformación Social (Ayuntamiento de Sevilla, 2017), en estos espacios la población vive en situaciones estructurales de pobreza y grave marginalización, con viviendas e infraestructuras insuficientes y deterioradas. La situación de estas poblaciones es en gran medida responsable de que un amplio colectivo de menores presente graves dificultades de socialización, conductas antisociales expresadas en violencia escolar, desmotivación, necesidades educativas especiales y absentismo escolar, entre otras características (Ayuntamiento de Sevilla, 2017; Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019). Siguiendo con los datos proporcionados por el informe, se trata de poblaciones en las que existe una gran precariedad laboral, donde una parte importante de los padres sólo trabajan temporalmente o están desempleados. La situación se agrava por las relaciones con la delincuencia, a menudo vinculadas a las drogas, que eleva la inseguridad en las calles. Frecuentemente el nivel de estudio de los padres y madres es muy bajo, existiendo un alto porcentaje de analfabetismo y un nivel de cualificación profesional muy bajo. Existe también una gran dependencia de los servicios sociales.

En estos contextos es común la clasificación de los centros escolares como centros de difícil desempeño. Esta clasificación se contempla dentro del Plan de Compensación Educativa y Centros de Difícil Desempeño, publicado en el Boletín Oficial del Estado. Estos centros, según dicha normativa, presentan:

Alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado,

así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza. (BOE, nº 179 de 28/07/1999, p. 28052)

Asimismo, para su categorización como centro de difícil desempeño también se toma en consideración una presencia alta de absentismo escolar y riesgo de abandono, una proporción alta de alumnado cuya familia tenga ingresos inferiores al doble del salario mínimo interprofesional y la presencia de un porcentaje significativo del alumnado que no alcance los objetivos educativos propuestos al finalizar un ciclo o etapa. En general, nos encontramos ante un alumnado que presenta una gran vulnerabilidad psicosocial y educativa.

Por estos motivos, nos focalizaremos en el estudio del estudiantado sevillano perteneciente a centros de difícil de desempeño de ZNTS. A continuación, trataremos de explicar los fenómenos de fracaso y abandono educativo temprano y por qué se da en el estudiantado y en estas poblaciones en particular.

1.3. Entendiendo el Fracaso y el Abandono Escolar: Desvinculación Escolar e Interacción de Factores en un Complejo Sistema Interrelacionado

El fracaso y el abandono escolar se ha descrito como un proceso de desenganche y desvinculación progresiva de la escuela (Mena et al., 2010). Es un proceso que no es necesariamente intencional, en el que se involucran multitud de personas, actividades y aspectos culturales y estructurales que van construyendo una determinada visión de la educación formal en el estudiante y de su relación con ella (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019). Este desenganche puede comenzar desde etapas muy tempranas, y hacerse cada vez más intenso hasta culminar en la toma de decisión de la salida del sistema educativo (Bayón-Calvo et al., 2021; Mena et al., 2010).

En este sentido, la literatura científica muestra que los factores de riesgo y las causas de abandono son diversos y están relacionados. El individuo en interacción con su familia, sus amistades, el profesorado, el barrio, la escuela como institución y otros elementos a nivel regional y nacional va a construir un complejo proceso que va a llevarlo al mantenimiento o al abandono del sistema educativo. En general, la literatura muestra como una acumulación de factores de riesgo hace cada vez más probable que los individuos abandonen prematuramente (Fortin et al., 2010, Sameroff et al., 2003). A

continuación, trataremos de explicar los factores más fundamentales relacionados con el fracaso y abandono educativo temprano y cómo éste se da en las escuelas españolas.

1.3.1. Factores de Riesgo a Nivel Nacional: Legislación, Economía y Socialización de Género

Para empezar, podemos comprobar cómo diversas variables estructurales a nivel nacional se relacionan con un mayor fracaso y abandono escolar en su ciudadanía. Como se ha mencionado brevemente, elementos como el tejido empresarial y económico, la oferta laboral y las políticas pasadas y vigentes sobre la educación y el trabajo son vitales. Por ejemplo, los porcentajes de abandono educativo se ven afectados por los ciclos económicos y el funcionamiento del mercado laboral; las tasas de abandono tienden a incrementarse en periodos de crecimiento económico y descienden en periodos de baja actividad económica (Guio et al., 2018). Esto es debido a las oportunidades laborales que se establecen en dichos periodos. Asimismo, aquellos países que presentan un mayor peso del sector privado en la educación postobligatoria, que tienen un mayor número de personas trabajando en puestos laborales de baja cualificación y que presentan un mayor déficit instructivo general presentan mayores tasas de desescolarización y abandono escolar temprano (Alegre & Benito, 2010).

Por otro lado, un aspecto cultural que ha sido ampliamente analizado y discutido en la literatura es el del género. Como ya se ha mencionado previamente, en general, los estudiantes presentan índices de fracaso y abandono escolar mucho más acusados que las estudiantes (Battin-Pearson et al., 2000; Bayón-Calvo et al., 2021; Casquero & Navarro, 2010; Eurostat, 2021b). Los estereotipos de género de hombres y mujeres llevan a que estos reciban distintos roles, deberes y presiones sociales. En el caso de los hombres, la presión para acceder mercado laboral es mayor, mientras que a las mujeres se las orienta hacia el cuidado de otros miembros de la familia (Bayón-Calvo et al., 2021; Gilligan, 1982; Moreno, 2015b; Ruiz et al., 2013). En familias donde las necesidades económicas son mayores, son los chicos principalmente quienes buscan y desean obtener un trabajo pronto.

Además, la socialización masculina de género hace que la integración de los adolescentes en la escuela presente una mayor dificultad, al ser a veces incompatible esto con mantener un estatus dentro de su grupo de amigos (Reay, 2018). En este sentido, los chicos presentan más problemas de comportamiento que las chicas, los cuales dificultan

su integración escolar y su relación con el profesorado (Fortin et al., 2010). De hecho, cuando las chicas presentan problemas de comportamiento, un gran porcentaje de éstas termina completando sus estudios a pesar de ello, cosa que ocurre en menor medida con los chicos (Fortin et al., 2010). Por lo tanto, el género se constituye en un factor de riesgo de gran relevancia.

1.3.2. Factores de Riesgo en las Instituciones Educativas: Escuelas, Institutos y Profesorado

Una de las funciones de la escuela es la compensación de las diferencias causadas por el reparto desigual de los recursos económicos y culturales (Gimeno, 2001). Sin embargo, la escuela en general reproduce y mantiene las diferencias socioeconómicas y culturales de su alumnado (Reimers, 2000). Aquellos estudiantes de mayor estatus socioeconómico tienen muchas más posibilidades de tener éxito en el sistema educativo que los estudiantes de las clases más bajas (Contreras-Montero, 2020, Duke, 2020; Huisman & Smits, 2015; Sirin, 2005). Esto ocurre incluso a igualdad de rendimiento; la probabilidad de repetir curso de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo es de cuatro veces superior que la de los estudiantes de más recursos (Save the Children, 2019).

Uno de los motivos es la existencia de un alto porcentaje de segregación de los estudiantes a nivel escolar. Esta segregación se refiere a la separación del alumnado en distintos centros en función de sus características, como su condición de migrante o de presentar un estatus socioeconómico bajo. Una de las comunidades con los índices más altos es Andalucía (Save the Children, 2019). Esto dificulta la capacidad de los institutos para atender la mayor dificultad con la que cuentan sus aulas.

Así mismo, las transiciones entre distintas etapas educativas son momentos claves en la adaptación escolar. La carga de trabajo para de los estudiantes tiende a aumentar y la relación con el profesorado se modifica, lo que lleva a muchos estudiantes a desanimarse cuando la respuesta del sistema no es la adecuada (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019).

Las relaciones e interacciones con el profesorado determinan en gran medida la manera en la que el estudiante se involucra con el sistema educativo. Sin embargo, las relaciones con los profesores de los centros de áreas en riesgo de exclusión tienden a ser más inestables, debido a que la ratio de abandono y contratación de nuevo profesorado de estos barrios es superior al de otras áreas (Allen et al., 2018, Johnson et al., 2012; Llorent-

Bedmar et al., 2021). Estos profesores y profesoras acaban frustrados por diversos motivos, como la mayor conflictividad o la falta de apoyo parental o del equipo directivo, y cambian de instituto o incluso de trabajo más frecuentemente (Ellison et al., 2021). Otra consecuencia de estos cambios de profesorado es una mayor presencia de profesorado más joven e inexperto en estos institutos de zonas en riesgo. Además, en estos contextos es más probable encontrar profesores y profesoras que muestran presentismo (Ferreira & Marinez, 2012). Este concepto hace referencia a aquellos profesionales de la enseñanza que asisten a clase, pero presentan un rendimiento disminuido debido a causas físicas o psicológicas, como el *burnout*, el cual es también más frecuente en estos centros educativos (Bottiani et al., 2019).

Relacionado con lo anterior, los profesores sin experiencia ni formación, que son aburridos, inflexibles y/o que emplean discursos innatistas para explicar el fracaso de sus estudiantes tienden a desmotivar al alumnado (Mena et al., 2010; Rattan et al., 2012; Shumba, 2010). Además, el currículo impartido en las escuelas se encuentra a menudo desconectado de las necesidades del estudiantado, quienes a menudo no le encuentran una utilidad ni un sentido (Romero & Hernández, 2019). Esto provoca también que el alumnado se aburra y se desmotive ante las actividades académicas.

El currículo puede, además, ser distinto en zonas pobres al que se imparte en zonas más ricas, privando a los primeros de los contenidos más complejos (Berliner, 2011; Reay, 2018). Los temarios y las evaluaciones se simplifican con el objetivo de mejorar los resultados de cara a la administración. Esto disminuye las oportunidades de las clases bajas y su acceso a estudios de nivel superior.

Además, de la misma manera que se segrega al alumnado a nivel institucional, el profesorado a menudo segrega también dentro del aula, prestándole más atención y de mayor calidad a los mejores alumnos y alumnas, de nivel socioeconómico superior, y olvidándose de aquellos que tienden a ocasionar más problemas (González, 2006; Mena et al., 2010). Este estudiantado problemático a menudo acaba junto en la misma clase, o en la parte trasera del aula.

La presencia de conflictos con el profesorado, relacionado a menudo con problemas de conducta en los estudiantes, impide la integración del estudiantado en la escuela e influye en su fracaso y abandono académico, especialmente en los alumnos en riesgo (Hamre & Pianta, 2001; Fortin et al., 2010; Romero & Hernández, 2019; Roorda

et al., 2011). De hecho, cuando la relación con el profesorado, o alguno de ellos, es especialmente mala, éste es mencionado por algunos estudiantes como la causa principal de su fracaso académico (Lessard et al., 2014; Mena et al., 2010).

1.3.3. Factores de Riesgo a Nivel Familiar

En muchos casos, la familia constituye uno de los principales contextos de desarrollo de los y las estudiantes. La investigación muestra cómo una baja cohesión familiar o una baja supervisión parental sobre la escuela se relaciona con un mayor abandono y fracaso escolar (Fortin et al., 2010). Además, si los cuidadores presentan un nivel educativo bajo, estos contarán con menos recursos, tanto materiales como culturales, para ayudarles y apoyarles en su paso por el sistema educativo (Longás et al., 2019). De mismo modo, existiría una menor continuidad entre el contexto escolar y el familiar. Las diferencias entre ambos contextos en las demandas, en las actividades que se realizan y en el vocabulario y los discursos empleados harían que la adaptación de estos y estas estudiantes al sistema educativo constituyese un reto mayor (Lamas & Thibaut, 2021; Poveda, 2001; Shumba, 2010).

Asimismo, el mantenimiento en el sistema educativo del estudiantado se ve afectado por la presencia de problemas y conflictos en su familia, que pueden ser de distinta índole (Romero & Hernández, 2019; Tiet et al., 2010). Divorcios, familias desestructuradas, situaciones de pobreza y desempleo, el fallecimiento de alguno de los progenitores, problemas de adicciones o la existencia de violencia de género y/o maltrato en el núcleo familiar impactan gravemente en la vida del estudiantado y en su adaptación al sistema escolar. Estas y otras situaciones ocasionan que a veces los y las estudiantes tengan que adoptar otros roles y objetivos más inmediatos, como el cuidado o la protección de hermanos y hermanas u otros familiares o la necesidad urgente de trabajar para proveer de recursos a su familia o, incluso, para huir de ella (Duke, 2020; Longás et al., 2019; Romero & Hernández, 2019). En un sentido similar, las familias monoparentales pueden también necesitar del apoyo del o la estudiante en otras actividades que dificultan su adaptación al sistema educativo (Romero & Hernández, 2019).

1.3.4. Factores de Riesgo en la Relación con los Iguales y con el Barrio

De manera análoga, la relación con los iguales también puede contribuir a la decisión de abandono educativo. La presencia de *bullying* causa severas consecuencias en el estudiantado, afectando a su rendimiento académico, su salud mental y a su desarrollo (Halliday et al., 2021; Romero & Hernández, 2019). Asimismo, una relación cercana con iguales conflictivos, que han abandonado la escuela o que consumen drogas, contribuye también a alejarlos del sistema educativo, promoviendo el absentismo y/o la participación en actividades de riesgo (Battin-Pearson et al., 2000; Romero & Hernández, 2019; Tiet et al., 2010).

En relación con el barrio en su conjunto, elementos como la peligrosidad, el vandalismo, la presencia de bandas, el alcoholismo, el narcotráfico, el bajo nivel cultural o la dependencia de los sistemas de protección sociales son también factores de riesgo (Romero & Hernández, 2019, Tiet et al., 2010). Así mismo, en los contextos en riesgo de exclusión suele existir un nivel educativo bajo general. Esto lleva a que a menudo sea difícil encontrar referentes o modelos cercanos que hayan tenido éxito educativo, por ejemplo, completando estudios postobligatorios (Bernardi & Requena, 2010; Longás et al., 2019), con serias consecuencias para el desarrollo del estudiantado y su mantenimiento en el sistema educativo (Bygren & Szulkin, 2010; Oyserman & Fryberg, 2006).

1.3.5. Factores de Riesgo en los Discursos Sociales de la Comunidad

Los discursos sociales de estos distintos colectivos, es decir, de las familias, el profesorado, los iguales u otras personas del barrio acerca de la educación y el aprendizaje van a impactar en la posibilidad de continuación de los estudiantes en el sistema educativo. En los barrios en riesgo de exclusión, a menudo se encuentra una falta de valor social de la escuela, siendo trabajar pronto un aspecto mejor valorado debido a las dificultades económicas en estos colectivos (Romero & Hernández, 2019). A veces, los padres, las amistades u otras personas del barrio incluso presionan a los estudiantes a abandonar los estudios. Desarrollándose en estos contextos, los y las adolescentes se apropian de estos discursos sociales y los integran en su visión del mundo (Cubero et al., 2016a; Santamaría & Martínez, 2005). No es de extrañar que en ocasiones el abandono del sistema educativo sea experimentado como un éxito por parte de estos estudiantes, debido a que creen que dejan de perder el tiempo (Mena et al., 2010).

Asimismo, además de los discursos sobre el valor de la escuela, aquellos discursos y creencias sobre las propias capacidades, el esfuerzo y el fracaso escolar influyen sobre el desarrollo escolar de los y las estudiantes (Romero & Hernández, 2019; Yeager & Dweck, 2012). Un discurso de déficit, de la propia incapacidad, como explicación del fracaso y de las dificultades lleva a que muchos y muchas estudiantes abandonen los estudios al no creer que su trabajo vaya a verse recompensado (Mena et al., 2010). Esto se ve acrecentado debido a que estas y estos estudiantes sufren estigmatización social debido a su situación de pobreza por parte de otras personas, lo que les hace sentirse inferiores en ocasiones (Longás et al., 2019). De acuerdo con la literatura, estos discursos tienen un mayor impacto negativo en el estudiantado cuando las dificultades escolares y el riesgo psicosocial son mayores (Yeager & Dweck, 2012). Estos discursos sobre la incapacidad, además, culpabilizan a estas personas de su propio fracaso sin prestar atención a las condiciones socioeconómicas y estructurales de las que parten, y tiene su origen en los discursos neoliberales e individualistas dominantes (Reay, 2018). Dicho mensaje queda integrado en la manera de entender su situación escolar e influencia la relación de este alumnado con su contexto cercano y las decisiones que toman acerca de su futuro (Cubero et al., 2016a; Dweck, 2000; Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011).

1.3.6. Factores de Riesgo en el Estudiantado

En general, al tratar de describir los estudiantes que presentan fracaso escolar y abandono escolar, las características más comunes que la literatura menciona son la presencia de problemas de conducta, de bajos resultados académicos y/o de repeticiones de curso (Battin-Pearson et al., 2000; Bayón-Calvo et al., 2021; Fortin et al., 2010). Aunque la literatura las identifica como variables de carácter individual, estas variables se encuentran relacionadas a menudo con otras de carácter relacional, institucional y cultural que ya hemos mencionado y son fruto, como hemos comentado, de un proceso de desarrollo y de desenganche.

Según estas variables, podemos describir distintos perfiles de estudiantes en función del momento de abandono que ayudan a comprender su trayectoria escolar. De acuerdo con Mena et al. (2010), los estudiantes que abandonan en primer ciclo de la ESO son aquellos que presentan mayores tasas de absentismo y mayor porcentaje de medidas disciplinarias. En general, no suelen presentarse a las evaluaciones académicas, mostrando una gran desvinculación de la escuela desde el principio. Los estudiantes que

abandonan en el segundo ciclo presentan, hasta ese momento, resultados similares a otros estudiantes que continúan avanzando, sin embargo, es en tercero o cuarto de ESO cuando comienzan a no presentarse a las evaluaciones. Es en ese punto cuando comienzan a tener problemas. Aunque el porcentaje es menor, también presentan medidas disciplinarias. En general, los estudiantes que abandonan en la ESO presentan una menor cooperación en las actividades académicas (Fortin et al., 2010).

En cambio, el perfil de los que abandonan en bachillerato y en ciclos profesionales de grado medio es distinto (Mena et al., 2010). Estos estudiantes apenas tienen medidas disciplinarias y sí suelen presentarse a las evaluaciones. Sin embargo, los resultados académicos empeoran y crecen los porcentajes de asignaturas suspensas. Una mayoría de estos estudiantes también ha repetido curso en el pasado al menos una vez, un factor altamente relacionado con el abandono (Bayón-Calvo et al., 2021; Cordero et al., 2014). En general, los estudiantes que abandonan en la postobligatoria presentan un menor grado de desvinculación y tratan de completar sus estudios, pero tras suspender y repetir en diversas ocasiones, terminan por abandonar. Estos distintos perfiles muestran trayectorias y perspectivas escolares distintas donde el contexto social es vital.

Por otro lado, las experiencias personales y académicas de los estudiantes en situación de riesgo de exclusión difieren en general y en gran medida de las del estudiantado de otras clases sociales. A veces estos estudiantes experimentan diversos cambios de centros educativos, lo que añade inestabilidad en sus relaciones con el profesorado y las amistades y dificulta la creación de lazos duraderos (Longás et al., 2019). Así mismo, los estudiantes en riesgo de exclusión tienen un menor acceso a estudios preescolares, a material escrito como libros educativos, material escolar o novelas, a excursiones escolares que puedan organizarse, a lugares donde estudiar con tranquilidad, a ordenadores personales y a la tecnología en general y/o a interacciones con adultos de alto nivel educativo (Longás et al., 2019; Shumba, 2010). Fruto de estas diferencias experienciales, estos estudiantes comienzan ya la educación obligatoria con menores habilidades en matemáticas y lectura, creando una brecha educativa desde edades muy tempranas (Rouse et al., 2020). Esta brecha se mantiene y tiende a incrementarse con el tiempo (McCarty, 2016).

Otro aspecto que ayuda a describir a este estudiantado es el hecho de que a menudo éste menciona una falta de motivación por lo académico y una falta de expectativas de futuro (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019). Estos estudiantes expresan que

no quieren estudiar, no saben qué hacer con su futuro y prefieren trabajar y obtener un beneficio inmediato. En este trabajo, se han mencionado previamente múltiples factores que tienen relación con esto, como la falta de personas referentes con éxito educativo o los discursos sociales sobre el valor de la educación. Esto hace que las expectativas de este estudiantado sean también bajas en general y que no encuentre un motivo para continuar estudiando. Mientras que en otros contextos los estudiantes entienden su paso por el sistema educativo como una trayectoria vital normalizada que todo el mundo persigue, esto no ocurre así en los estudiantes de áreas en riesgo de exclusión (Reay, 2018).

Por último, la pertenencia a minorías étnicas o inmigrantes se relaciona también con un mayor índice de fracaso y abandono escolar (Cordero et al., 2014; Romero & Hernández, 2019). Los motivos a menudo guardan relación con dificultades de acceso al idioma utilizado, la incorporación tardía al instituto, la falta de recursos sociales y materiales de sus familias y las dificultades del instituto para responder a dichas necesidades. Otros factores de riesgo son la presencia de necesidades educativas especiales o de altos niveles de depresión o ansiedad (Dupéré et al., 2018; Pijl et al., 2014; Romero & Hernández, 2019).

1.4. La Interacción de los Factores de Riesgo en las Zonas con Necesidades de Transformación Social y la Existencia de Resistencia Frente A la Adversidad

En definitiva, el abandono escolar es un proceso de desenganche progresivo del estudiante, en el que la acumulación de factores de riesgo hace cada vez más probable que los y las estudiantes terminen por abandonar el sistema educativo (Fortin et al., 2010; Mena et al., 2010; Rouse et al., 2020). Las características socioeconómicas, educativas y culturales previas, los discursos sociales, las relaciones y dinámicas con la familia, con los profesores, con los compañeros y compañeras y con el barrio, la estructura y organización de la escuela, el mercado laboral y las necesidades familiares, entre otros, empujan a los y las estudiantes fuera del sistema educativo. Así, poco a poco se van desvinculando de la escuela, presentan absentismo, bajo rendimiento y/o problemas de conducta y conflictos con el profesorado, que dificultan aún más su integración escolar. Comienzan a interpretar que la educación formal no es para ellos, que no vale para nada o que hay otras alternativas mejores, hasta que finalmente toman la decisión de abandonar.

Como se ha podido comprobar, el abandono es un fenómeno en gran medida asociado a la clase social, donde aquellas poblaciones más desfavorecidas son también las más afectadas. Precisamente, mucho de estos factores que hemos analizado se concentran en las ZNTS y actúan en interacción dificultando la adaptación del estudiantado.

Sin embargo, incluso en estas áreas, hay estudiantes que pueden ser definidos como una población que presenta una trayectoria de resiliencia. A pesar de las graves amenazas a su adaptación y desarrollo que presentan en su día a día, estos estudiantes completan los estudios obligatorios y continúan en el sistema educativo con el objetivo de obtener estudios superiores. A continuación, profundizaremos en el concepto de resiliencia y cómo se manifiesta en esta población extremadamente vulnerable.

Capítulo II

Resiliencia ante la Adversidad:

La Promoción del Desarrollo en Contextos de Riesgo

2.1. Definiendo el Concepto de Resiliencia: es un Proceso Interactivo y No una Capacidad del Individuo

Mantenerse en el sistema educativo en situaciones en riesgo de exclusión social es un auténtico reto. El concepto de resiliencia nos ayuda a definir estas situaciones para su estudio. La resiliencia se refiere al proceso de afrontamiento o de recuperación exitosa frente a situaciones adversas (Gartland et al., 2019; Toland & Carrigan, 2011). Incluye dos facetas importantes: exposición significativa a un riesgo severo y evidencia de una adaptación positiva a pesar de dicho riesgo (Masten, 2007, Luthar et al., 2000). En el contexto educativo, esta adaptación positiva se entiende como un desempeño escolar adecuado del estudiante, obteniendo resultados similares (o, en ocasiones, mejores) a la población normativa que no presenta riesgo (Masten et al., 2006). En esta línea, diversas investigaciones han considerado como población resiliente aquellos estudiantes que, en presencia de factores de riesgo individuales, familiares y/o escolares, completaron los estudios secundarios obligatorios y/o iniciaron estudios postobligatorios (Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019). La resiliencia, de esta manera, se asocia a un crecimiento positivo, a la superación de retos y dificultades y al éxito (Master, 2007).

Es imprescindible resaltar que la resiliencia debe ser entendida como un proceso, interactivo y dinámico, que involucra a los individuos, a las familias, a las escuelas y a las comunidades (Fergus & Zimmerman, 2005; Gartland et al., 2019; Toland & Carrigan, 2011). No es una capacidad ni una característica del individuo y, por supuesto, no hace invulnerable a aquellas personas que la presentan en un contexto determinado bajo unas condiciones determinadas. Si las condiciones se modifican, las dificultades se incrementan y/o el contexto cambia, los individuos que presentan resiliencia pueden dejar de presentarla. En este sentido, el concepto de resiliencia constituye una definición de las situaciones de adaptación positiva del individuo frente a la adversidad, y no una explicación de dicha adaptación.

Desde este punto de vista, la medición de resiliencia mediante una prueba de autoinforme no sería coherente con la investigación en resiliencia (Fergus & Zimmerman, 2005). En nuestra opinión, las investigaciones que utilizan cuestionarios de resiliencia (Bester & Kyuper, 2020; Connor & Davidson, 2003; Gartland et al., 2019) confunden dicho concepto con variables de carácter individual como la percepción de autoeficacia o de la capacidad de recuperarse de las dificultades, que pueden estar también relacionadas. Sin embargo, una buena autoeficacia ante las dificultades no es suficiente para explicar

los procesos de resiliencia, constituyendo ésta una aproximación reduccionista, individualista y sesgada.

2.1.1. El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner. La Relación entre Factores de Riesgo Y Protección Determinan los Procesos de Resiliencia

Gran parte de la investigación en resiliencia toma como punto de partida el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1989). Este modelo ayuda a comprender los procesos de resiliencia y adversidad que se dan en el desarrollo. De acuerdo con este modelo, se asume que el desarrollo de los individuos es fruto de la interacción de distintos sistemas interdependientes y jerarquizados. Los más cercanos al individuo son los microsistemas, que se componen de las relaciones, roles y actividades de aquellos escenarios en los que éste participa. La familia, los iguales, los profesores y otros grupos cercanos posibles son ejemplos que forman distintos microsistemas. El mesosistema se compone de las influencias derivadas de las relaciones que se establecen entre los distintos microsistemas, como la relación de la familia con la escuela. El exosistema se refiere a aquellos escenarios donde el individuo no participa directamente pero que afectan a lo que sucede en los microsistemas, como las relaciones que se dan en el equipo directivo de un centro escolar. El macrosistema incluye los valores culturales, discursos, creencias, la situación económica, el marco legislativo y los sucesos históricos acontecidos, que afectan a un gran número de personas al mismo tiempo. Por último, el cronosistema se refiere al cambio en el tiempo de los distintos sistemas mencionados.

A lo largo de estos distintos niveles pueden darse factores de riesgo que afectan al desarrollo del individuo (Toland & Carrigan, 2011; Wright et al., 2013). En el capítulo anterior, se consideraron multitud de estos factores de riesgo que se relacionan con el fracaso y el abandono escolar en cada uno de estos niveles. Factores como los discursos sobre la educación y el aprendizaje (Mena et al., 2010; Reay, 2018; Romero & Hernández, 2019), la estructura y el estado del tejido productivo y económico (Guio et al., 2018), las relaciones con profesores, las familias o las discontinuidades entre estos microsistemas (Fortin et al., 2010; Reay, 2018; Romero & Hernández, 2019). Estos factores no causan necesariamente el abandono del sistema educativo, pero contribuyen en dicho proceso (Mena et al., 2010; Toland & Carrigan, 2011).

Sin embargo, para que se dé un proceso de resiliencia, estos factores de riesgo deben ser controlados por factores protectores, definidos así porque permiten o facilitan

una mejor adaptación en los individuos (Wright et al., 2013). La literatura identifica tres modelos de resiliencia distintos: el modelo compensatorio, protector y de reto (Fergus & Zimmerman, 2005; Toland & Carrigan, 2011). Estos modelos deben entenderse como distintas maneras en las que pueden producirse procesos de resiliencia.

En el modelo compensatorio, los factores protectores contrarrestan los factores de riesgo en la dirección opuesta, de una manera sumativa (Fergus & Zimmerman, 2006; Toland & Carrigan, 2011). El efecto de estos factores protectores, en este sentido, es directo sobre aspecto analizado e independiente del efecto del factor de riesgo. Un ejemplo podría ser la presencia de apoyo del profesorado en la continuidad de la educación. Este apoyo puede ser beneficioso tanto para estudiantes en riesgo como estudiantes que no lo están, presentando un efecto directo sobre la variable de ajuste e independiente del riesgo. Estos efectos suelen estudiarse mediante los efectos directos de regresiones múltiples o con modelos de ecuaciones estructurales.

Por otro lado, en el modelo protector, los factores de protección moderan el efecto de los factores de riesgo (Fergus & Zimmerman, 2005). Bajo este modelo, la relación que existe entre el factor de riesgo y el efecto negativo se modifica, pudiendo éste reducirse o incluso eliminarse por completo. A diferencia de como ocurría en el modelo compensatorio, el efecto del factor de protección depende de la presencia del factor de riesgo. Por ejemplo, este apoyo del profesorado podría moderar la relación que existe entre la pobreza y la continuidad educativa, teniendo un efecto mayor en dichas poblaciones. Las técnicas analíticas más comunes utilizadas para su estudio son los efectos de interacción en las regresiones múltiples o la comparación de grupos en modelos de ecuaciones estructurales.

Por último, tenemos el modelo de reto, que opera bajo una lógica distinta a las vistas hasta ahora (Fergus & Zimmerman, 2005). Bajo este modelo, el factor de riesgo y de promoción son la misma variable. Se considera que, mediante la presencia de dicha variable, los individuos aprenden poco a poco a afrontarla y salen beneficiados por ello. Dependiendo de la intensidad de esta variable, ésta podrá ser considerada un factor de promoción o un factor de riesgo en el desarrollo. Por ejemplo, podemos tomar la variable conflicto familiar y analizarla desde esta perspectiva. Mucho conflicto familiar sería considerado un factor de riesgo, al impedir el correcto desarrollo del individuo en su contexto. Por otro lado, demasiado poco conflicto familiar puede impedir que dicho individuo aprenda a afrontar conflictos fuera del núcleo familiar, mientras que una

presencia de conflictos moderada podría ayudarle a desarrollar determinadas habilidades tras su resolución efectiva. Desde este modelo, el factor de riesgo presentaría una relación curvilínea con el efecto analizado, y se analizaría mediante pruebas polinomiales en regresión múltiple (Fergus & Zimmerman, 2005). Por último, se podría entender este modelo como un efecto de inoculación, donde la exposición repetida a factores de riesgo leves prepararía a los adolescentes para afrontar riesgos mayores en el futuro (Fergus & Zimmerman, 2005).

Estos distintos modelos pueden actuar en combinación en los procesos de resiliencia y desarrollo, y forman la base de lo que se considerarían las intervenciones basadas en la resiliencia. En este sentido, el objetivo de dichas intervenciones se centraría en el fortalecimiento de aquellos factores de protección que permitan la adaptación positiva del estudiantado ante las adversidades (Dray et al., 2017; Ungar et al., 2014).

Centrándonos en nuestro foco de estudio, entendemos que los distintos factores de riesgo y protección contribuyen en conjunto e interacción al mantenimiento o al abandono educativo de los y las adolescentes, y, en definitiva, condicionan su desarrollo final como estudiantes. Siguiendo esta línea de argumentación, consideramos que el estudiantado que ha presentado una trayectoria de resiliencia en contextos en riesgo de exclusión social presentaría una serie de características individuales, materiales, sociales y culturales que promueven su progreso, permitiéndoles afrontar los problemas y dificultades presentes en un momento crucial de su vida y educación (Wright et al., 2013).

2.1.2. Críticas al Concepto de Resiliencia

Aunque el concepto de resiliencia nos ayuda a analizar y comprender estas situaciones de éxito frente al riesgo, dicho concepto ha recibido diversas críticas que deben ser tenidas en cuenta. Para comenzar, un discurso simplificado sobre la resiliencia, del éxito del individuo a pesar de las circunstancias, puede centrar el foco en el individuo y alejarse de las condiciones sociales y económicas que ponen en primer lugar en una situación de dificultad a estas personas (Reay, 2018). Como advierte Saltman (2014), “la resiliencia enmarca los problemas individuales y sociales de maneras compatible con una política de austeridad que destruye los roles de cuidado del estado” (p. 52).

Además, considerar la resiliencia como una característica o rasgo del individuo, como se hace de manera explícita o implícita en diversas investigaciones, puede culpabilizar a las personas que “no son resilientes” de las dificultades que sufren por no

tener las habilidades o las actitudes necesarias para su afrontamiento (Toland & Carrigan, 2011). Los discursos neoliberales, que individualizan y culpabilizan al individuo de sus circunstancias, encuentran en esta narrativa de la resiliencia un vehículo para justificar que la agencia, la autonomía y la independencia lo son todo (Reay, 2018). La realidad es que el desarrollo de los individuos, incluido el de su propia agencia, como hemos comentado, es fruto de la interacción de diversos de factores de riesgo y protección presentes en multitud de niveles de análisis, individuales, sociales y estructurales, donde la intervención del estado es esencial.

Estos riesgos que hemos mencionado hasta ahora son muy reales, precisamente porque, de acuerdo con la revisión de la literatura de Ungar et al. (2014), un gran número de intervenciones basadas en la resiliencia se dirigen exclusivamente a tratar de construir comportamientos y actitudes “positivas” en el estudiantado con las que lidiar con la adversidad. De acuerdo con la misma revisión, estas intervenciones a menudo tienen efectos limitados, nulos o incluso contraproducentes. Precisamente, son aquellas que se realizan de manera colaborativa con la comunidad, con una aproximación multisistémica y que atienden a las características culturales y contextuales de la población objetivo las que tienen mejores resultados en la promoción de la adaptación positiva (Ungar et al., 2014).

Es por esto por lo que la resiliencia debe entenderse como un proceso que involucra aspectos económicos, políticos, culturales, sociales e individuales en interacción (Toland & Carrigan, 2011). La intervención sobre el abandono educativo y escolar debe realizarse a distintos niveles, tanto promoviendo factores de protección frente a las dificultades como reduciendo o eliminando aquellos factores de riesgo que dificultan la adaptación de los y las estudiantes al sistema educativo. En definitiva, el objetivo es cambiar las estructuras sociales y culturales generadoras de desigualdad y exclusión social. Estudiar el proceso de resiliencia, definido desde esta perspectiva, ofrece la posibilidad de comprender la complejidad existente en el desarrollo del estudiantado en los contextos de riesgo de exclusión social, así como entender cuáles son las posibles fortalezas de estos contextos.

A continuación, pasaremos a desarrollar los factores de protección presentes en la literatura científica que se relacionan con una adaptación positiva, un buen desarrollo escolar y con la persistencia en el sistema educativo en contextos de riesgo de exclusión social.

2.2. La Investigación en Resiliencia Académica: la Diversidad de los Factores de Protección en los Contextos de Riesgo

En general, la investigación científica sobre resiliencia analiza el efecto que tienen variables de carácter individual y contextual sobre alguna variable dependiente de relevancia en poblaciones que presentan un alto riesgo, donde algunos participantes pueden presentar resiliencia y otros no (Gartland et al., 2019; Tiet et al., 2010). Como hemos comentado, se realizan regresiones o se comparan grupos y se comprueba qué variables tienen un efecto protector en la variable de relevancia ante dicho riesgo. También podemos encontrar estudios donde se selecciona una población en riesgo en concreto que se considera que ha presentado una trayectoria de resiliencia y se analizan cualitativamente sus características para tratar de explicar dicha adaptación positiva (Gartland et al., 2019; Lessard et al., 2014). En este caso, se describe cómo son o las circunstancias que presentan estos participantes o su contexto.

La manera de identificar a aquellas personas que presentan resiliencia en un momento determinado varía en gran medida en función del estudio y de los objetivos, según qué se define como una adaptación positiva. En ocasiones se toma un valor compuesto mediante la unión de distintas variables de ajuste, por ejemplo, teniendo en cuenta variables de salud mental, comportamental y de ajuste académico al mismo tiempo (Gartland et al., 2019; Tiet et al., 2010). En otras ocasiones, el estudio se centra en una única variable de ajuste, como haber completado los estudios obligatorios o la ausencia de psicopatología (Gartland et al., 2019; Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019).

Es preciso tener en cuenta que las variables asociadas a procesos de resiliencia, a menudo, presentan relaciones e interacciones complejas, donde un factor puede ser protector en un contexto concreto o con una población determinada, pero de riesgo en otro (Fergus & Zimmerman, 2005). Por ejemplo, Sameroff et al. (2003) mencionan que el control parental puede ser beneficioso en barrios donde es común el crimen callejero, pero negativo en contextos donde no existe esta clase de riesgo. La espiritualidad familiar, por otro lado, se ha descrito como beneficiosa en poblaciones africanas y afroamericanas de barrios con alta criminalidad de Texas, pero se asocia a la presencia de síntomas internalizantes en niños y niñas puertorriqueños (Gartland et al., 2019).

A continuación, discutiremos las investigaciones que se han llevado a cabo en contextos educativos sobre resiliencia. Se identificarán factores de protección

relacionados con los distintos niveles de análisis mencionados previamente, desde el macrosistema hasta los microsistemas y las características de los y las estudiantes que presentan una trayectoria de resiliencia.

2.2.1. Factores de Protección a Nivel Nacional: Recursos que Parten del Estado del Bienestar

Para empezar, desde un nivel macroestructural y legislativo, determinadas políticas públicas pueden funcionar como factor de protección frente al abandono escolar, afrontando determinadas desigualdades sociales. Así, un mayor gasto público orientado hacia becas y ayudas a los estudiantes o un mayor fomento de la formación profesional se relacionan con menores índices de fracaso y abandono escolar (Alegre & Benito, 2010). En ambientes de pobreza, estas ayudas económicas permiten que estos estudiantes puedan continuar sus estudios evitando que tengan que buscar un trabajo prematuramente.

En este sentido, se puede comprobar cómo, en el contexto nórdico, las características sociodemográficas de las familias tienen un efecto mucho menor sobre el desempeño escolar de los grupos minoritarios que en otros contextos, debido a que la red de seguridad que provee el estado del bienestar actúa como un factor protector (Johnsen et al., 2017). La intervención por parte del estado y el fortalecimiento del estado del bienestar mediante las políticas públicas es imprescindible para la intervención sobre la exclusión social y el fracaso escolar (Contreras-Montero, 2020).

2.2.2. Factores de Protección en las Instituciones Educativas: Escuelas, Institutos y Profesorado

El funcionamiento y estructura de las escuelas e institutos, y su relación con las familias, constituyen factores que determinan el futuro del estudiantado. Aquellas escuelas e institutos que presentan buenas relaciones entre sus profesores, un buen equipo directivo, el apoyo de los padres y madres y recursos para trabajar competentemente con la diversidad presentan profesores con menor estrés, menor *burnout* y mayor autoeficacia percibida (Bottiani et al., 2019; Stipek, 2012). Esto tiene un efecto beneficioso sobre sus prácticas educativas. Este profesorado, que percibe apoyo en su contexto laboral, presenta mayor atención a las necesidades académicas, sociales, comportamentales y de desarrollo de sus estudiantes y se involucra en discusiones más extensas con ellos y ellas durante las clases, lo que lleva a una mayor comprensión de los contenidos (Bottiani et al., 2019).

Así mismo, la percepción de autoeficacia en la enseñanza y el apoyo entre el profesorado y el equipo directivo promueve que éstos y éstas no cambien de trabajo en contextos deprivados, donde, como hemos comentado, es más común (Ellison et al., 2021; Johnson et al., 2012; Llorent-Bedmar et al., 2021; Senler, 2016). Esto aporta una mayor estabilidad al estudiantado en riesgo y relaciones más duraderas con ellos y ellas. Estos profesores y profesoras, que podríamos considerar que presentan una trayectoria de resiliencia en contextos deprivados, expresan haber aprendido a aceptar y manejar las situaciones de marginación y una motivación por mejorar las vidas de las personas (Ellison et al., 2021).

Además, la medida en la que la escuela ofrece oportunidades para la participación familiar se asocia con mejores resultados académicos en el estudiantado en riesgo de exclusión (Borman & Overman, 2004). La colaboración entre la familia y la escuela favorece que exista una mayor continuidad entre ambos contextos de desarrollo. De esta manera, se promueve que la familia valore la escuela y sus actividades y que se construyan relaciones de apoyo entre padres y profesores (Lamas & Thibaut, 2021; Poveda, 2001).

Por último, numerosos estudios sobre resiliencia en contextos de dificultad muestran que la presencia de una buena y duradera relación de apoyo con, al menos, una persona adulta cercana se relaciona con la superación de los estudios y otras variables positivas (Johnsen et al., 2017; Lessard et al., 2014; Tiet et al., 2010). En este sentido, las buenas expectativas del profesorado sobre los y las estudiantes y la construcción de una relación positiva con éstos y éstas apoyan el desarrollo y mantenimiento del estudiantado en el sistema educativo (Borman & Overman, 2004; Lessard et al., 2014; Liew et al., 2010; Longás et al., 2019). A veces este profesorado acompaña al estudiantado y le ofrece apoyo emocional a lo largo de su trayectoria educativa. También pueden ejercer de referente para ellos y ellas.

2.2.3. Factores de Protección a Nivel Familiar

De la misma manera, las relaciones del estudiantado con su familia son de vital importancia. Desde edades preescolares, la existencia de actividades familiares de tipo educativo o alfabetizador (como la lectura de cuentos o los juegos de contar objetos, por ejemplo), de ocio (como jugar a juegos de mesa o hacer manualidades juntos), o de participación en actividades comunitarias (como eventos o actividades educativas)

favorecen el desarrollo cognitivo, social, comportamental y académico de los jóvenes en ambientes de pobreza (Turnbull et al., 2022). Estas rutinas familiares, basadas en la interacción, preparan a los jóvenes en riesgo de exclusión para la entrada en la escuela y reducen la desventaja inicial de la que parten.

Así mismo, es posible construir relaciones de apoyo y acompañamiento escolar en la familia que promuevan la continuación de los estudios en los estudiantes (Johnsen et al., 2017; Lessard et al., 2014; Tiet et al., 2010). Con mayor probabilidad, las personas que construyen esta relación suelen ser las madres. Estos apoyos familiares pueden consistir en una ayuda directa sobre la escuela, mediante un seguimiento e interés por las actividades académicas o una ayuda con los deberes y exámenes, o un apoyo emocional cuando las dificultades escolares son mayores, por ejemplo, ante un suspenso en una asignatura (Longás et al., 2019). Relacionado con ello, un alto nivel educativo parental se relaciona con un mayor desempeño académico, incluso en presencia de otras situaciones de riesgo (Johnsen et al., 2017).

2.2.4. Factores de Protección en la Relación con los Iguales y con el Barrio

Los iguales también pueden servir de apoyo a los individuos en su paso por la escuela y el instituto (Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019; Pijl et al., 2014; Virtanen et al., 2020). La construcción de amistades duraderas dentro de la escuela y la ayuda mutua ante las tareas académicas permite a los y las estudiantes adaptarse y completar sus estudios. Estas amistades también pueden construirse en actividades extraescolares que ofrece la escuela. En el estudio de Lemkin et al. (2018) se muestra cómo la participación en estas actividades se relaciona con una mayor finalización de los estudios de estudiantes que han sufrido maltrato.

Así mismo, estos vínculos y apoyo a veces se encuentran en el barrio y las comunidades cercanas. La presencia de actividades fuera de la escuela (deporte, música, ocio, etc.) o la participación comunitaria en asociaciones confiere a estos y estas estudiantes de recursos sociales adicionales que permiten el afrontamiento de determinadas situaciones de riesgo psicosocial (Longás et al., 2019). Además, en el barrio pueden existir también referentes para los estudiantes en riesgo. En el estudio de Bygren & Szulkin (2010) sobre el efecto de la comunidad sobre el desempeño académico de estudiantes pertenecientes minorías étnicas se demuestra cómo un mayor número de personas que pertenecen a la misma minoría en el barrio se relaciona con un mayor nivel

educativo alcanzado en el individuo, pero solo si estas otras personas han presentado éxito escolar previamente.

2.2.5. Factores de Protección en los Discursos Sociales de la Comunidad

Como vimos en el apartado de factores de riesgos y relacionado con todo lo anterior, los discursos sociales sobre el valor de la educación son muy importantes para construir un interés en el estudiantado por lo académico. En este sentido, la investigación muestra que los discursos sobre el valor de la escuela de las familias, el profesorado, las amistades y otras personas animan a los estudiantes que presentan trayectorias de resiliencia a continuar sus estudios (Longás et al., 2019), resistiéndose a menudo ante discursos opuestos presentes en su contexto (Johansson & Vinthagen, 2016; Romero & Hernández, 2019).

En un sentido similar, las creencias y los discursos sociales sobre las propias capacidades se pueden relacionar también con una mayor persistencia en el sistema educativo. Las investigaciones sobre la intervención en las creencias sobre el esfuerzo y la capacidad han demostrado que cuando se potencian la creencia de que la inteligencia y las propias capacidades no son inmutables y se pueden modificar, estos estudiantes presentan mayor adaptación y persistencia en el sistema educativo ante las dificultades, especialmente en aquellos estudiantes que presentan mayor riesgo psicosocial (Yeager & Dweck, 2012; Sarrasin et al., 2018).

La investigación muestra como estas creencias se desarrollan de manera natural a través de los discursos sociales de la familia (Gunderson et al., 2013) o el profesorado (Park et al., 2016) sobre las capacidades durante las actividades académicas. La atribución al esfuerzo de los logros personales y una mayor importancia dada al proceso de trabajo y no a los resultados lleva a los y las estudiantes a desarrollar la creencia de que sus capacidades son modificables mediante el trabajo, favoreciendo que no se desmotiven ante las dificultades (Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Mueller & Dweck, 1998; Yeager & Dweck, 2012).

Asimismo, estas creencias y discursos en la familia y en el profesorado se relacionan también con sus propias prácticas educativas y autoeficacia como educadores (Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Moorman & Pomerantz, 2010; Park et al., 2016; Patterson et al., 2016; Rattan et al., 2012). La creencia en la modificabilidad de las capacidades permite que familia y profesorado se sientan más responsables del

aprendizaje y desarrollo de los y las jóvenes, persistiendo más ante sus dificultades y elaborando mensajes de *feedback* más constructivos.

2.2.6. Factores de Protección en el Estudiantado

La investigación a menudo analiza las características de los y las estudiantes que presentan una trayectoria de resiliencia. Como sucedía en el caso de los factores de riesgo, estas características son fruto de un proceso de desarrollo e interacción con otros factores sociales y relacionales y no deben entenderse como la capacidad individual y descontextualizada del estudiantado.

En general, cuando se analizan las características de estos estudiantes, la investigación muestra que estos estudiantes tienen buenas expectativas académicas de futuro y que tratan de cumplirlas (Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019; Johnsen et al., 2017). En este sentido, un alto locus de control interno y autoeficacia puede encontrarse en aquellos estudiantes que presentan buenos resultados académicos en contextos de pobreza (Borman & Overman, 2004). Además, en ocasiones, estos estudiantes dedican más tiempo de media a las actividades escolares que los estudiantes de otros contextos (Borg, 2013; Borman & Overman, 2004; Johnsen et al., 2017).

En general, estos estudiantes valoran la educación formal y la perciben como una inversión de futuro (Longás et al., 2019). Presentan buenas actitudes acerca de la escuela, entendiendo que es un lugar seguro y justo, donde los adultos se preocupan por ellos y ellas y les escuchan (Duke, 2020; Johnsen et al., 2017). Así mismo, la participación en actividades extraescolares y un alto compromiso escolar se relacionan con mayor persistencia en el sistema educativo (Lemkin et al., 2018; Tiet et al., 2010). En algunas ocasiones, la escuela o el instituto sirve como un refugio ante otras situaciones problemáticas de su vida, centrándose en sus estudios como mecanismo de afrontamiento (Longás et al., 2019).

Además, este estudiantado se beneficia de la petición de ayuda a las personas de su contexto (Lessard et al., 2014), siempre y cuando estos recursos existan y estén disponibles en su vida diaria. Tienden a poner límites a aquellos iguales de su contexto que puedan resultar problemáticos, a veces alejándose de ellos y ellas (Lessard et al., 2014). Así mismo, en ocasiones mencionan que determinadas actividades de ocio en sus vidas, como actividades deportivas o ciertos hobbies, les ayudan a aliviar la ansiedad (Lessard et al., 2014).

Es preciso señalar que las trayectorias de éxito de estos y estas estudiantes no son lineales. Las investigaciones cualitativas demuestran que los estudiantes con trayectorias de resiliencia pasan por diversos procesos de crisis y reconstrucción (Longás et al., 2019). Como hemos mencionado, la resiliencia es un proceso dinámico y las dificultades a menudo siguen presentes en sus vidas y continúan amenazando su adaptación. Dependiendo de las circunstancias y de los eventos de su vida, el ajuste de este estudiantado puede variar a lo largo del tiempo.

2.2.7. La Interacción de los Factores de Protección en el Estudiantado en Riesgo y Zonas Con Necesidades De Transformación Social

La investigación muestra cómo la acumulación de estos distintos factores de protección permite una mayor adaptación de estos estudiantes a su contexto (Longás et al., 2019). Es importante reseñar que, de acuerdo con Tiet et al. (2010), la resiliencia predice resiliencia. De igual manera que la acumulación de factores de riesgo produce un efecto bola de nieve que dificulta aún más las circunstancias del individuo con el tiempo, la presencia de variables de ajuste positivas tempranas predice una mayor mejora de variables relacionadas con la resiliencia en el futuro. En su estudio longitudinal, se comprobó como aquellos estudiantes que presentaban un buen ajuste en la primera medida con el tiempo desarrollaron mejores relaciones con la familia, se comprometieron más con la escuela y se involucraron menos con iguales problemáticos en la segunda medida.

En este apartado hemos podido comprobar multitud de factores de protección que promueven el desarrollo frente a la adversidad. Estos factores, que pueden considerarse más o menos comunes en los contextos normativos, están menos presentes en los contextos en riesgo de exclusión, como las ZNTS. Esto hace que la adaptación escolar en estos contextos, aunque sea posible, sea mucho más complicada.

2.3. Riesgo y Protección. El Desarrollo Académico desde la Perspectiva del Desarrollo Identitario

A lo largo de los dos capítulos hemos analizado el papel de los factores de riesgo y protección que intervienen en un complejo proceso de desarrollo y construcción del estudiantado. La condición de exclusión social, entendida ésta de manera multidimensional y con un origen estructural y sistémico, provee a los y las estudiantes de un riesgo mayor de abandono y fracaso escolar. Estas condiciones de riesgo se presentan desde distintos niveles, pero pueden ser controladas o superadas en interacción

por otras variables de carácter protector, tanto en el individuo como en su contexto, que permiten un desarrollo positivo ante la adversidad. La trayectoria en cada estudiante es diferente, presentando distintos factores que se ponen en juego en interacción y que pueden modificarse con el tiempo, llevando a puntos de inflexión, cambio y reconstrucción.

En el presente trabajo de investigación nos focalizamos en el estudio de estos y estas estudiantes que, en presencia de riesgo psicosocial severo, presentan éxito y adaptación escolar. Para identificar a aquel estudiantado que muestra resiliencia se tomó la finalización de los estudios obligatorios y la matriculación en estudios postobligatorios de bachillerato como medidas de adaptación positiva ante la adversidad, de la misma manera que se ha llevado a cabo en otros estudios previos (Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019).

Debemos considerar que, dentro de este complejo proceso de desarrollo donde se involucran diversos factores de riesgo y protección, los y las estudiantes elaboran determinadas formas de entender la educación escolar, de entender sus contextos cercanos y de entender su condición de estudiante. En este sentido, la construcción de la identidad va a tener una relación directa con los procesos de resiliencia relacionados con la toma de decisión de continuar o no con los estudios. Y es que, precisamente, dicha decisión es también una tarea identitaria.

Teniendo en cuenta lo visto hasta ahora, entendemos que estos estudiantes deben construir una identidad compatible con la continuación de los estudios en un entorno altamente conflictivo y con pocos recursos a su disposición. Podemos considerar, pues, que los y las estudiantes en riesgo de exclusión presentan un auténtico reto para el yo, es decir, un desafío identitario (De la Mata et al., 2021).

Capítulo III

Identidad y Desarrollo: los Otros, mi Localización y

la Integración Escolar

La tesis doctoral presenta una aproximación al estudio de la resiliencia académica en contextos en riesgo de exclusión basada en el análisis de la construcción identitaria de los y las adolescentes. A través de su paso por las instituciones educativas y en relación con su familia, profesorado, iguales y personas de su barrio, el estudiantado construye una particular forma de entenderse a sí mismo, de entender a los otros, su contexto y de entender su pasado y su futuro. En este capítulo se elaborará el marco teórico necesario para explicar dichos procesos identitarios y entender su relación con el desempeño académico en las instituciones educativas.

3.1. El Desarrollo según la Psicología Cultural: Sentando las Bases de Nuestro Marco Teórico sobre la Construcción de la Identidad

Comenzaremos explicando el desarrollo desde la perspectiva de la Psicología Cultural, de la que parte nuestro análisis (Cole, 1996; Cole & Packer, 2019; Cubero et al., 2016a; Cubero et al., 2005; Tulviste, 1982, 1989; Valsiner, 2007; Wertsch, 1985, 1989). De acuerdo con la perspectiva Vygotskyana (1978), podemos encontrar diversos niveles que influyen en el desarrollo de los individuos: la evolución de las especies (nivel filogenético), la influencia histórico-cultural (nivel sociogenético), la experiencia a lo largo del ciclo vital (nivel ontogenético) y la participación en prácticas culturales específicas en un momento determinado (nivel microgenético) (Cubero, 2005). Aunque Vygotsky no hizo referencia explícita a este último nivel, algunos autores indican que puede encontrarse en su trabajo (Kozulin, 1990; Wertsch, 1985). Estos niveles se entrelazan y en su influencia combinada construyen a los individuos en su complejidad. Aunque distinta, esta perspectiva es compatible con el modelo ecológico del desarrollo de Bronfenbrenner (1979, 1989) previamente presentado en el capítulo anterior, modelo en el que, como hemos mencionado, se enmarca gran parte de la investigación en resiliencia.

Desde la Psicología Cultural se entiende que los procesos psicológicos presentan una génesis histórico-cultural. La cultura se define como el conjunto de prácticas culturales o contextos de actividad en los que se involucra una persona. Estas prácticas se encuentran mediadas por herramientas psicológicas, o signos, que transforman el pensamiento y la propia acción humana (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1989; Wertsch & Penuel, 1996). Una de las herramientas mediadoras más importantes es el lenguaje. Desde esta perspectiva se entiende que en el desarrollo se lleva a cabo un proceso de transformación que parte desde un nivel interpsicológico a un nivel intrapsicológico en

los distintos contextos de actividad. Este proceso se denomina internalización (Wertsch, 1985; Wertsch & Penuel, 1996).

Los contextos o escenarios de actividad están conformados por un conjunto de supuestos sobre los roles apropiados, los objetivos y los medios y herramientas utilizadas por los y las participantes de dichos contextos, así como sobre las normas de su uso (Wertsch, 1985). Estas suposiciones implícitas permiten que dicho contexto exista y sea reconocido por sus participantes. También guían y determinan la elección de las acciones que éstos y éstas despliegan. En este sentido, la cognición se encuentra funcionalmente relacionada con aquellos contextos de actividad en los que se participa.

De esta manera, el desarrollo es entendido como un proceso donde se realizan diversas construcciones situadas de la cognición, que dependen de las actividades y demandas de cada contexto específico. No se entiende como un desarrollo o variable general que afecta a diversos contextos de manera generalizada, sino como un conjunto de construcciones asociadas y elaboradas dentro de cada contexto. En este sentido, podemos comprobar cómo, modificando el contexto discursivo o los objetivos de la tarea, los y las participantes pueden elaborar discursos opuestos y/o completamente contradictorios (Leith et al., 2014; Matías-García & Cubero-Pérez, 2021b).

Las acciones mediadas por herramientas, especialmente por el lenguaje, forman la unión entre la cultura y los individuos. De acuerdo con nuestra perspectiva, los discursos sociales presentan un desarrollo sociohistórico y se encuentran culturalmente situados. Precisamente, podemos encontrar una amplia diversidad de discursos sociales en la cultura. Ejemplo de esto son los distintos discursos sociales sobre el valor de la educación formal, sobre las causas del fracaso o el éxito académico o sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades, como hemos mencionado anteriormente. Estos discursos difieren en el grado de eficacia que presentan en determinados contextos, según es percibido por los individuos, lo que se conoce como privilegiación (Wertsch, 1993). Partiendo de estos discursos, presentes y privilegiados en prácticas culturales específicas, los individuos se apropian de ellos y construyen determinadas herramientas semióticas funcionalmente relacionadas con su contexto (Santamaría & Martínez, 2005).

Es desde esta perspectiva de construcción situada de la cognición que entendemos el desarrollo de la identidad del estudiantado. A continuación, definiremos qué entendemos por identidad.

3.2. La Identidad desde Nuestra Perspectiva Teórica: mis Circunstancias y mi Identidad

Para comenzar a definir el concepto de identidad, partiremos del modelo del psicólogo William James (1890). Este autor realizó una distinción entre dos elementos del yo, el *I* y el *Me*. El *I* involucra el yo como yo-conocedor o yo-sujeto, mientras que el *Me* incluye el yo como yo-conocido o yo-objeto. El *I* estaría conformado por el yo agente, mientras que el *Me* estaría formado por todas aquellas cosas que sabemos y percibimos sobre nosotros mismos. Sin embargo, el yo no solo incluye aspectos y características individuales, sino también sociales y materiales. James explicitó la inclusión del *Mine* en el *Me*, considerando que todo lo que, en cierto modo, posee la persona también forma parte de su identidad. Su casa, su dinero, sus hermanos, sus amistades, su reputación o su instituto formarían parte de la propia identidad. De esta manera, se entiende el yo como un yo extendido que involucra no solamente al individuo, sino también las relaciones sociales de las que forma parte y las condiciones físicas y materiales presentes en su vida.

Precisamente, otros autores han escrito sobre cómo la identidad es dependiente de la construcción que realizamos del mundo, y viceversa (Edward & Potter, 1992), lo que nos permite profundizar en estas ideas. Siempre que nos describimos, lo hacemos en unas circunstancias específicas que determinan nuestras posibilidades de descripción como individuo. Por ejemplo, a la hora de explicar el motivo de nuestro abandono educativo, podemos hacer mención a lo difícil que son las tareas académicas, a los conflictos con los profesores o a cómo la educación formal no sirve para nada. De un argumento u otro, se pueden realizar distintas inferencias sobre las características que presenta el individuo. De esta manera, en la medida que construimos el mundo y a los otros, podemos construirnos a nosotros mismos.

Nuestra aproximación a la identidad involucra el estudio del yo (self o self-construal), que se refiere al sentido del individuo del yo en relación con los otros (Sedikides & Brewer, 2001). Partiendo de una perspectiva donde la cognición es situada, en contextos de actividad específicos, entendemos el yo como una entidad dinámica, distribuida y dialógica, y no como un yo estable y homogéneo. Bruner (1996), por ejemplo, defiende la existencia de un yo distribuido considerándolo un “enjambre” de participaciones que es producto de las distintos escenarios o contextos en los que se involucra la persona. El individuo construye su identidad diferenciado de los otros, pero en relación cercana con ellos.

Partiendo de estas bases, podemos entender cómo los escenarios en los que participamos y las condiciones sociales y de clase van a influir de manera significativa en la identidad de las personas, pues proporcionan y forman parte de los recursos que se pueden emplear para su construcción. A continuación, ahondaremos en el papel que juega lo social y cultural en el desarrollo de la identidad.

3.2.1. La Génesis Sociocultural de la Identidad: Polifonía de Voces en un Yo Dialógico

En la presente tesis doctoral nos situamos en la teoría del yo dialógico (Hermans & Gieser, 2012), que nos permite profundizar en los procesos identitarios que se dan en el desarrollo. Esta teoría comprende la identidad desde un marco interactivo, dinámico y social, donde los otros y sus voces juegan un papel clave.

La teoría del yo dialógico (Hermans & Gieser, 2012) parte de la metáfora de la polifonía de voces del filósofo del lenguaje Mihail Bakhtin (1973; Wertsch, 1993). Bakhtin, en su análisis literario de la obra de Dostoevsky, menciona cómo en la obra del escritor no hay un solo autor, sino distintos autores o pensadores. En los escritos de Dostoevsky, los personajes conversan con distintos *alters ego* y otras partes de sí mismos que son representados como pensadores independientes, con su propia ideología y perspectiva del mundo y que interactúan entre sí. Esta multiplicidad de voces permitió al escritor representar el mundo interior de un único individuo en la forma de una relación interpersonal (Hermans & Gieser, 2012).

Para Bakhtin (1973; Wertsch, 1993), el lenguaje es polifónico en el sentido de que, las producciones lingüísticas, aunque producidas por una única persona, expresan conjuntos de voces que parten tanto de la propia persona como de otras personas o perspectivas. Las voces constituirían “personalidades o conciencias hablantes” (Emerson & Holquist, 1981), las cuales representan puntos de vista que el individuo expresa a través de su propia producción. Este es un proceso que se ha denominado ventriloquía.

Para Bakhtin, estas voces nunca se producen en un vacío. Siempre se encuentran en relación con otras voces, a las que se dirigen de una manera dialógica; las voces presentan direccionalidad. Recientemente, esta idea de la multiplicidad de voces ha inspirado obras como el aclamado videojuego narrativo *Disco Elysium* (ZA/UM, 2019), donde tanto el protagonista como el propio jugador o jugadora dialoga con diferentes

versiones del protagonista, a veces opuestas y en conflicto, para la toma de decisiones en un mundo distópico repleto de dilemas de carácter moral y político.

Partiendo de estas ideas, la teoría del yo dialógico (Hermans & Gieser, 2012) concibe el yo como una dinámica multiplicidad de posiciones del yo (I-positions), articuladas mediante voces e interconectadas entre sí. Utilizando una metáfora espacial, las posiciones del yo se definen como cada una de las localizaciones o ubicaciones específicas adoptadas por la persona a lo largo de su discurso (Hermans, 2003; Hermans & Gieser, 2012). Estas posiciones pueden ser tales como yo-madre, yo-estudiante o yo-escriptor, donde el individuo elige posicionarse al elaborar su discurso de manera implícita o explícita. Estas distintas posiciones se construyen mediante voces (*voiced-positions*) en el sentido bakhtiniano, que permiten el intercambio dialógico en el discurso (Cubero et al., 2016b). Como mencionan Hermans & Gieser (2012),

Las voces se comportan como personajes interactuando en una historia o película, se involucran en procesos de preguntas y respuestas, de concordancia y de desacuerdo, de conflictos y dificultades, negociaciones e integraciones. Cada una de ellas tiene una historia que contar sobre sus experiencias y desde su perspectiva (p.2).

A lo largo del discurso, las distintas posiciones empleadas pueden variar de manera continua y dinámica y se encuentran ligadas a contextos y espacios situados, construyendo y reconstruyendo la manera en la que se presenta el yo y los otros. En este sentido, los individuos pueden posicionarse a sí mismos (autoposición I), posicionar a los otros (heteroposición) o ser posicionados en su propio discurso por otras personas (autoposición II) (Cubero et al., 2016b).

Como afirman Hermans & Gieser (2012), la identidad se elabora en interacción dialógica con los otros, sean estas personas reales, imaginadas o recordadas. Este proceso lleva a una dinámica multiplicidad de voces que dialogan entre sí. Y es que, precisamente, de acuerdo con los mismos autores, en una sociedad globalizada e intercultural como la nuestra existen multitud de voces y “otros generalizados”. Se presentan como voces colectivas que “hablan” a través de los individuos, y que pueden incluso encontrarse varias dentro de un mismo individuo (Bakhtin, 1973; Wertsch, 1993). Aunque se tiende en nuestra cultura a considerar el yo como un concepto reflexivo e interno, para la teoría

del yo dialógico, el yo se convierte en una “minisociedad” de voces, donde lo interno y lo externo se entrelazan de manera inseparable (Hermans & Gieser, 2012).

Como hemos mencionado en el apartado previo, la Psicología Cultural entiende el desarrollo como la transformación de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. De esta manera, la teoría del yo dialógico nos ayuda comprender cómo las prácticas culturales, las actividades y los discursos sociales, presentes en las voces de los otros y que pueblan la cultura, elaboran las cogniciones y las identidades de los individuos, pues sirven de recursos para su construcción dialógica y para la interacción. Las distintas voces, en este sentido, intercambian conocimiento, información, creencias y valores y se orientan hacia la respuesta de unas y otras, creando un complejo y estructurado sistema de yoes, o posiciones del yo (Hermans & Gieser, 2012).

3.2.2. Identidad y Narrativa: Coherencia, Continuidad y Temporalidad

Este sistema de yoes presenta a menudo una estructura narrativa (Bruner, 1990; 2002; McAdams, 2001; McAdams & Olson, 2010). Los individuos, al presentarse a otros en las interacciones sociales, emplean historias utilizando los elementos clásicos de la narrativa, con personajes, escenarios, contextos, argumentos y temas. Dentro de estas historias los individuos pueden posicionarse a sí mismos y a otros de distintas maneras, como personajes de la historia, incluyendo sus voces explícita o implícitamente. La construcción y reconstrucción de narrativas permite la elaboración discursiva de coherencia y continuidad en nuestras historias de vida, conectando y dando significado a los distintos hechos y eventos que la componen (Habermas & Bluck, 2000). En este sentido, las elaboraciones narrativas permiten, por ejemplo, establecer la causalidad entre distintos eventos de nuestras vidas o, como veremos a continuación, asignarles temporalidad.

Así, en un eje temporal, el yo puede ser descrito en función de cómo la persona se ve en la actualidad, pero también en cómo se ve en el pasado y en el futuro. La estructura narrativa conecta estos distantes yoes y les otorga un desarrollo progresivo (Saavedra et al., 2022). Esto permite dar explicación a las posibles rupturas y *turning points* que puedan sucederse en el yo, como podría ser el fallecimiento de un familiar, el diagnóstico de un trastorno mental o el abandono de la educación formal (McAdams, 2001; Saavedra et al. 2022). Respecto los yoes futuros, éstos han sido denominados también como yoes posibles (Markus & Nurius, 1986), debido a que son más maleables que los yoes presentes

y pasados y a que reflejan posibilidades. Estos yoes posibles se refieren a la idea de las personas sobre aquello en lo que pueden, quieren o temen convertirse en un futuro. Estos yoes presentan una gran importancia pues promueven el desarrollo y proveen de contexto evaluativo sobre el que entender la visión actual del yo (Markus & Nurius, 1986; Vignoles et al., 2008). En este sentido, podemos valorar nuestros yoes presentes en función de lo probable o improbable, o de lo lejanas o cercanas, que se encuentren nuestras posibilidades de futuro.

Por último, en la literatura podemos comprobar cómo las voces y discursos sociales de los otros configuran las características de las narrativas y las posiciones del yo. En su estudio, Wang (2001) comparó recuerdos autobiográficos y autodescripciones de personas de Norteamérica y de China y descubrió diferencias significativas entre ambos grupos. En el caso de las personas norteamericanas, estos recuerdos y autodescripciones se focalizaban más en el yo individual y eran más emocionales, mientras que las personas chinas tendían a incluir más actividades colectivas y roles sociales y eran más neutrales a nivel emocional. De acuerdo con Wang, estas diferencias se relacionaban con la manera de narrar y de interactuar presentes en las distintas culturas (de corte más individualista o más colectivista), dando forma a sus historias de vida personales y a sus yoes particulares.

3.2.3. Narrativas, Posiciones y Voces: Capital Social, Cultural y Simbólico

Las narrativas, posiciones y voces desempeñan diversas funciones en el desarrollo y en la interacción de los individuos. A través de la internalización de las voces, se obtienen valores, modelos de comportamiento, normas, experiencias emocionales, prácticas y conocimientos, que se convierten en parte del repertorio de recursos semióticos y discursivos del individuo (Marsico & Tateo, 2018). Estos recursos se emplean en la interacción con los otros y en la elaboración de narrativas.

Esta narrativas nos otorgan la capacidad de construir sentido de pertenencia en nuestras vidas, facilitan la relación con otras personas, dan sentido a todo lo que ocurre y nos pueden proporcionar agencia y control sobre nuestras vidas (Bruner, 2002; Costabile et al., 2018). Construimos historias donde nos incluimos en grupos, ordenamos eventos que dan explicación a los hechos y establecemos quién los realiza o de quién dependen, en función de cómo nos posicionamos y cómo posicionamos a los otros. Estas voces y

narrativas determinan el desarrollo de posiciones del yo pasadas, presentes y futuras o posibles.

Precisamente, de acuerdo con la investigación, el yo futuro o posible representa una fuerte conexión entre la cognición y la motivación en los individuos (Markus & Nurius, 1986). Estas imágenes, que pueden ser más positivas o más negativas, reflejan esperanzas, aspiraciones, objetivos, miedos y amenazas futuras y facilitan o dificultan la planificación y ejecución de comportamientos futuros (Hoyle & Sherril, 2006). Además, esta influencia se fortalece cuando existe un sentido de similaridad y conexión entre los yoes actuales y posibles, un concepto que ha sido denominado como autocontinuidad (self-continuity) (Herschfield, 2009). De acuerdo con algunas investigaciones, relacionar explícitamente los yoes actuales con los posibles es beneficioso para el bienestar y la promoción de la percepción de autodesarrollo y progreso, dirigiendo el comportamiento futuro hacia sus objetivos personales (Herschfield, 2009; Rutchick et al., 2018).

Por otro lado, las distintas posiciones y las voces se ven envueltas en dinámicas de poder social y dominancia relativa (Hermans & Gieser, 2012). Las voces están en continuo contacto dialógico, oponiéndose o apoyándose entre sí, negociándose o silenciándose. Es así que determinadas voces y posiciones pueden presentar un mayor estatus o dominancia sobre otras dentro de una cultura determinada (Hermans & Gieser, 2012), como podríamos ver en intercambios entre el profesorado y el alumnado de un centro educativo, o en el uso de determinados discursos que parten de voces institucionales. Esta dinámica forma parte de la base de la construcción identitaria. De igual manera, la apropiación y el uso situado de determinadas posiciones y voces pueden otorgar poder en la interacción con los otros, reales o imaginados.

Estas dinámicas de interacción pueden complementarse mediante las perspectivas desarrolladas por los proponentes del análisis de la conversación y la psicología del discurso. Partiendo de un nivel interactivo y situado, estas orientaciones relacionan las identidades y categorías sociales empleadas en el discurso con funciones sociales situadas en el transcurso de cada conversación particular. Éstas constituyen un recurso para el participante; pueden ser invocadas y construidas para establecer la culpa o la responsabilidad de un evento, para desacreditar o dar valor objetivo a una versión, para acusar o defenderse, para movilizar otras identidades o, también, para justificar e iniciar un tipo de interacción (como una venta comercial telefónica, posicionándose como un empleado de una empresa determinada), entre otras muchas (Edwards, 1997; Edwards &

Potter, 1992; Antaki & Widdicombe, 1998). De manera situada, los y las participantes emplean y construyen sus identidades de manera que se favorezcan retóricamente determinados aspectos de importancia para ellos y ellas en la conversación, otorgándoles la capacidad de dirigir y controlar el transcurso de la misma.

En definitiva, entendemos que la identidad, construida y analizada a través de narrativas, voces y posiciones del yo, forman parte del capital simbólico, cultural y social de los individuos, con consecuencias directas en su funcionamiento y en su relación con los otros (Costabile et al., 2018; Hermans & Gieser, 2012; Marsico & Tateo, 2018). La pertenencia a determinados grupos o clases sociales y la participación en determinados contextos de actividad, como la escuela, se relaciona con el acceso a determinadas narrativas, voces y discursos sociales presentes en la cultura. A continuación, veremos el papel que tiene la escuela en el desarrollo del pensamiento y de la identidad.

3.3. La Escuela como Práctica Cultural para el Desarrollo

De acuerdo con determinados autores, la escuela privilegia una forma de discurso y pensamiento particular que se ha denominado con diversos nombres, como pensamiento científico, formal o proposicional, entre otros (Bruner, 1986, 2002; Cala, 2005; Cubero, 1999; Luria, 1976; Tulviste, 1982, 1989, 1992; Wertsch, 1993). Este instrumento de mediación se desarrolla a través de la participación en la escuela y se caracteriza por su descontextualización y uso de conceptos de carácter científico, esto es, conceptos con una clara definición verbal, deductivos y que representan relaciones abstractas entre elementos (Cubero et al., 2005; Vygotsky, 1934/1986). Así mismo, trata de identificar la verdad o realidad de lo que propone mediante una lógica proposicional. Este tipo de discurso tiene su origen en prácticas culturales específicas, científicas y académicas. Esta voz, esta manera de hablar y de resolver los problemas, es traída a las aulas por parte de los profesores y profesoras, quienes reconstruyen dicho conocimiento científico con fines instruccionales (Rodrigo & Cubero, 1998). Los y las estudiantes se apropian de este discurso proposicional y científico en la medida en que permite resolver las tareas que se proponen y se valora por parte de los y las profesionales de la enseñanza, quedando privilegiado frente a otros (Wertsch, 1993).

Precisamente, este discurso se distingue de lo que estos autores denominan pensamiento cotidiano, informal o narrativo (Bruner, 1986, 2002; Cala, 2005; Cubero, 1999; Luria, 1976; Tulviste, 1992; Wertsch, 1993). Este discurso se caracteriza por estar

más vinculado a las experiencias personales, contextualizadas en circunstancias específicas, y al uso de conceptos cotidianos, asistemáticos, dependiente del contexto y de más difícil definición verbal (Cala, 2005; Cubero et al., 2005; Vygotsky, 1934/1986). Este discurso no se dirige tanto hacia el establecimiento de verdades, sino a su plausibilidad y parecido con la realidad, siendo rico en experiencias y narrativas. Este modo de razonar y construir discurso se elabora a través de las experiencias particulares de las personas en contextos familiares y cercanos (Cubero, 1999; Tulviste, 1992).

El modo de pensamiento científico, aunque se construye posteriormente al cotidiano en los contextos académicos, no sustituye al pensamiento cotidiano, sino que se añade a la “caja de herramientas” del individuo, como un recurso más, listo para ser usado cuando el contexto de actividad lo requiera (Tulviste, 1986; Wertsch, 1993). Así, en palabras de estos autores, la heterogeneidad de pensamiento presenta una jerarquía genética pero no de poder o funcionalidad. Esto puede comprobarse en estudios como el de Cubero et al., (2016a) con mujeres amas de casa, donde las participantes escolarizadas empleaban distintos tipos de discurso y razonamiento dependiendo de la tarea a realizar, más asociadas a contextos familiares o más a educativos. En cambio, esto no ocurría así en las participantes que no habían tenido ninguna experiencia escolar, quienes empleaban en ambos casos un pensamiento cotidiano.

Como no podía ser de otra forma, la influencia de las actividades académicas en el pensamiento y en el discurso impactan así mismo en el desarrollo de la identidad de los y las estudiantes, ya que otorga de nuevos recursos simbólicos y semióticos al estudiantado, de nuevas maneras de describirse y valorarse. En la escuela se evalúan, de forma generalmente explícita e individual, determinadas características sobre las que se pone el foco, como la capacidad de aprendizaje o para estar atento durante las clases. Estas nuevas tareas y discursos orientan la construcción de identidad de los estudiantes hacia nuevas demandas. Además, debido al tipo de discurso empleado en los contextos de instrucción formal, la literatura relaciona la escuela con el desarrollo de roles más individuales, autónomos, reflexivos y agentivos (De la Mata et al., 2015).

Esto puede comprobarse en la literatura científica transcultural, donde se comparan distintos tipos de culturas más o menos relacionadas con el mundo académico. Los modos de ser independientes (esto es, asociado a una centralidad del yo, a una cognición analítica y a la acción como influencia) se relacionan con culturas urbanas, de grupos heterogéneos y nivel educativo alto (Greenfield, 2009; De la Mata et al., 2015;

Kitayama et al., 2007). Por otro lado, las culturas rurales, homogéneas y de poco acceso a la escuela se asociarían con yoes más interdependientes (centrados en los otros, con cogniciones más holísticas y entendiendo la acción como ajuste).

Podemos entender que estos distintos recursos para el pensamiento y la construcción de la identidad situada se obtienen de la configuración de las interacciones y de las voces privilegiadas en los distintos contextos de actividad. De acuerdo con nuestro modelo teórico, el yo se construye como un conjunto múltiple y cambiante de posiciones y voces (De la Mata & Santamaría, 2010; Hermans & Gieser, 2012; Yuste et al., 2021). Sin embargo, de todas las posibles identidades en las que puede posicionarse el yo, hay una que guarda una estrecha relación con el desempeño académico y la adaptación a contextos escolares: la identidad de aprendiz. Dado nuestra focalización en el estudio de la identidad del estudiantado que presenta una trayectoria de resiliencia en contextos deprivados y de riesgo, pasaremos a continuación a definir y desarrollar dicho concepto.

3.3.1. Identidad de Aprendiz: el Desarrollo de la Identidad en las Escuelas e Institutos

La identidad de aprendiz se define como la manera en la que “... un individuo se siente sobre sí mismo como aprendiz y cómo se describe a sí mismo como aprendiz” (Lawson, 2014, p. 344). La identidad de aprendiz está compuesta por aquellos significados que los individuos tienen de sí mismos como aprendices y los que éstos piensan que otros tienen acerca de ellos como tales. Analizar la identidad de aprendiz significa entender los procesos por los cuales las personas adquieren sentido de su participación en actividades de aprendizaje, reconociéndose a sí mismos como aprendices, así como los valores y emociones que los acompañan (Gee, 2000).

La identidad de aprendiz se elabora a través de las relaciones sociales con los otros en los contextos de aprendizaje, por lo que se encuentra constantemente en reconstrucción. En este sentido, los discursos de los adultos sobre el desempeño del estudiante se convierten a menudo en evaluaciones sobre el yo del estudiante, sobre lo que es y lo que será en un futuro (Marsico & Tateo, 2018). La dimensión social es esencial en la construcción de la identidad, así como el contexto de la actividad, donde se construyen sentimientos de pertenencia y de reconocimiento (Bernstein & Solomon, 1999). En este proceso intervienen las familias, el profesorado, los compañeros y

compañeras y otras personas con las que interactúan los individuos. De estas voces, una de las más importantes en los contextos académicos es la del profesorado.

La investigación muestra cómo los profesores y profesoras tienen un papel esencial en el desarrollo de la identidad de aprendiz de los y las estudiantes (McFarland et al., 2016). El profesorado se encuentra en relación directa con los y las estudiantes en entornos académicos y representa una voz de autoridad y poder frente a ellos y ellas en dichos contextos (Marsico & Tateo, 2018). En este sentido, la presencia de una relación cálida y cercana con el profesorado se manifiesta en voes académicos más positivos, mientras que la presencia de conflictos se relaciona con el desarrollo de voes negativos (Shumba, 2010; McFarland et al., 2016). En dichas relaciones interpersonales, el estudiantado internaliza los aspectos positivos o negativos de las mismas y construye su identidad como aprendiz. Estas relaciones se ven influenciadas, entre otras variables, por el género del profesorado y del estudiantado, ya que los profesores y alumnos tienden a presentar más conflicto en el aula que las profesoras y las alumnas (McFarland et al., 2016).

En este sentido, el discurso y las practicas educativas que emplean los profesores y profesoras se relaciona con cómo los y las estudiantes se entienden a sí mismos como aprendices y cómo entienden las tareas escolares (Leflot et al. 2010; Park et al., 2016). Generalmente, una enseñanza basada en la autonomía y el proceso de aprendizaje del estudiante, así como un feedback basado en el esfuerzo, favorece identidades académicas positivas y percepción de controlabilidad y agentividad en el alumnado, la cual es especialmente relevante en el alumnado en riesgo (Leflot et al., 2010; Park et al., 2016; Mueller & Dweck, 1998; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011).

3.3.2. La Importancia de Construir una Buena Identidad de Aprendiz

La investigación muestra que las percepciones sobre el yo como estudiante impactan en los logros y fracasos futuros de los estudiantes y, en definitiva, en su desarrollo académico (Coll & Falsafi, 2010). Rosales y Cubero (2016; Cubero-Pérez et al., 2022) definen lo que sería una *identidad de aprendiz saludable* en el estudiantado. Estas autoras señalan que, si las experiencias de aprendizaje y las actividades que se realizan ayudan a construir una identidad de aprendiz con estas características, los y las jóvenes tendrán una mayor probabilidad de tener éxito en el sistema educativo. Resumiendo la propuesta de estas

autoras, podríamos decir que una identidad de aprendiz saludable se definiría de la siguiente manera:

1. Es un estudiante que es consciente de su rol y de su rendimiento como sujeto de aprendizaje. Es conocedor de que su papel en las actividades de aprendizaje debe ser activo y presenta un cierto grado de control en dicho proceso.
2. Puede narrar sus experiencias como estudiante incorporando experiencias positivas y siendo reflexivo sobre las causas que podrían causar dificultades o posibilidades de fracaso. Al identificar estas causas, el estudiante trata de tomar medidas para solucionarlas en el futuro. De esta manera, tiene en cuenta sus experiencias previas como estudiante en el aprendizaje de nuevos contenidos.
3. Encuentra sentido en las actividades de aprendizaje que se realizan. Este sentido puede provenir de distintas fuentes no exclusivas entre sí, ya sea porque las tareas de aprendizaje responden a sus propias expectativas o intereses, porque lo que se aprende se comprende de manera significativa o porque el estudiante se siente reconocido por los otros en dichas actividades.
4. Se percibe a sí mismo como una persona única e importante que se relaciona positivamente con los otros. Desarrolla una concepción de sí mismo basada en la posibilidad de desarrollo y cambio, a través del apoyo de los otros y del esfuerzo personal, en contraposición a una perspectiva estigmatizada basada en la narrativa del déficit o una atribución de irreversibilidad.
5. Es consciente de la importancia del grupo y de los otros en general en su propio proceso aprendizaje.

En general, las identidades presentes y futuras del estudiantado reflejan cómo éste entiende sus recursos, capacidades y objetivos. Si estos estudiantes construyen yoes académicos positivos², se sienten capaces de afrontar las tareas académicas y de resolverlas adecuadamente, por lo que se involucran en mayor medida y son menos desmotivados por las dificultades (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011; Veiga et al., 2015; Yeager & Dweck, 2012). Estos yoes como aprendices también se relacionan con una

² En una gran parte de la literatura científica se ha analizado lo que se conoce como autoconcepto académico positivo. Esta constituye una característica dentro de la definición de identidad académica saludable, pero, como hemos descrito más arriba, no es la única. Para evitar confusiones terminológicas, cuando hablemos de identidad positiva, nos referimos exclusivamente a esta característica.

mayor aceptación por parte de los compañeros y compañeras de clase (Inglés et al., 2017), lo que permite una integración favorable en los entornos académicos.

Esto se ve apoyado por diversos estudios que demuestran cómo los yoes académicos presentes y futuros positivos se relacionan con un mayor desempeño académico del estudiantado en su paso por las instituciones académicas (Anderman et al., 1999; Guay et al., 2004; Hansen & Henderson, 2019; Koul et al., 2017; Li et al., 2020; Neuenschwander et al., 2007; Oyserman et al., 2004; Ruvolo & Markus, 1992). Además, de acuerdo con la investigación de Ireson y Hallan (2009), las intenciones de estudiar en un futuro se influenciadas en mayor medida por la identidad académica que por el propio desempeño que presenta el estudiante.

Los yoes académicos futuros o posibles, así mismo, presentan un componente motivacional esencial, especialmente cuando éstos se sienten cercanos y similares a los yoes presentes, es decir, cuando presentan auto-continuidad (Adelman et al., 2017; Anderman et al., 1999; Chishima & Wilson, 2020). Estos yoes representan estándares con los que compararse y por los que trabajar, guiando la acción de los y las estudiantes y desarrollando sus propias capacidades (Oyserman & James, 2009). El desarrollo de aspiraciones educativas altas, como la búsqueda de un título universitario, permite que estos estudiantes no abandonen y completen sus estudios, avanzando más allá de lo obligatorio (Lawson et al., 2020). La investigación muestra, en este sentido, cómo la intervención sobre estos yoes académicos futuros y su conexión con los presentes favorece los comportamientos y los resultados académico de los estudiantes en contextos en riesgo de exclusión (Chishima & Wilson, 2020; Oyserman et al., 2004; 2006).

3.3.3. Contradicción y Ambivalencia: Diversidad de Voces y Posiciones en el Desarrollo de la Identidad de Aprendiz

Aunque los y las estudiantes se involucran en la escuela en tareas académicas con discursos, formas de razonar y de construir identidad más o menos propios de dicho contexto, debemos tener siempre presente que también se encuentran expuestos y se relacionan con una diversidad de voces, a menudo contradictorias y ambivalentes (Marsico & Tateo, 2018). Aunque la investigación, en sus métodos, a menudo tienda a ordenar y simplificar estos aspectos, como puede extraerse de lo explicado hasta ahora, esta situación de diversidad y contradicción conforma la norma más que la excepción.

En este sentido, las familias, los distintos profesores y profesoras, los compañeros y compañeras, o las personas del barrio pueden presentar distintas maneras de construir discurso e identidades relacionadas con lo académico, en tanto que valoran distintos aspectos de la vida y resuelven los problemas de distinta forma. Estas voces pueden presentar distintas perspectivas sobre las capacidades, el valor de la escuela, la sociabilidad, los roles de género o sobre lo que se espera de los y las estudiantes en clase. Además, los y las alumnas construyen y conforman distintas relaciones interpersonales con cada una de estas personas, con multitud de matices y diferencias entre dichas relaciones.

Esta diversidad constituye una polifonía de voces, recursos que el o la estudiante puede emplear en su adaptación a la escuela y en su contexto de vida diario (Marsico & Tateo, 2018; Gunderson et al., 2013; Longás et al., 2019; Mena et al., 2010; Park et al., 2016; Romero & Hernández, 2019). Por ejemplo, distintos profesores y profesoras pueden presentar distintas prácticas educativas y discursos, a veces contradictorios, y los y las estudiantes pueden construir relaciones distintas con dichos profesores y profesoras, de conflicto o cercanía.

En este sentido, Cerqueira & Machado (2018) describen, en un estudio de caso, la dinámica de voces de un estudiante masculino repetidor. Hasta el 4° grado, las posiciones de yo-estudiante y yo-hijo eran centrales. En estas posiciones las voces de su madre y de sus profesores predominaban, las cuales colaboraban en la construcción de un yo-estudiante positivo. Con el tiempo, este estudiante cambió de colegio y las voces de sus compañeros y compañeras ganaron dominancia. La posición de yo-problemático silenció las voces de sus padres, en un contexto donde ser divertido para agradar a los compañeros era más importante. El contexto de las relaciones y su interacción eran vitales.

En otro estudio, Cunha & Ristum (2018) entrevistaron a un estudiante de secundaria en su paso por el sistema educativo. A lo largo de la entrevista, este estudiante movilizaba distintas posiciones para describirse a sí mismo, en función del contexto y los distintos profesores y profesoras y sus evaluaciones sobre él. Estas posiciones, como yo-diligente o yo-inatento, entraban en conflicto en ocasiones. En otros momentos, las voces de los compañeros y compañeras se hacían también relevantes, donde se le posicionaba con distintos calificativos negativos en diversas situaciones de acoso escolar.

Es en esta diversidad de perspectivas donde los y las estudiantes negocian y construyen su identidad de manera situada. En función del contexto, los y las estudiantes se posicionan de acuerdo con las demandas y los discursos. La teoría de posiciones y voces, en este sentido, nos permite aproximarnos a la complejidad existente en el desarrollo y uso de la identidad de aprendiz.

3.4. Identidad de Aprendiz en Contextos de Riesgo: una Aproximación al Estudio de la Resiliencia Académica desde la Construcción Identitaria

Como vimos en el [primer capítulo de la tesis doctoral](#), los y las jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social se enfrentan a multitud de barreras y dificultades en su contexto que los empujan fuera del sistema educativo. Dificultades económicas, institutos de alumnado diverso y con falta de recursos, alta presencia de discursos sociales que restan valor a la educación social, pocos modelos y referentes académicos que hayan presentado éxito académico, bajo nivel educativo general en su contexto y conflictos en la escuela y la familia, entre otros (Romero & Hernández, 2019; Huisman & Smits, 2015; Mena et al., 2010). Estos estudiantes, así, cuentan con muy pocos recursos con los que construir su identidad de aprendiz, apropiándose a menudo de discursos de déficit o incapacidad (Mena et al., 2010). En este sentido, la literatura muestra cómo los y las estudiantes en situación de pobreza y riesgo presentan mayores dificultades para construir roles académicos positivos y altas expectativas de futuro académicas (Lawson et al., 2020; Li et al., 2020; Neuenschwander et al., 2007; Shumba, 2010). Este estudiantado poco a poco se va desenganchando del sistema educativo hasta que, finalmente, un número considerable de estas personas decide abandonarlo.

En estos contextos de riesgo, encontramos algunos y algunas estudiantes que presentan una trayectoria de resiliencia, manteniéndose en el sistema educativo y completando sus estudios de manera adecuada. Este proceso de resiliencia fue analizado en el [segundo capítulo de la tesis doctoral](#), donde pudimos comprobar cómo, en presencia de riesgo, determinadas variables protectoras permiten la adaptación y ajuste de estos estudiantes, como la presencia de becas al estudio, las características de los institutos o la construcción de relaciones de apoyo en la familia, el profesorado o los iguales (Alegre & Benito, 2010; Bottiani et al., 2019; Lessard et al., 2014; Longás et al. 2019). Estas circunstancias, sociales y materiales, confieren a los y las estudiantes tanto de recursos efectivos para el afrontamiento de las dificultades en su contexto como de recursos para la construcción de su identidad de aprendiz, permitiendo, como hemos argumentado en

[este tercer capítulo](#), una buena participación en la escuela. Como mencionamos, estas trayectorias de resiliencia no suelen ser lineales, ya que estos estudiantes pasan por diversos procesos de crisis y reconstrucción (Longás et al., 2019). Este estudiantado sigue enfrentándose a distintas circunstancias de riesgo en su contexto, donde la contradicción y la ambigüedad están a la orden del día (Marsico & Tateo, 2018). Los y las estudiantes que presentan trayectoria de resiliencia deben negociar su identidad en estas circunstancias, apropiarse de determinadas voces coherentes con la escuela y resistirse a otras, posicionarse como capaz en un entorno altamente deprivado y, en definitiva, construir una identidad de aprendiz saludable.

Consideramos que el desarrollo de esta identidad de aprendiz saludable permite que estos estudiantes se involucren en las actividades educativas, valoren la escuela e incluyan en sus objetivos de futuro estudios de nivel superior, evitando que abandonen el sistema educativo. De esta manera, la identidad, entendida en los términos aquí descritos, representa una conexión entre lo individual, lo social y lo material inseparable que determina el desarrollo de los individuos. El proceso de construcción de identidad de este estudiantado nos permite comprender mejor los procesos de resiliencia que se dan en estos contextos de riesgo.

Capítulo IV - Introducción a la Investigación: la Tesis Doctoral

El trabajo de investigación aquí presentado se compone de dos estudios complementarios sobre la identidad de aprendiz de los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia. En un primer estudio, nos encontramos interesados en estudiar qué características tiene la identidad de aprendiz que desarrollan los y las estudiantes en situaciones de riesgo de exclusión involucrados en procesos de resiliencia y cómo varía esta identidad en función de diversas variables culturales e institucionales, como el instituto del que provienen, el curso, el género y el nivel educativo de sus padres y madres. Estas variables determinan distintas experiencias y contextos de actividad que impactan su construcción de la identidad a través del acceso a distintos discursos y demandas. Para ello, se administró el Twenty Statements Test (TST), un instrumento que se completa de manera individual y por escrito. Esta prueba permite analizar el discurso de los participantes sobre sí mismos en el presente y en el futuro de manera abierta, lo que presenta una ventaja más ecológica frente a otras perspectivas más cerradas. Para complementar estos resultados, se emplearon escalas de tipo Likert de satisfacción con la vida y satisfacción con la escuela. Esta perspectiva mixta, cuantitativa y cualitativa, nos permite analizar estadísticamente la identidad en relación con los contextos de actividad en los que se involucran los y las estudiantes, pero no nos permite acceder a los procesos de negociación situada de la identidad ni a las voces y discursos sociales presentes en su contexto. Para ello, hemos realizado un segundo estudio.

Este segundo estudio se centrará en estudiar la identidad de aprendiz de los y las estudiantes mediante una entrevista en formato de grupo focal, formados por grupos reales de clase. Este estudio aportará una perspectiva situada y más cualitativa al estudio de la identidad, analizando cómo el estudiantado emplea, configura y negocia su identidad en el discurso en interacción con sus compañeros y compañeras de clase. De esta manera, se construyen situaciones similares a las interacciones que podrían tener en el día a día en su instituto, aportando una perspectiva complementaria a la del TST y que no es posible obtener a través de éste. También se estudiará el discurso de este estudiantado sobre la mirada de su contexto cercano sobre ellos y ellas, esto es, cómo su familia, su profesorado, sus compañeros y compañeras y las personas del barrio donde viven les ven y describen cómo estudiantes. Se utilizará la noción de posición del yo, previamente descrita, para su análisis. Así, se estudiará cómo este estudiantado se posiciona a sí mismo y a otros cercanos, y las voces y discursos de estos otros.

Ambos estudios, en su conjunto, servirán para comprender cómo se configura la identidad de aprendiz del estudiantado con trayectoria de resiliencia en función de su contexto cultural e institucional y cómo los y las estudiantes construyen su identidad de manera situada y en interacción con los otros.

Capítulo V

Primer estudio

Identidad de Aprendiz y Procesos de Resiliencia:

Construcción Identitaria y Prácticas Culturales

El primer estudio pretende analizar la identidad de aprendiz de los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia a través del TST. Se analizará cómo los y las participantes se describen en el presente y en el futuro como estudiantes, cómo estas descripciones se relacionan con variables de carácter cultural e institucional y su relación con la satisfacción vital y escolar de los estudiantes. Los objetivos generales y específicos de este estudio se presentan a continuación:

1. Conocer las características de la identidad de aprendiz de los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social.
 - A. Estudiar los datos descriptivos globales de las descripciones del yo presente y el yo futuro a través de cinco dimensiones de análisis de las respuestas dadas al TST.
 - B. Analizar la posible existencia de diferencias y semejanzas entre las descripciones del yo presente y el yo futuro en las distintas dimensiones de análisis del TST.
 - C. Investigar las posibles correlacionales entre las distintas dimensiones de análisis del TST.

2. Analizar la relación que tienen el centro educativo, el género, el curso académico y el nivel educativo parental con la identidad que presentan los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social.
 - A. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el centro educativo
 - B. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el género, a través de la variable sexo.
 - C. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el curso académico.
 - D. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el nivel educativo parental.

3. Estudiar y conocer la satisfacción vital y escolar de los y las jóvenes en situación de riesgo de exclusión social y su vinculación con las características de su identidad de aprendiz.
 - A. Estudiar los datos descriptivos de las escalas de satisfacción vital y satisfacción en el ámbito escolar.

- B. Estudiar los datos de dichas escalas en función de las variables explicativas (centro educativo, el sexo, curso y el nivel educativo parental).
- C. Estudiar las posibles correlaciones entre dichas escalas y las dimensiones analizadas del TST.

A continuación, se describirá la metodología utilizada en dicho estudio. Posteriormente los resultados y, por último, discusión, conclusiones y limitaciones.

5.1. Método

5.1.1. Participantes

Como muestra de nuestro estudio, se tomaron las clases de primero y segundo de bachillerato de dos centros de difícil desempeño, localizados en ZNTS de la provincia de Sevilla, en España. Este estudiantado ha superado los retos que les ofrecía la educación obligatoria y trata de continuar su educación más allá de lo obligatorio, adaptándose a contextos de gran vulnerabilidad. En este sentido, tomamos a esta población como un estudiantado con trayectoria de resiliencia, de la misma manera que se ha realizado en otros estudios previos en la literatura científica (Lessard et al., 2014; Longás, 2019). Aunque otras medidas de éxito escolar (el número de asignaturas aprobadas o las notas finales de bachillerato) podrían ser interesantes también como medidas de adaptación positiva frente al riesgo, consideramos que la continuación de sus estudios en sí mismo es el objetivo más importante, debido a que permite que estos y estas estudiantes eviten la exclusión social.

Se realizó un análisis a priori de poder estadístico para estimar el tamaño de la muestra necesario para pruebas de U de Mann-Whitney. Basándonos en Santamaría et al. (2010), donde se describen tamaños del efecto moderados-grandes, se estableció para el cálculo un tamaño del efecto moderado ($d = 0,5$) de acuerdo con el criterio de Cohen (1988). Con un alpha de .05 y un poder estadístico de 0.80, el tamaño de la muestra necesario para este tamaño del efecto es aproximadamente de $N = 134$. Se estudiaron finalmente a 132 participantes, la totalidad de la población de bachillerato durante la recogida de datos de los institutos seleccionados, muy cerca del objetivo de 134 (poder = 0.795).

El 55.3% fueron chicos y el 44.7% chicas. Ningún participante marcó la opción Otro en sexo. La edad media fue de 17.43, con una desviación típica de 1.39. Se

estudiaron 71 participantes de primero de bachillerato y 61 de segundo. 88 alumnos y alumnas pertenecían a un centro educativo localizado en el barrio Polígono Norte de Sevilla, mientras que 44 se tomaron de un centro del barrio Polígono Sur, ambos categorizados como centros de difícil desempeño por el gobierno de España y localizados en ZNTS por la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 2019). En concreto, el barrio Polígono Sur es el barrio que más absentismo presenta en toda la provincia de Sevilla, con un porcentaje medio del 20,2% de alumnado absentista (Ayuntamiento de Sevilla, 2017).

Para una mayor descripción de la muestra y de sus condiciones de vulnerabilidad, los datos sociodemográficos recogidos en la investigación han sido analizados en profundidad en Resultados, en el apartado [Datos sociodemográficos generales](#).

5.1.2. Instrumentos y Materiales

Para la recogida de datos se aplicaron instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo. Así mismo, se aplicó un cuestionario sociodemográfico para recoger información sobre su estatus socioeconómico y otras variables de interés. Los instrumentos empleados, que pueden encontrarse en el [Anexo I](#), se detallan a continuación.

Se aplicó una versión modificada del instrumento Twenty Statements Test (TST) (Kuhn & McPartland, 1954) como medida cualitativa de autoinforme de la identidad. En su versión original, este cuestionario consiste en la presentación de 20 ítems que comienzan por “Yo soy” (*I am* en inglés). En ella, los participantes deben completarlos con adjetivos, sustantivos o frases cortas que el participante piensa sobre sí mismo o que otras personas piensan de él, tanto positivas como negativas.

Nuestra versión se modificó para atender a los objetivos de nuestro estudio, siguiendo la tradición del equipo de investigación. Para empezar, los ítems se redujeron a 10 y se preguntó específicamente por su concepción del yo como estudiante, con el objetivo de estudiar su identidad de aprendiz. Asimismo, se preguntaron en dos tiempos distintos, 10 ítems sobre su visión en el presente y 10 sobre su proyección del yo en el futuro.

También se modificó la estructura de los ítems, cambiándolos a “Yo” en vez de “Yo soy”. En inglés “I am” significa ser o estar, permitiendo un rango mayor de respuestas que las que permite el “Yo soy” español. Eliminar la palabra “soy” permitió

que los y las participantes tuvieran una libertad más cercana a la de la versión inglesa a la hora de responder.

Por último, se modificaron las instrucciones para hacer frente al sesgo individualista que tanto estudios previos del equipo de investigación (Santamaría et al., 2010) como la literatura en general (Somech, 2000; Wang, 2001) encuentra en dicha prueba, donde los participantes incluyen en su mayoría características personales individuales. Así, en las instrucciones se añadió que las respuestas podían incluir también la pertenencia a grupos o relaciones personales con otros, elementos que tienden a estar infrarrepresentados.

Con relación a los instrumentos cuantitativos, se aplicaron dos escalas cuyo objetivo era evaluar la satisfacción con la vida y la satisfacción en el ámbito escolar. La evaluación de dichas variables se realizó como medida complementaria a la de identidad para comprender cómo es la adaptación que dichos individuos presentan en su vida y en su contexto escolar. Estas escalas se detallan a continuación.

La satisfacción con la vida fue evaluada mediante la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) (Diener et al., 1985). En concreto se aplicó la adaptación en castellano de Atienza et al. (2000). Esta escala valora la satisfacción de vida de los participantes mediante 5 ítems de carácter general de tipo Likert (1-5), con una puntuación mínima de 5 y una puntuación máxima de 25. La escala presenta una buena fiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de .84 (Atienza et al., 2000).

La satisfacción escolar se midió mediante el uso de la Intrinsic Satisfaction Classroom Scale (ISC) (Nicholls et al., 1985). Se aplicó la versión en castellano, desarrollada y validada por Castillo et al. (2001). Es una escala de tipo Likert (Muy en desacuerdo 1-5 Muy de acuerdo) en el que se evalúa el grado de acuerdo de los participantes con siete ítems sobre diversión (5 ítems) y aburrimiento en la escuela (2 ítems). Al existir alta correlación entre ambos (Castillo et al., 2001), se invirtieron las puntuaciones de la subescala de aburrimiento y se obtuvo la puntuación directa total, cuyo rango fue de entre 7 y 35. Se modificó la palabra colegio por la palabra instituto en sus ítems para adaptarlo a la población diana. Los coeficientes alfa de Cronbach de la escala se encuentran entre .71 y .82, que indican también una buena fiabilidad de la escala (Castillo et al., 2001).

Se emplearon el programa informático g*power ver. 3.1 para la estimación a priori de la muestra necesaria y los programas Excel 2016 y SPSS ver. 25 para el análisis de datos.

5.1.3. Procedimiento

Se obtuvo la aprobación y el apoyo de la Junta de Andalucía para la selección de centros educativos de ZNTS, así como la aprobación del comité ético del proyecto (código 0339-N-17). Posteriormente, se contactó con los centros. Tras obtener el consentimiento informado, se acordaron las fechas correspondientes con los profesores y profesoras de cada centro para las sesiones de obtención de los datos. Los datos de la investigación se recogieron durante dos cursos académicos (curso 2016-2017 y 2017-2018).

Previamente a la recogida de datos, se realizó un estudio piloto. El objetivo del estudio piloto fue el de comprobar la adecuación de los instrumentos a la muestra. Dicho pilotaje fue realizado en las propias aulas de los institutos, en horario de clase, acordado previamente con el profesorado. Se comprobó si los instrumentos eran comprendidos en su totalidad por nuestros participantes. Durante el pilotaje se aplicaron los instrumentos cuantitativos y cualitativos de los dos estudios de la tesis doctoral (TST, escalas y grupos focales), que se realizaron paralelamente, en dos sesiones de manera contrabalanceada, con una semana de diferencia. De esta manera se pudieron comprobar si existieron efectos de unos sobre otros. Se hicieron algunas modificaciones relativas al cuestionario sociodemográfico para facilitar su registro por parte de los participantes, debido a que en algunas preguntas encontramos datos perdidos. No se encontraron diferencias entre los instrumentos en su aplicación contrabalanceada y los diversos datos obtenidos resultaron de interés para el estudio. El tiempo necesario para la aplicación de los instrumentos fue adecuado, entre 40 y 50 minutos.

La aplicación final de los instrumentos se realizó también en los propios institutos y en horario de clase. Dos investigadores administraron el cuestionario sociodemográfico, las escalas y el TST, en este orden. Tras una breve charla en la que se detallaban los objetivos de la investigación, los instrumentos eran explicados y entregados a los participantes. Se esperaba a que todos los y las participantes terminasen con el instrumento entregado para recogerlo y presentar el siguiente. Los investigadores e investigadoras resolvieron las dudas que pudieran surgir en cada momento. Al igual que durante el pilotaje, la duración aproximada de estas sesiones fue de 40-50 minutos.

5.1.4. Análisis de Datos

Para el análisis del TST, se construyeron cinco sistemas de categorías que corresponden a cinco dimensiones de análisis distintas: *organización del yo*, *valencia emocional*, *plano de la acción*, *referencia temática* y *continuidad temática*. Para el análisis de su fiabilidad, se seleccionaron un 20% de participantes de la muestra total de manera aleatoria y se codificaron sus enunciados de manera independiente por dos investigadores, tanto en el presente como en el futuro. Posteriormente se calculó el índice de kappa como medida de fiabilidad interjueces (Cohen, 1960; Strijbos et al., 2006). El manual de codificación completo puede encontrarse en el [Anexo II](#). Procederemos a explicar brevemente cada una de las dimensiones.

La primera dimensión, la más estudiada por la literatura, se centra en la organización de las descripciones del yo. Se inspira en la distinción de Triandis (1989) entre el yo privado, público y colectivo (Santamaría et al. 2010; Yuste et al., 2021), e incluye las categorías *personal*, *relacional inespecífico*, *relacional específico* y *grupal*. La segunda dimensión se focaliza en la valencia emocional de la descripción del yo realizada por los y las participantes. Esta dimensión distingue entre valencias *positivas*, *negativas* y *ambivalentes* (Santamaría & Cubero, 2019). La tercera dimensión analiza el plano de la acción en las descripciones. Se mueve en relación con la tricotomía *descripciones*, *acciones* y *evaluaciones* (Yuste et al., 2021). Una descripción más detallada de estas dimensiones y sus categorías, así como sus valores de fiabilidad interjueces, puede encontrarse en la [Tabla 1](#).

Por último, la dimensión referencia temática analiza el contenido de los enunciados de los y las participantes. Se elaboraron 76 categorías distintas que fueron aplicadas a los enunciados. Estas categorías, que se encuentran bastante apegadas al texto que los propios participantes rellenaron en el cuestionario, fueron posteriormente recategorizadas en categorías jerárquicamente superiores a lo largo de varios niveles, hasta llegar a 5 categorías generales finales: *mundo académico*, *relaciones sociales*, *formas de ser*, *trabajo* y, por último, *ocio y otras actividades*. Este fue un proceso iterativo de codificación y recodificación hasta obtener un sistema final.

Tabla 1.*Sistema de categorías de las dimensiones de Organización del Yo, Valencia emocional y Plano de la Acción.*

Dimensiones y categorías	Definición	Ejemplos	Kappa
Organización del yo			0.825
Personal	Referidos exclusivamente al individuo.	"Soy una vaga" "Trabajaré de forma ordenada"	
Relacional inespecífico	Implican a otros de manera implícita o indeterminada.	"Soy una persona amable" "Seré una persona que ayuda a los demás"	
Relacional específico	Implican a otros cercanos y concretos.	"Quiero que mi familia se sienta orgullosa" "Atenderé a profesores y alumnos"	
Grupal	Referidos a colectivos y grupos.	"Soy estudiante" "Seré fisioterapeuta"	
Valencia emocional			0.824
Positiva	Presentan una valencia emocional positiva.	"Estudio todos los días" "Seré constante"	
Negativa	Presentan una valencia emocional negativa.	"Me agobian los exámenes" "Seré muy floja"	
Ambivalente	Enunciados positivos o negativos que son posteriormente matizados de alguna manera.	"Solo me intereso en lo que me gusta" "En ocasiones seré trabajadora"	
Plano de la acción			0.747
Descripciones	Referidos a características físicas, sociodemográficas o a posesiones, sin ninguna evaluación de las mismas.	"Soy moreno" "Tendré un coche"	
Acciones	Relacionados con actividades que realizan los participantes. Implican el uso de verbos.	"Presto atención" "Participaré en la clase"	
Evaluaciones	Referidos a valoraciones sobre sí mismos, sus acciones o su futuro.	"Me agobio mucho en época de exámenes" "Entregaré las cosas a tiempo"	

De esta manera, según el nivel en el que nos enfoquemos, podemos realizar un análisis de contenido desde un nivel más micro y apegado a lo que los participantes dicen, con 76 categorías distintas, hasta un nivel más global, de referencia temática general, con sólo 5 categorías jerárquicamente superiores. Una definición de las categorías y subcategorías más jerárquicamente superiores puede verse en la [Tabla 2](#), mientras que una descripción pormenorizada de todas las categorías a lo largo de los distintos niveles de jerarquización puede comprobarse en el [Anexo II](#) en el manual de codificación. El índice de kappa fue calculado desde el nivel más micro, de 76 categorías distintas, otorgando un valor de 0.866.

Así mismo, a partir de este sistema de categorías de contenido, se realizó un análisis de continuidad/novedad temática entre el presente y el futuro. Este análisis registró qué porcentaje de categorías del yo presente aparecen también en el yo proyectado hacia el futuro, con el objetivo estudiar la continuidad temática en las descripciones del yo. Se tomó como base el sistema de categorías en el nivel micro, para reflejar una continuidad temática lo más cercana posible al significado de los propios participantes. De esta manera, si por ejemplo el o la participante se describiese tanto en el yo presente como en la expectativa de yo futuro en términos de *esfuerzo en tareas académicas* (“Soy una persona que se esfuerza”, “Seré constante y perseverante”), se categorizaría como *continuidad* temática. Aquellas categorías de nivel micro que fuesen categorizadas en el presente, pero no aparecieran en el futuro, quedaría categorizadas como *novedad temática*.

Para una mayor descripción de dicha continuidad temática, dentro del porcentaje de continuidad se emplearon tres subcategorías: mejoría, mantenimiento y empeoramiento. La subcategoría de mejoría hace referencia al porcentaje de categorías negativas del presente que aparecen como positivas en el futuro (“Participo poco en clase” + “Participaré más en clase”). El mantenimiento se define como el porcentaje de aquellas descripciones negativas o positivas del presente que se mantienen negativas o positivas en el futuro, sin experimentar cambios en su valencia (“Soy inteligente” + “Seré inteligente”). Por último, el empeoramiento fue el porcentaje de categorías positivas en el presente que aparecen de manera negativa en el futuro (“Apruebo todas las asignaturas” + “No seré capaz de seguir aprobándolo todo”).

Tabla 2.*Sistema de categorías de la dimensión Referencia Temática.*

Referencia temática	Definición	Ejemplos
Mundo académico	Relacionados con lo académico.	(Ver subcategorías)
Concepción global	Valoraciones globales como estudiante.	"No soy una estudiante 10, pero no soy una mala estudiante" "Seré buen estudiante"
Relaciones académicas	Referidos a apoyo o competición en lo académico.	"Soy buena compañera" "Seguiré siendo competitivo"
Capacidades y actividades	Capacidades y realización de actividades académicas.	"Estudio cuando tengo que estudiar" "Me esforzaré en mis estudios"
Metas académicas	Relacionadas con la importancia del instituto, la exigencia personal o los futuros planes de estudio.	"Estudio para vivir mejor" "Estudiaré informática"
Emociones académicas	Emociones explícitas o aspectos motivacionales sobre lo académico	"Me siento realizado con los estudios" "Siempre quiero mejorar"
Relaciones sociales	Relaciones o formas de ser socialmente no directamente relacionadas con lo académico.	"Soy sincera normalmente" "Tengo pocos amigos"
Formas de Ser	Características personales no relacionadas con lo académico ni lo social	"Yo actúo con madurez" "Seré más independiente"
Trabajo	Trabajos actuales o futuras profesiones.	"Soy camarero" "Me veo en el futuro ejerciendo de fiscal"
Ocio y otras actividades	Relacionados con actividades del tiempo libre y familiar, como viajes, hobbies, posesiones o sacarse el carnet de conducir.	"Me gusta viajar" "Tendré una casa"

En cuanto a los análisis estadísticos empleados, se calcularon medias (*M*) y desviaciones típicas (*DT*) de los porcentajes en los apartados descriptivos, así como Chi-cuadrado (X^2) y prueba exacta de Fisher para los datos sociodemográficos. Así mismo, debido a la naturaleza de los datos, no se pudieron confirmar los supuestos estadísticos de normalidad ni de homogeneidad de varianzas, por lo que se emplearon pruebas estadísticas de carácter no paramétrico. Se realizaron pruebas de los rangos con signo de

Wilcoxon, la prueba U de Mann-Witney y correlaciones de Spearman (ρ). Para los análisis de tamaño del efecto se emplearon la V de Cramer para las pruebas de Chi-cuadrado y prueba exacta de Fisher y la r de Rosenthal para las pruebas de Wilcoxon y de U de Mann-Whitney.

5.2. Resultados

Se comenzará con una presentación descriptiva de los datos sociodemográficos para una mayor contextualización de la muestra y de sus condiciones de riesgo que sirvan de introducción a su estudio. Posteriormente, se mostrarán los resultados relacionados con cada objetivo.

5.2.1. Datos Sociodemográficos Generales

Los datos sociodemográficos fueron obtenidos mediante un cuestionario ([Anexo I](#)). En cuanto a nuestras variables explicativas, nuestra muestra contó con un porcentaje similar de participantes en las categorías de curso (1° bachillerato, 53.8%; 2° bachillerato, 46.2%) y sexo (chicas, 44.7%; chicos, 55.3%). Sin embargo, el porcentaje de alumnado proveniente del instituto localizado en el barrio Polígono Norte fue mayor (66.7%) que en el del Polígono Sur (33.3%). Aunque ambos centros han sido clasificados como centros de difícil desempeño y se encuentran en ZNTS, el situado en Polígono Sur presenta unas características de mayor dificultad. Esto hace que el alumnado participante en el estudio disminuya, ya que el absentismo en las aulas es mayor y un menor número de estudiantes se inscriben en bachillerato. Estas diferencias entre centros relativas al riesgo que presentan serán estudiadas en mayor profundidad en el apartado relativo a la variable centro educativo, en el Objetivo 2, en el apartado [Contextualización de los centros educativos](#).

El nivel educativo de las familias fue dividido en sin estudios, básico (educación primaria u obligatoria), intermedio (grado medio y equivalentes o bachillerato) o superior (grado superior y equivalentes, estudios universitarios o mayor). El nivel de estudios más común en todas las categorías familiares fueron los estudios básicos (padres, 34.7%; madres, 47.3%), seguidos de los estudios intermedios (padres, 30.6%; madres, 36.6%). Un porcentaje de 15.3% de padres y de 8.9% de madres no presentaba estudios de ningún tipo. El porcentaje de estudios superiores en los padres fue de 19.4%, mientras que en las madres fue de 7.1%.

Para facilitar su análisis, la variable nivel de estudio de la familia fue reconvertida y se formaron dos grupos: nivel educativo parental bajo y nivel educativo parental alto. El primer grupo se compone de aquellos participantes cuyos padres y/o madres que hayan cursado sólo estudios obligatorios o menores (ESO o menos). El nivel educativo parental alto se compone, en cambio, por aquellos/as estudiantes cuyos padres y/o madres que hayan cursado estudios postobligatorios. Esto permitió realizar una comparación de ambos grupos extremos en nivel educativo, quedando fuera de este análisis aquellos participantes que tengan dos progenitores y uno haya estudiado estudios postobligatorios y otro estudios obligatorios o menos. Este grupo fue omitido debido a su bajo número de participantes ($n = 27$) en comparación con los otros dos grupos y debido a que su inclusión complejiza los análisis a realizar. Así mismo, 13 participantes no aportaron ningún dato sobre el nivel educativo de sus progenitores, por lo que no fueron incluidos. Los datos descriptivos muestran un porcentaje de 51.1 de participantes provenientes de familias de nivel educativo parental bajo y un porcentaje de 48.9 de familias de nivel alto ($N = 92$).

Entre nuestras variables explicativas, centro educativo, sexo, curso académico y nivel educativo parental, existen una serie de diferencias estadísticamente significativas que muestran que están relacionadas. Hallamos un mayor porcentaje significativo de estudiantes de 2º de bachillerato en el instituto localizado en el Polígono Norte, $X^2 (1, N = 132) = 3.9, p = .048, V = 0.17$). También presentaron un mayor porcentaje de participantes provenientes de familias de nivel educativo parental alto, $X^2 (1, N = 92) = 17.3, p < .001, V = 0.43$). Así mismo, los datos revelaron un porcentaje de chicas en 2º de bachillerato significativamente mayor que el porcentaje de chicos, $X^2 (1, N = 132) = 4.1, p = .044, V = 0.18$). No existieron diferencias significativas entre el centro educativo y el sexo, el curso académico y el nivel educativo parental ni entre el sexo y el nivel educativo parental. En la [Tabla 3](#) puede comprobarse la distribución porcentual entre las distintas variables explicativas.

La edad media de los participantes en el estudio fue de 17.4, con edades desde los 16 a los 24 años. Esta gran amplitud de edades fue debida a que varios de los participantes habían repetido o habían abandonado los estudios y vuelto, o ambas. Así, tenemos que un 78% se encontraba en la edad esperada para los estudios de bachillerato que estaban realizando, mientras que un 22% habían repetido o habían salido y vuelto. La edad media por encima de la esperada fue de 0.47 años ($DT = 1.08$), con un mínimo de 0 y un máximo de 7 años de diferencia.

Tabla 3.*Distribución porcentual entre las cuatro variables explicativas.*

	Sexo		Curso		Nivel Educativo Parental**	
	Chicas	Chicos	1° Bach.	2° Bach.	Bajo	Alto
Centro						
B. Polígono Norte	48.9%	51.1%	47.7%*	52.3%*	34.5%*	65.5%*
B. Polígono Sur	36.4%	63.6%	65.9%*	34.1%*	79.4%*	20.6%*
Sexo						
Chicas	-	-	44.1%*	55.9%*	42.5%	57.5%
Chicos	-	-	61.6%*	38.4%*	57.7%	42.3%
Curso académico						
1° Bachillerato	-	-	-	-	58.5%	41.5%
2° Bachillerato	-	-	-	-	41.0%	59.0%

* Diferencias significativas descritas en el texto.

** N = 92

La mayor parte de los participantes vivía con su padre y su madre (66.7%). Sin embargo, un tercio experimentaba otras realidades, como vivir sin sus padres y madres (3.1%), con sólo uno de los padres o madres (26.4%) o en una familia reconstituida (3.9%). Un 15.2% de los y las participantes vivían en el seno de una familia extensa de diversa índole, como abuelos y abuelas o tíos y tías. La gran mayoría, el 76.5%, tenía hermanos y hermanas, con los que convivían. La moda y mediana fueron de 4 personas viviendo en casa (49.6%), con un porcentaje de 16.9 de participantes que presentaba un número mayor de personas viviendo en casa y un 33.6% de participantes de menos de 4 personas. En estas familias, una media de 1.37 personas ($DT = 0.81$) presentaban ingresos económicos de algún tipo, valor que iba de 0 a 3. La proporción media de personas que aportaban ingresos dividido entre el número de personas viviendo en casa (sin contar al o la participante), fue de 0.51 ($DT = 0.32$).

Para una mayor caracterización del estatus socioeconómico de los participantes, los trabajos de los participantes fueron clasificados de acuerdo con tres niveles. El nivel bajo consistió en trabajos de poca estabilidad y/o de poca (educación obligatoria) o nula cualificación. Ejemplos de estos trabajos fueron vendedor ambulante, limpiadora, transportista, camarero o dependienta. Éste fue el tipo de trabajo más común en las familias de nuestros participantes, tanto en sus padres (48.2%) como en sus madres (37.5%). El nivel medio se refirió a aquellos trabajos a los que se accede a través de méritos, oposiciones o de una cualificación media (grados medios o bachillerato).

Algunos ejemplos fueron mecánico, administrativa, encargada en un supermercado, militar o taxista. Aunque menos común que el nivel bajo, los padres de los y las participantes presentaban un mayor porcentaje de este tipo de trabajo (39.8%) que las madres (18.8%). Por último, el nivel alto consistió en trabajos a los que se accede a través de una educación superior (grados superiores o estudios universitarios). Los trabajos que entraron dentro de esta categoría fueron profesiones como profesora, abogada o médico. Esta categoría se presentaba en una proporción muy pequeña del estudiantado, tanto en sus padres (1.2%) como en sus madres (3.6%). Así mismo, los datos mostraron un porcentaje de desempleo del 9.6% en los padres y del 11.6% en las madres de la muestra. También hallamos una pequeña proporción que se encontraban en situación de jubilación o que tenían una pensión (padres, 1.2%; madres, 0.9%). En el caso de las madres un 27.7% eran amas de casa.

En resumen, hallamos que la muestra estudiada presentaba variabilidad de edades en función de su experiencia educativa, debido a posibles repeticiones de curso o abandonos y reincorporaciones al sistema educativo. Vivían en familias de distinto tipo, como las reconstituidas, aunque las más comunes fueron las monoparentales y las biparentales. Fueron familias con un amplio número de miembros familiares, con gran presencia de hermanos y hermanas y, en cerca de un sexto de los casos, familia extensa. El nivel socioeconómico fue predominantemente bajo. Pocos familiares de los y las participantes aportaban ingresos económicos y, cuando éstos existían, provenían principalmente de trabajos poco estables y/o de baja o nula cualificación. Así mismo, el nivel de estudios fue bajo, consistente principalmente en estudios primarios o secundarios obligatorios. Además, los padres presentaban mayor nivel educativo y, en general, mejores trabajos que las madres. Los datos muestran un menor número de madres que habían cursado estudios superiores y, éstas, en una proporción considerable, asumían el rol de ama de casa, encargándose de las tareas domésticas.

5.2.2. Objetivo 1 - Conocer las Características de la Identidad de Aprendiz de los y las Jóvenes en Situación de Riesgo de Exclusión Social

Este objetivo global contenía los siguientes objetivos específicos:

- A. Estudiar los datos descriptivos globales de las descripciones del yo presente y el yo futuro a través de cinco dimensiones de análisis de las respuestas dadas al TST.

- B. Analizar la posible existencia de diferencias y semejanzas entre las descripciones del yo presente y el yo futuro en las distintas dimensiones de análisis del TST.
- C. Investigar las posibles correlacionales entre las distintas dimensiones de análisis del TST.

Utilizando el TST como medida de autoinforme de la identidad, se preguntó a los participantes por su visión de sí mismo como estudiantes en el presente y en el futuro. Como se ha explicado en el método, se elaboraron cinco sistemas de categorías distintos a partir de las respuestas de los participantes que analizan diferentes dimensiones relacionadas con la identidad ([Tablas 2 y 3](#) para un resumen). Esto nos permitirá comprender cuáles son las características de las descripciones del yo estudiante de los y las participantes. Después, en relación con el segundo objetivo específico, se mostrarán los resultados relativos a la comparación entre el yo presente y el yo futuro en las distintas dimensiones, con el objetivo de comprobar si son descripciones del yo similares o si presentan características distintivas. Por último, y respondiendo al tercer objetivo específico, se presentarán los datos correlacionales con el objetivo de comprender cómo las características del yo se relacionan entre ellas y forman distintas tendencias.

5.2.2.1. Datos Descriptivos de las Distintas Dimensiones del TST. Al ser el TST una prueba compleja, no todas las personas participantes la rellenaron en su totalidad. En algunas excepciones, algunos y algunas participantes rellenaron también más enunciados de los requeridos. De los 10 ítems que se requerían en el instrumento en el presente y en el futuro, los participantes rellenaron una media de 8.86 ($DT = 1.72$) enunciados en el yo presente y una media de 7.65 ($DT = 2.3$) enunciados en el yo futuro. De los enunciados totales en la prueba, los participantes proporcionaron una media de 16.5 ($DT = 3.44$) enunciados. Por lo tanto, el porcentaje es una medida más precisa que la frecuencia cuando hablamos de las dimensiones de análisis, ya que el número de enunciados de cada participante podía variar. Esta medida fue la utilizada en los análisis que fueron realizados, con el objetivo de incluir todos los TST recogidos y afrontar esta diversidad de respuesta. Se muestran a continuación, en relación con el primer objetivo específico, los datos descriptivos de las dimensiones *organización del yo*, *valencia emocional*, *plano de la acción*, *referencia temática* y *continuidad temática*.

5.2.2.1.1. Datos Descriptivos de la Dimensión Organización del Yo. De los datos descriptivos referidos a la primera dimensión de análisis del TST, *organización del yo*, pudo extraerse que la mayor parte de los enunciados fueron categorizados como *personales*, tanto en el presente ($M = 81.1$, $DT = 17.7$) como en el futuro ($M = 84.9$, $DT = 17.2$). Se encontró un porcentaje menor de enunciados *relacionales inespecíficos* (presente, $M = 13.9$, $DT = 15.6$; futuro, $M = 6.03$, $DT = 10$). En el yo presente, le siguieron la categoría *relacional específico* ($M = 4.34$, $DT = 8.51$) y, por último, la *grupal* ($M = 0.65$, $DT = 4.69$). En cambio, en el futuro presentaron porcentajes medios similares las categorías *grupal* ($M = 4.78$, $DT = 11.1$) y *relacional específico* ($M = 4.32$, $DT = 9.2$).

5.2.2.1.2. Datos Descriptivos de la Dimensión Valencia Emocional. En cuanto a la dimensión *valencia emocional*, ésta fue predominantemente *positiva* tanto en el presente ($M = 55.9$, $DT = 25.8$) como en el futuro ($M = 94.4$, $DT = 15$), con un porcentaje más reducido de enunciados categorizados como *negativos* (presente, $M = 30.7$, $DT = 21.9$; futuro, $M = 3.86$, $DT = 11.2$) y *ambivalentes* (presente, $M = 12.9$, $DT = 14.4$; futuro, $M = 1.3$, $DT = 5.76$).

5.2.2.1.3. Datos Descriptivos de la Dimensión Plano de la Acción. En relación con la tercera dimensión de análisis, *plano de la acción*, los enunciados fueron categorizados predominantemente como *evaluativos*, tanto en el presente ($M = 91.8$, $DT = 12.8$) como en el futuro ($M = 77$, $DT = 25.4$), con un porcentaje menor de enunciados referidos a *acciones* (presente, $M = 7.26$, $DT = 12$; futuro, $M = 13.4$, $DT = 18.9$) y un porcentaje mínimo de enunciados referidos a *descripciones* (presente, $M = 0.91$, $DT = 4.97$; futuro, $M = 9.59$, $DT = 16.4$).

5.2.2.1.4. Datos Descriptivos de la Dimensión Referencia Temática. Como resumen global, inicialmente se presentarán los resultados en el yo presente y en el yo futuro de las cinco categorías de nivel jerárquicamente superior: *mundo académico*, *relaciones sociales*, *formas de ser*, *trabajo y ocio* y *otras actividades*. Posteriormente, se presentará una descripción de los resultados de las categorías de nivel micro de manera, primero en el yo presente y posteriormente en el yo futuro, con el objetivo de analizar de manera específica las características del yo de los y las participantes en el estudio.

En cuanto a las cinco categorías de nivel superior en el yo presente, los datos mostraron una gran mayoría de enunciados categorizados como *mundo académico* ($M = 81.3$, $DT = 22.2$). Después les siguieron los enunciados referidos a *relaciones sociales* (M

= 9.12, $DT = 14.2$) y a las *formas de ser* ($M = 8.07$, $DT = 13.6$). Por último, hubo una minoría de enunciados referidos a *trabajo* ($M = 0.67$, $DT = 3.47$) y a *ocio y otras actividades* ($M = 0.75$, $DT = 3.44$). En la expectativa de yo futuro, encontramos, de igual manera, una mayoría de categorías de enunciados categorizados como referidos al *mundo académico* ($M = 68.6$, $DT = 24.6$). Después le siguieron las *formas de ser* ($M = 10.3$, $DT = 12.4$) y el *trabajo* ($M = 9.36$, $DT = 13.6$) y, por último, las *relaciones sociales* ($M = 4.74$, $DT = 8.86$) y el *ocio y otras actividades* ($M = 5.85$, $DT = 13.6$).

Debido a la extensión de la dimensión referencia temática, se comentarán los resultados más relevantes de manera general. Para una mayor concreción de los resultados y del sistema de categorías completo desde el nivel más micro, se recomienda la revisión de las Tablas [4](#), [5](#), [6](#), [7](#) y [8](#), donde se muestran los datos descriptivos al completo.

Dentro de *mundo académico* ([Tabla 4](#)), los estudiantes en el presente se describen principalmente en términos de *capacidades y actividades académicas*. Así, se describen sobre todo en términos de esfuerzo y de aprendizaje y estudio, tanto alto (que se esfuerzan y estudian) como bajo (que son vagos o que estudian poco). Aunque los porcentajes varían, con mayor o menor prevalencia, en general se describen como estudiantes que sacan buenas notas, que participan en clase, que tienen un buen comportamiento, que asisten a clase, que comprenden las explicaciones, que son creativos, responsables, inteligentes y que se organizan en las tareas que deben realizar. Cuando se describen de forma global, lo hacen principalmente en términos de ser un buen estudiante. En relación con sus compañeros de clase, se describen con relaciones de apoyo y ayuda cuando lo necesitan. También se describen con una alta motivación y exigencia hacia sus estudios. Por otro lado, también tienden a describirse con baja capacidad de atención y de memoria, que suelen presentar emociones negativas en los estudios, como agobio o miedo, y que son pesimistas.

La dimensión *mundo académico* en el futuro mostró unos porcentajes similares al yo presente ([Tabla 4](#)). La principal diferencia es que las categorías negativas del nivel más micro de cada apartado se redujeron hasta desaparecer por completo o casi por completo, incluso aquellas que en el presente eran en su mayoría negativas. Así mismo, tendieron a describirse más en términos de aspiraciones de futuras rutas académicas, sobre todo aspiraciones altas (nivel universitario o grado superior).

Tabla 4.*Desglose descriptivo de la categoría mundo académico en ambos tiempos del yo.*

	Yo presente		Yo futuro	
	M	DT	M	DT
Mundo académico	81.3	22.2	68.6	24.6
Concepción Global	1.77	4.35	1.46	4.88
Buen estudiante	1.54	3.98	1.12	4.11
Mal estudiante	0.23	1.94	0.34	2.78
Relaciones académicas	4.86	6.95	1.19	4.69
Apoyo y ayuda a compañeros	4.57	6.8	1.04	4.56
Competitividad con compañeros	0.28	1.61	0.15	1.24
Capacidades y actividades	57.8	22.2	42.6	26.3
Esfuerzo en tareas académicas	20.1	13.8	13.2	14.6
Esfuerzo alto	11	12.4	12.2	13.6
Esfuerzo bajo	9.08	10.9	0.98	4.83
Aprendizaje y Estudio	12.2	11.3	9.63	12.9
Aprendizaje y estudio alto	7.67	9.47	9.47	12.9
Aprendizaje y estudio bajo	4.53	7.66	0.15	1.74
Comprensión	0.51	2.36	0	0
Comprensión alta	0.42	2.17	0	0
Comprensión baja	0.084	0.97	0	0
Notas y aprobados	2.62	6.8	5.58	8.59
Notas buenas o aprobadas	2.29	6.52	5.5	8.59
Notas malas o suspensos	0.34	1.93	0.084	0.97
Participación en clase	1.35	3.88	0.5	2.66
Participación alta	1.12	3.46	0.5	2.66
Participación baja	0.23	1.91	0	0
Comportamiento en clase	1.86	4.84	0.56	2.7
Ser tranquilo	1.26	4.4	0.48	2.57
Ser nervioso	0.59	2.35	0.076	0.87
Asistencia y puntualidad	1.63	4.9	0.58	2.74
Asistencia y puntualidad alta	1.19	4.48	0.58	2.74
Asistencia y puntualidad baja	0.44	2.24	0	0
Atención en tareas académicas	6.81	8.09	3.86	6.92
Atención alta	2.65	5.22	3.74	6.91
Atención baja	4.16	7.2	0.12	1.01
Memoria	0.5	2.33	0.076	0.87
Memoria alta	0.11	1.24	0.076	0.87
Memoria baja	0.39	1.99	0	0
Creatividad e imaginación	0.58	2.69	0.39	2.26
Creatividad alta	0.58	2.69	0.39	2.26
Creatividad baja	0	0	0	0
Responsabilidad	3.03	5.29	2.87	5.59
Responsabilidad alta	2.46	4.74	2.82	5.49
Responsabilidad baja	0.57	2.43	0.045	0.51
Inteligencia	2.99	5.27	1.4	4.35
Inteligencia alta	2.72	5.1	1.31	4.26

Inteligencia baja	0.27	1.8	0.084	0.97
Organización	3.67	6.48	3.98	7.43
Organización alta	2.5	5.79	3.76	7.32
Organización baja	1.16	3.8	0.22	1.81
Metas académicas	3.16	6.73	12.63	14.87
Importancia de los estudios	0.57	2.43	0.65	2.83
Importancia alta	0.41	2.09	0.65	2.83
Importancia baja	0.16	1.3	0	0
Exigencia/Perfeccionismo	2.05	6.14	3.71	8.15
Exigencia alta	1.69	5.9	3.71	8.15
Exigencia baja	0.35	2.04	0	0
Aspiraciones de futuras rutas académicas	0.29	1.63	7.98	12.7
Asp. No Categorizable	0.23	1.5	1.66	5.1
Asp. Intermedia	0	0	0.83	3.83
Asp. Alta	0.058	0.67	4.92	9.88
Estudio en el extranjero	0	0	0.57	3
Indecisión sobre el futuro	0.25	1.68	0.28	1.94
Emociones académicas	11.47	14.46	10.4	14.7
Emociones asociadas a los estudios	4.71	9.64	4.47	11.3
Emociones positivas	0.66	2.92	3.93	11.1
Emociones negativas	4.04	8.72	0.55	2.63
Motivación o ganas de mejora	5.51	8.43	4.91	8.97
Motivación alta	3.6	6.46	4.76	8.88
Motivación baja	1.91	5.59	0.15	1.74
Motivaciones de familiares o de amistades	0.34	1.91	0.52	3.07
Motiv. de otros positivas (animados)	0.084	0.97	0.52	3.07
Motiv. de otros negativas (obligados)	0.25	1.66	0	0
Pesimismo/optimismo	0.92	3.61	0.48	2.77
Optimista	0.39	2.32	0.48	2.77
Pesimista	0.53	2.48	0	0
Otras contexto académico	2.2	6.16	0.34	1.93

La segunda categoría de nivel superior más codificada fue la de *relaciones sociales* (Tabla 5). Dentro de esta categoría, los y las estudiantes se describen principalmente con buenas capacidades para relacionarse (son amables, simpáticos, sociables, entre otros) y con buenas y muchas amistades, tanto en el presente como en el futuro.

La tercera categoría global, *formas de ser*, es una categoría donde se recogen características de los estudiantes de difícil asociación con el mundo académico, las relaciones sociales, el trabajo o el ocio (Tabla 6). Dentro de esta categoría, se registraron enunciados referidos a la paciencia, la madurez, la autoestima general o la independencia, aunque tuvieron bajo porcentaje de aparición en la muestra. Muchos de estos enunciados

fueron demasiado específicos como para categorizarse por separado, por lo que la categoría otros es la más codificada. Entre el presente y el futuro podemos comprobar la misma relación que anteriormente, es decir, las categorías negativas se redujeron y las positivas aumentaron.

Tabla 5.

Desglose descriptivo de la categoría relaciones sociales en ambos tiempos del yo.

	Yo presente		Yo futuro	
	M	DT	M	DT
Relaciones sociales	9.12	14.2	4.74	8.86
Capacidades relacionales	7.91	13.9	2.66	6.42
Capacidades altas	5.9	11.6	2.18	5.66
Capacidades bajas	2.01	5.36	0.48	2.6
Número o calidad de relaciones	1.21	3.9	2.08	6.28
Alto número o gran calidad	1.05	3.68	2.08	6.28
Bajo número o poca calidad	0.17	1.41	0	0

Tabla 6.

Desglose descriptivo de la categoría formas de ser en ambos tiempos del yo.

	Yo presente		Yo futuro	
	M	DT	M	DT
Formas de ser	8.1	13.6	10.3	12.4
Paciencia	0.2	1.6	0.3	1.9
Paciencia alta	0.1	1.1	0.3	1.9
Paciencia baja	0.2	1.2	0	0
Concepción global personal	0	0	0.1	0.9
Buena persona	0	0	0.1	0.9
Mala persona	0	0	0	0
Madurez	0.2	1.5	0.9	3.6
Madurez alta	0.2	1.5	0.9	3.6
Madurez baja	0	0	0	0
Independencia	0	0	0.8	3
Independencia alta	0	0	0.8	3
Independencia baja	0	0	0	0
Autoestima	0.5	2.2	1	3.9
Autoestima Alta	0.2	1.3	1	3.9
Autoestima baja	0.4	1.8	0	0
Otras formas de ser	7.1	13.3	7.2	10.4

La cuarta categoría global es *trabajo*. Esta categoría se halló en muy poca proporción en el presente y de manera mucho más prominente en el futuro (Tabla 7). En

el futuro, podemos comprobar sobre todo aspiraciones laborales altas (trabajos de alta cualificación, universidad o grado superior), medias (trabajos a los que se accede mediante oposiciones, estudios medios o méritos) o no categorizables (expresados de forma genérica, como “Quiero trabajar en lo que yo quiera”).

Tabla 7.

Desglose descriptivo de la categoría trabajo en ambos tiempos del yo.

	Yo presente		Yo futuro	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Trabajo	0.67	3.47	9.36	13.6
Trabajo actual	0.38	3.07	0	0
Elección de futuras rutas laborales	0.29	1.68	9.36	13.6
Asp. lab no categorizable	0.29	1.68	5.3	9.01
Asp. lab. baja	0	0	0.43	2.84
Asp. lab. media	0	0	1.13	4.13
Asp. lab. alta	0	0	2.23	8.37
Trabajo en el extranjero	0	0	0.28	2.29

La última categoría global, *ocio y otras actividades*, presentó unas características similares a *trabajo*. En el presente esta categoría se halló codificada en baja proporción, mientras que en futuro ganó mayor presencia ([Tabla 8](#)). En este sentido, en el presente, los participantes se describieron principalmente como dormilones y con hobbies.

Tabla 8.

Desglose descriptivo de la categoría ocio y otras actividades en ambos tiempos del yo.

	Yo presente		Yo futuro	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Ocio y otras actividades	0.75	3.44	5.85	13.6
Dormir	0.33	1.92	0.13	1.45
Dormir alto	0.22	1.48	0.13	1.45
Dormir bajo	0.11	1.24	0	0
Hobbies	0.42	2.9	1.93	5.54
Carné de conducir	0	0	0.67	4.73
Posesiones	0	0	1.33	6.17
Configuración familiar	0	0	1.8	6.5

En el futuro se hallaron más enunciados referidos a los *hobbies*. Así mismo, se mencionaron sus planes de obtener el *carnet de conducir* y de *posesiones* que conseguirían en el futuro, como una casa o un coche. También se mencionaron

enunciados referidos con su futura *configuración familiar*, es decir, menciones al hecho de casarse o formar una familia, como el número de hijos o hijas que tendrán (Tabla 8).

5.2.2.1.5. Datos Descriptivos y Correlacionales de la Dimensión Continuidad

Temática. El análisis de *continuidad temática* mostró altos niveles de *continuidad* entre el presente y el futuro. En concreto, encontramos un porcentaje medio de 42.9 de *continuidad* ($DT = 28.4$) de categorías en el presente que también aparecen en el futuro. Por lo tanto, un porcentaje medio de 57.1 ($DT = 28.4$) de categorías del presente se categorizaron como *novedad* respecto al futuro, es decir, se hallaron en el presente, pero no en el futuro. Los porcentajes opuestos, es decir, el porcentaje de las categorías del futuro que aparecieron o no en el presente mostraba variaciones mínimas con los que se han presentado, fruto de la repetición de algunas categorías sueltas en el presente o el futuro. Su inclusión no varía los resultados obtenidos, por lo que se han omitido tanto en éste como en el resto de los análisis posteriores.

Dentro de los enunciados categorizados como *continuidad*, hallamos que un porcentaje medio de 38.7% ($DT = 39.3$) de categorías negativas (“No participo mucho en clase”) en el presente se hallaron en su forma de categorías positivas en el futuro (“Seré más participativo”) y, por lo tanto, fueron categorizados como *mejoría*. Así mismo, un porcentaje medio del 64.1 ($DT = 51.3$) de categorías presentó *mantenimiento* en la *continuidad temática* de las categorías del presente frente al futuro. Por último, sólo un porcentaje medio de 1.86 ($DT = 10.1$) de categorías fue categorizado como *empeoramiento* del presente (“Soy trabajadora”) respecto al futuro (“Seré un poco floja”). La suma de los porcentajes medios de *mejoría*, *mantenimiento* y *empeoramiento* sobrepasan ligeramente el 100% debido a la presencia de ciertas contradicciones en las respuestas de los participantes. Un ejemplo de estas contradicciones fue la presencia en el futuro de “Seguiré siendo vago” y “Seré menos vaga” en un mismo participante, ambos categorizados dentro de las micro categorías de *esfuerzo bajo* y *esfuerzo alto*. Así, una misma categoría del presente puede ser categorizada bajo *mejoría* y *mantenimiento*, por ejemplo, en caso de que se den dichas contradicciones en el futuro. Sin embargo, esto ocurrió en pocas ocasiones, ya que el porcentaje superior al 100% fue de sólo 4.66.

Tabla 9.

Correlaciones entre continuidad temática y las dimensiones organización del yo, valencia emocional y plano de la acción en el yo presente.

	Organización del yo				Valencia emocional			Plano de la acción		
	Personal	Rel. Inesp.	Rel. Esp.	Grupal	Positiva	Negativa	Ambivalente	Descripciones	Acciones	Evaluaciones
Continuidad temática	.258**	-.151	-.145	-.156	-.216*	.177*	.131	-.140	.037	.032
Mejoría	.247**	-.158	-.110	-.172*	-.471**	.471**	.178*	-.161	-.059	.117
Mantenimiento	.166	-.082	-.102	-.093	.112	-.176*	.054	-.049	.130	-.077
Empeoramiento	-.119	.149	-.020	-.030	-.029	.069	-.045	-.043	.170	-.155

*. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Tabla 10.

Correlaciones entre continuidad temática y referencia temática en el yo presente.

	Mundo académico	Concepción global	Relaciones académicas	Capacidades y actividades	Metas académicas	Emociones académicas	Relaciones sociales	Formas de ser	Trabajo	Ocio y otras actividades
Continuidad temática	.383**	-.043	-.071	.318**	.101	.084	-.232**	-.335**	-.085	-.082
Mejoría	.276**	-.108	-.120	.239**	-.017	.229**	-.273**	-.204*	-.067	-.124
Mantenimiento	.275**	.016	-.009	.212*	.145	-.064	-.085	-.253**	-.054	-.039
Empeoramiento	-.123	.023	.014	-.006	-.111	-.193*	.136	.022	-.043	.130

*. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Se realizaron correlaciones entre los índices de continuidad temática y la organización del yo, la valencia emocional, el plano de la acción y la referencia temática (en sus categorías de nivel superior, con excepción de *mundo académico*) en el yo presente para identificar con relación a qué dimensiones se genera esta continuidad (Tablas [9](#) y [10](#)).

En resumen, podemos comprobar como la continuidad temática (en general), la mejoría y el mantenimiento se dan principalmente en referencia a características escolares, referidas a capacidades y actividades como estudiante. La mejoría se relaciona también con las emociones académicas, que se ven de manera más positiva en el futuro. En el caso del mantenimiento, se mantienen sobre todo las valencias positivas (correlación inversa con las negativas y correlación directa, aunque no significativa, con las positivas). El empeoramiento se correlaciona de manera inversa con las emociones académicas. A más focalización en las emociones, menor empeoramiento.

5.2.2.2. Comparación entre el Yo Presente y la Expectativa del Yo Futuro. Se compararon las respuestas al TST en el yo presente con las respuestas de la expectativa de yo futuro de todos los estudiantes en las distintas dimensiones estudiadas. Se realizó con el objetivo de comparar si emplean el mismo tipo de enunciados a la hora de describirse en un tiempo o en otro, para ver sus semejanzas y diferencias.

Los análisis no paramétricos de medida repetida revelaron múltiples diferencias significativas ([Tabla 11](#)). En cuanto a la dimensión de la *organización del yo*, encontramos que las descripciones del futuro fueron significativamente más *personales* y *grupales* y menos *relacionales inespecíficas*, presentando tamaños del efecto moderados y leves. La *valencia emocional* de las descripciones futuras fue más *positiva* y menos *negativa* y *ambivalente*, con tamaños del efecto grandes y moderados. En el *plano de la acción* hallamos que en el futuro los participantes emplearon mayor porcentaje de *descripciones* y *acciones* y menor de *evaluaciones*, con tamaños del efecto moderados y leves. Por último, en cuanto a la *referencia temática*, los datos mostraron en el presente un mayor porcentaje de enunciados referidos al *mundo académico* y a las *relaciones sociales* no académicas que en el futuro, con tamaños del efecto moderados y leves respectivamente. En la expectativa de yo futuro, en cambio, hallamos más enunciados relativos a las *formas de ser*, al *trabajo* y al *ocio* y *otras actividades*, con tamaños del efecto leves y leves-moderados. Dentro del *mundo académico*, encontramos más *relaciones académicas* y *capacidades* y *actividades* en el presente, así como más

metas académicas en el yo proyectado al futuro. Estas diferencias significativas presentaron tamaños del efecto leve-moderado.

Tabla 11.

Comparación entre yo presente y expectativa de yo futuro.

	Yo presente		Yo futuro		Z	p	r
	M (DT)	MD (DT)	M (DT)	MD (DT)			
Organización del yo							
Personales	81.1 (17.7)		84.9 (17.2)		-2.2	.028	.19
Rel. Inesp.	13.9 (15.6)		6.03 (10.0)		-4.79	<.001	.42
Rel. Esp.	4.3 (8.5)		4.32 (9.2)		-0.2	.843	-
Grupal	0.65 (4.69)		4.78 (11.1)		-4.76	<.001	.41
Carga emocional							
Positiva	55.9 (25.8)		94.4 (15.0)		-9.42	<.001	.82
Negativa	30.7 (21.9)		3.86 (11.2)		-9.04	<.001	.79
Ambivalente	12.9 (14.4)		1.30 (5.76)		-7.22	<.001	.63
Plano de la acción							
Descripciones	0.91 (4.97)		9.59 (16.4)		-6.13	<.001	.53
Acciones	7.25 (12)		13.4 (18.9)		-3.24	.001	.28
Evaluaciones	91.8 (12.8)		77.0 (25.4)		-5.82	<.001	.51
Referencia temática							
Mundo académico	81.3 (22.2)		68.6 (24.6)		-6.88	<.001	.60
Concepción global	1.77 (4.35)		1.46 (4.88)		-0.40	.688	-
Relaciones académicas	4.86 (6.95)		1.19 (4.69)		-4.64	<.001	.40
Capacidades y actividades	57.8 (22.2)		42.6 (26.3)		-6.09	<.001	.53
Metas académicas	3.16 (6.73)		12.6 (14.9)		-6.53	<.001	.57
Emociones académicas	11.6 (14.5)		10.4 (14.7)		-0.92	.357	-
Relaciones sociales	9.12 (14.2)		4.74 (8.86)		-3.39	<.001	.30
Formas de ser	8.07 (13.9)		10.3 (12.3)		-2.33	.020	.20
Trabajo	0.67 (3.5)		9.36 (13.6)		-6.76	<.001	.59
Ocio y otras actividades	0.75 (3.4)		5.85 (13.6)		-4.24	<.001	.37

Por lo tanto, la concepción del yo en los estudiantes en el futuro fue significativamente distinta de la del presente, ya que emplearon otros tipos de enunciados para definirse a sí mismos. En el presente se describieron de manera menos *personal* y *grupal* y más *relacional* y *evaluativa*. Aludieron frecuentemente a su relación con otros. Además, se describieron en mayor medida en términos del *mundo académico*, en particular en cuanto a *relaciones académicas* y *capacidades y actividades* como el esfuerzo o la inteligencia, así como de *relaciones sociales* generales. Sin embargo, en el futuro se emplearon unos tipos de enunciados más *personales* o *grupales*, aludiendo, sobre todo, a *descripciones* y *acciones* y orientadas más al *ocio*, los *trabajos*, *metas*

académicas y, en general, a grupos de los que quieren formar parte. Se describieron con relación a cuáles iban a ser sus *acciones* futuras y los elementos de sí mismos que querían mejorar, expresado todo ello de una manera principalmente *positiva*. Así mismo, su relación con los otros dejó de ser estar tan presente.

5.2.2.3. Correlaciones entre Dimensiones del TST. Los análisis del TST mostraron una serie de correlaciones estadísticamente significativas entre las distintas dimensiones de análisis que nos ayudan a describir y entender cómo son y se relacionan los enunciados que los y las participantes escribieron acerca de su identidad como estudiante. Estas correlaciones se hallaron entre las mismas dimensiones en el presente, entre las mismas dimensiones en el futuro y entre las dimensiones del presente con las del futuro.

5.2.2.3.1. Correlaciones del Yo Presente. En cuanto a las correlaciones entre las dimensiones en el presente, encontramos un cierto orden en los enunciados de las descripciones del yo presente de nuestros participantes ([Tablas 12](#)). Éstas describen mejor cómo son estos enunciados en sí mismos y/o muestran una cierta tendencia a la existencia de distintos perfiles o de estilos descriptivos sobre la concepción que tienen sobre sí mismos.

Cuando se empleaban enunciados categorizados como *personales*, como en “yo soy buen estudiante” o “estudio, pero sólo en lo que me gusta”, éstos se correlacionaban positivamente con los enunciados categorizados como *ambivalentes* y *evaluativos* y, de manera inversa, con aquellos categorizados como *positivos*. Estos participantes, así mismo, se referían más al *mundo académico* y menos a *relaciones sociales*. Entre estas categorías que correlacionaban con las categorías *personales* se dieron otras correlaciones entre ellas mismas que pueden dar a entender que forman juntas un mismo bloque. Por ejemplo, hallamos una correlación positiva entre *mundo académico* y los enunciados categorizados como *ambivalentes*, o entre estos últimos y las *evaluaciones*, así como una correlación negativa entre *mundo académico* y los enunciados *positivos*, entre otras.

Tabla 12.

Correlaciones en el yo presente de las dimensiones organización del yo, carga emocional y plano de la acción y referencia temática.

	Organización del yo				Carga emocional			Plano de la acción		
	Personal	Rel. Inesp.	Rel. Esp.	Grupal	Positiva	Negativa	Ambivalente	Descripciones	Acciones	Evaluaciones
Organización del yo										
Personal	-									
Rel. Inesp.	-.832**	-								
Rel. Esp.	-.396**	-.082	-							
Grupal	-.243**	.152	.018	-						
Carga emocional										
Positiva	-.308**	.301**	.112	.059	-					
Negativa	.152	-.075	-.151	.034	-.820**	-				
Ambivalente	.314**	-.409**	.043	-.158	-.551**	.05	-			
Plano de la acción										
Descripciones	-.225**	.174*	.014	.712**	.094	-.039	-.142	-		
Acciones	-.101	-.135	.071	.002	.047	-.014	-.132	.013	-	
Evaluaciones	.180*	-.188*	-.057	-.263**	-.083	.014	.192*	-.305**	-.936**	-
Referencia Temática										
Mundo académico	.521**	-.439**	-.149	-.247**	-.261**	.157	.273**	-.159	.096	-.021
Relaciones sociales	-.640**	.609**	.171*	-.016	.301**	-.164	-.331**	.036	.012	-.004
Formas de ser	-.154	.053	.13	.245**	.175*	-.167	-.082	.094	-.158	.095
Trabajo	-.057	-.061	.02	.473**	-.043	.015	.111	.323**	-.162	-.019
Ocio y otras actividades	-.141	.147	.02	.194*	-.037	.064	-.044	.114	.094	-.085

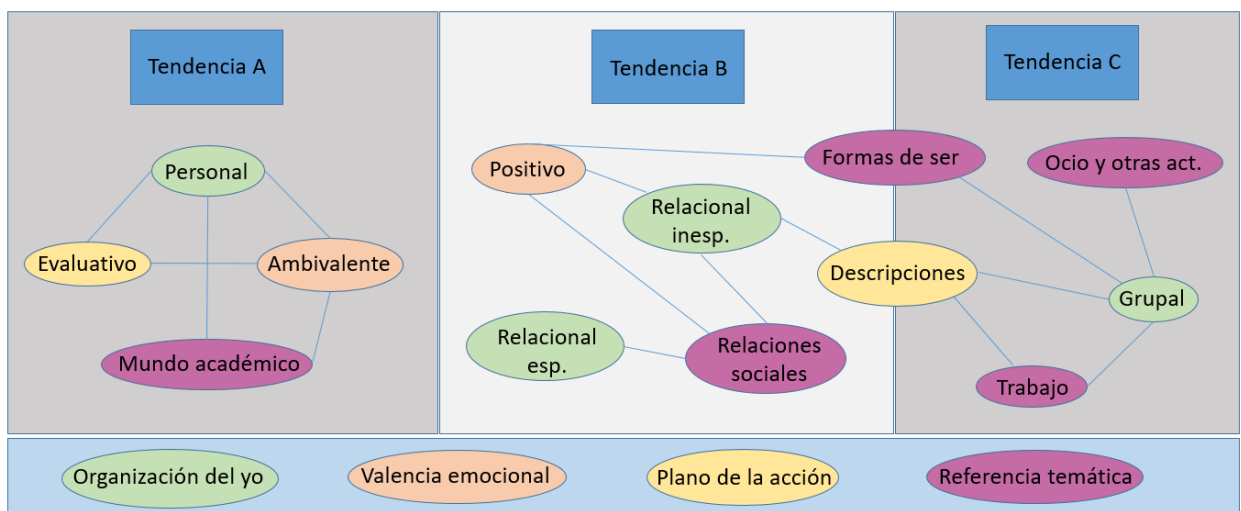
Nota: *p < .05. **p < .01.

Por otro lado, aquellos participantes que incluyeron a otros de manera inespecífica, en enunciados *relacionales inespecíficos* tales como “soy amable” o “me gusta ayudar a otras personas”, presentaron más categorías de carga *positiva* en las descripciones de su yo, así como más categorías *descriptivas*, refiriéndose sobre todo a *relaciones sociales* y menos al *mundo académico*. Los enunciados categorizados como *descripciones*, a su vez, se asociaron a enunciados *grupales* en gran medida, referidos sobre todo a *formas de ser, trabajo y ocio y otras actividades*. Así mismo, *relaciones sociales* y *formas de ser* correlacionaron entre sí positivamente ($\rho = .179, p = .05$), mientras que *mundo académico* correlacionó negativamente con el resto, excepto con *trabajo* (*relaciones sociales*, $\rho = -.733, p = .01$; *formas de ser*, $\rho = -.694, p = .01$; *ocio y otras actividades*, $\rho = -.221, p = .05$).

Por lo tanto, parece que podemos hallar una tendencia a un bloque de enunciados *personales, ambivalentes, evaluativos* y relacionados con el *mundo académico* (Tendencia A), una tendencia a lo *relacional, positivo, descriptivo* y *formas de ser* (Tendencia B) y otra tendencia a lo *grupal, descriptivo, formas de ser, trabajo y ocio y otras actividades* (Tendencia C). La primera tendencia presenta múltiples correlaciones inversas con categorías de las otras dos tendencias, mientras que éstas dos comparten relación con lo *descriptivo* y las *formas de ser*, lo que las acerca más entre ellas. La [Figura 1](#) muestra de manera visual estas tendencias. Las líneas muestran correlaciones positivas entre categorías.

Figura 1.

Tendencias A, B y C de correlaciones entre dimensiones del TST identificadas en las autodescripciones del yo actual.



5.2.2.3.2. Correlaciones de la Expectativa de Yo Futuro. Las correlaciones entre dimensiones en el futuro pueden darnos, así mismo, una fotografía de cómo se estructuran estos enunciados (Tabla 13). Hallamos una asociación entre los enunciados *personales*, las *evaluaciones* y los relacionados con el *mundo académico*. Las categorías *relacionales inespecíficas* correlacionaron con las *relaciones sociales*. Las *relacionales específicas* correlacionaron también con las *descripciones*, las *relaciones sociales*, las *formas de ser* y el *ocio y otras actividades*. Las *grupales* también correlacionaron con las *descripciones*, así como con el *trabajo*. En comparación con el presente, la *valencia emocional* no correlacionó en ningún caso con categorías de otras dimensiones. Los enunciados *relacionales inespecíficos* presentaron menos asociaciones con otras dimensiones, mientras que los enunciados categorizados como *relacionales específicos* comenzaron a correlacionar. El resto de las correlaciones se mantuvieron.

En el futuro, con algunas diferencias, podemos comprobar tendencias similares al presente: una tendencia hacia lo *personal*, *evaluativo* y referido al *mundo académico* (Tendencia A), otra tendencia a lo *relacional* y las *formas de ser* (Tendencia B) y una tendencia a lo *grupal*, *descriptivo*, *trabajo*, *ocio y otras actividades* (Tendencia C) (Figura 2). Al igual que el presente, las tendencias B y C comparten relaciones, esta vez a través de la categoría relacional específico. La *valencia emocional* deja de asociarse con otras dimensiones.

Figura 2.

Tendencias A, B y C de correlaciones entre dimensiones del TST identificadas en las autodescripciones del yo futuro.

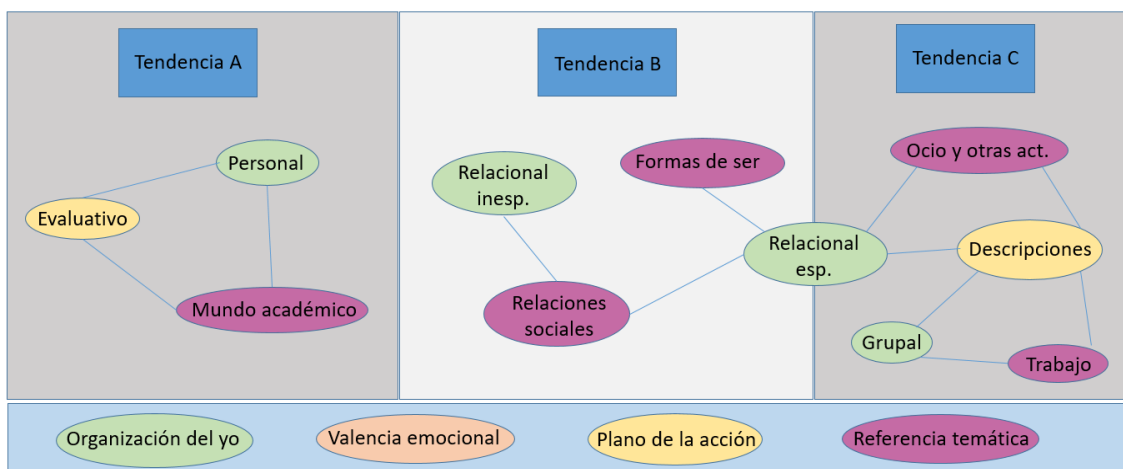


Tabla 13.

Correlaciones en el yo proyectado hacia el futuro de organización del yo, carga emocional, plano de la acción y referencia temática.

	Organización del yo				Carga emocional			Plano de la acción		
	Personal	Rel. Inesp.	Rel. Esp.	Grupal	Positiva	Negativa	Ambivalente	Descripciones	Acciones	Evaluaciones
Organización del yo										
Personal	-									
Rel. Inesp.	-.606**	-								
Rel. Esp.	-.551**	.134	-							
Grupal	-.559**	.026	-.009	-						
Carga emocional										
Positiva	-.021	.051	.047	-.024	-					
Negativa	.069	-.013	-.085	-.017	-.876**	-				
Ambivalente	-.026	-.14	.014	.088	-.560**	.224**	-			
Plano de la acción										
Descripciones	-.573**	.092	.269**	.663**	-.012	-.048	.031	-		
Acciones	.022	-.05	.121	-.101	.045	-.03	-.169	.096	-	
Evaluaciones	.334**	.007	-.202*	-.350**	-.035	.073	.075	-.651**	-.753**	-
Referencia Temática										
Mundo académico	.550**	-.237**	-.411**	-.314**	.004	.044	-.027	-.511**	-.159	.474**
Relaciones sociales	-.350**	.358**	.284**	-.066	-.045	.032	-.019	.053	.018	-.026
Formas de ser	-.179*	.146	.230**	.084	-.011	.064	-.056	.104	-.063	-.02
Trabajo	-.315**	-.022	.068	.436**	.04	-.101	.079	.500**	.213*	-.508**
Ocio y otras actividades	-.266**	.155	.255**	.109	.064	-.124	-.024	.384**	.163	-.395**

Nota: *p < .05. **p < .01.

5.2.2.3.3. Correlaciones del Yo Presente con la Expectativa de Yo Futuro.

Aunque la estructuración de los enunciados del yo del presente y del futuro presentaron ciertas similitudes y diferencias, las primeras guardan relación con las segundas ([Tablas 14 y 15](#)).

Al hablar de las correlaciones entre las dimensiones en el presente con las del futuro, los datos mostraron que los participantes tendían a utilizar el mismo tipo de enunciados en la mayor parte de los casos. Así, hallamos una correlación positiva entre la versión presente y la versión futura de su yo entre gran parte de las categorías. Correlacionaron las categorías *personal*, *relacional específico*, *grupal*, *carga negativa*, *carga ambivalente*, *descripciones*, *mundo académico*, *relaciones sociales* y *formas de ser*. Las excepciones fueron los enunciados *relacionales inespecíficos*, los *positivos*, las *acciones*, las *evaluaciones* y los enunciados referidos al *trabajo* y al *ocio y otras actividades*.

Como comprobamos en las descripciones del yo presente y futuro por separado, parece que encontramos grupos de correlaciones separadas en cuanto a la *organización del yo*. Por un lado, las categorías *personales* del presente correlacionaron con las *evaluativas* y el *mundo académico* del futuro. También presentaron una correlación inversa con las *relacionales específicas*, *relacionales inespecíficas*, las *descripciones*, las *relaciones sociales*, *formas de ser* y *ocio y otras actividades* del futuro. Las *relacionales inespecíficas* correlacionaron inversamente con las *evaluaciones* y *personales*, y positivamente con el *ocio y otras actividades*. Las *relacionales específicas* correlacionaron con las *relaciones sociales* y las *formas de ser*, y negativamente con el *mundo académico*. Por otro lado, las *grupales* correlacionaron positivamente con las *descripciones*, las *relaciones sociales*, *formas de ser* y *trabajo* y negativamente con las *personales*, *evaluaciones* y *mundo académico*.

En cuanto a la *valencia emocional*, se asoció en nuestra población la carga *positiva* en el presente con expectativas de futuro donde se incluyeron *relaciones específicas*, así como enunciados categorizados como *descripciones*. El poseer un concepto *positivo* de uno mismo en el presente también correlacionó negativamente con las *evaluaciones*. La valencia emocional *ambivalente* del presente correlacionó inversamente con las *relacionales específicas* del futuro y positivamente con las *evaluaciones*. La *referencia temática* del presente no correlacionó, en cambio, con la *valencia emocional* del futuro.

Tabla 14.

Correlaciones entre el yo presente y la expectativa de yo futuro de organización del yo, carga emocional y plano de la acción (1).

	Futuro						
	Organización del yo				Carga emocional		
	Personal	Rel. Inesp.	Rel. Esp.	Grupal	Positiva	Negativa	Ambivalente
Organización del yo							
Personal	.284**	-.199*	-.137	-.209*	-.126	.11	.059
Rel. Inesp.	-.190*	.12	.164	.011	.061	-.105	.068
Rel. Esp.	-.171*	.127	.186*	.043	.175*	-.049	-.231**
Grupal	-.124	.111	-.09	.201*	.057	-.056	-.022
Carga emocional							
Positiva	-.107	.122	-.049	-.032	.17	-.153	-.024
Negativa	.125	-.106	.022	-.062	-.168	.201*	-.023
Ambivalente	.103	-.135	-.001	-.041	-.125	.022	.192*
Presente Plano de la acción							
Descripciones	-.206*	.154	.053	.265**	.172*	-.095	-.152
Acciones	-.178*	.146	.116	-.017	.094	-.052	-.138
Evaluaciones	.293**	-.200*	-.115	-.237**	-.180*	.107	.194*
Referencia Temática							
Mundo académico	.320**	-.089	-.209*	-.327**	-.031	.080	-.024
Relaciones sociales	-.290**	.168	.206*	.218*	.051	-.082	-.027
Formas de ser	-.196*	.022	.184*	.200*	-.030	-.014	.104
Trabajo	-.147	-.028	.037	.180*	.105	-.089	-.059
Ocio y otras actividades	-.269**	.271**	.136	.104	-.103	-.012	.060

Nota: *p < .05. **p < .01.

Tabla 15.

Correlaciones entre el yo presente y la expectativa de yo futuro de organización del yo, carga emocional y plano de la acción (2).

	Futuro							
	Plano de la acción			Referencia Temática				
	Descripciones	Acciones	Evaluaciones	Mundo académico	Relaciones sociales	Formas de ser	Trabajo	Ocio y otras actividades
Organización del yo								
Personal	-.15	.057	.008	.412**	-.271**	-.080	-.181*	-.271**
Rel. Inesp.	.07	.023	-.024	-.297**	.216*	.098	.128	.170
Rel. Esp.	-.026	-.055	.083	-.188*	.147	-.038	.073	.117
Grupal	.169	-.126	.026	-.227**	.030	.110	.138	.298**
Carga emocional								
Positiva	.029	-.256**	.224**	-.164	.069	.109	.058	.210*
Negativa	-.089	.226**	-.196*	.116	-.069	-.025	-.095	-.128
Ambivalente	-.059	.059	-.04	.113	-.043	-.123	.021	-.193*
Presente								
Plano de la acción								
Descripciones	.175*	-.066	-.016	-.131	.102	.066	.071	.161
Acciones	-.04	.1	-.093	.052	.066	-.102	.055	-.002
Evaluaciones	-.147	-.07	.121	.000	-.072	.080	-.120	-.065
Referencia Temática								
Mundo académico	-.394**	.032	.266**	.592**	-.237**	-.367**	-.218*	-.403**
Relaciones sociales	.274**	.062	-.200*	-.415**	.331**	.135	.148	.212*
Formas de ser	.269**	-.091	-.163	-.475**	-.001	.376**	.136	.411**
Trabajo	.294**	-.003	-.247**	-.135	.013	.173*	.114	.066
Ocio y otras actividades	.116	.044	-.090	-.211*	.255**	.167	-.005	.112

Nota: *p < .05. **p < .01.

En el *plano de la acción*, las *descripciones* del presente se asociaron positivamente a *relaciones sociales, formas de ser y trabajo* en el futuro, e inversamente a *mundo académico*. Cuando los participantes realizaron *evaluaciones* en el presente, tendieron a expresar expectativas del yo futuras más *positivas* y menos *negativas*, así como más relacionadas con el *mundo académico* y menos con las *relaciones sociales* y el *trabajo*. En cambio, cuando describieron *acciones* que realizaban en el presente, sus expectativas fueron más *negativas* y menos *positivas*.

Por último, queda explicar las correlaciones entre la *referencia temática* del presente con la del futuro. El *mundo académico* del presente correlacionó negativamente con las *relaciones sociales, formas de ser y ocio y otras actividades* del futuro. Las *relaciones sociales* del presente correlacionaron inversamente con el *mundo académico* del futuro y positivamente con *ocio y otras actividades* del futuro, mientras que *formas de ser* del presente lo hizo con *trabajo* del futuro. *Trabajo y ocio y otras actividades* en el presente correlacionaron negativamente con *mundo académico* en el futuro. *Ocio y otras actividades*, además, correlacionó positivamente con *relaciones sociales y formas de ser*. Así, parece que existe una separación entre *mundo académico* y el resto de las temáticas, las cuales presentan algunas relaciones entre sí.

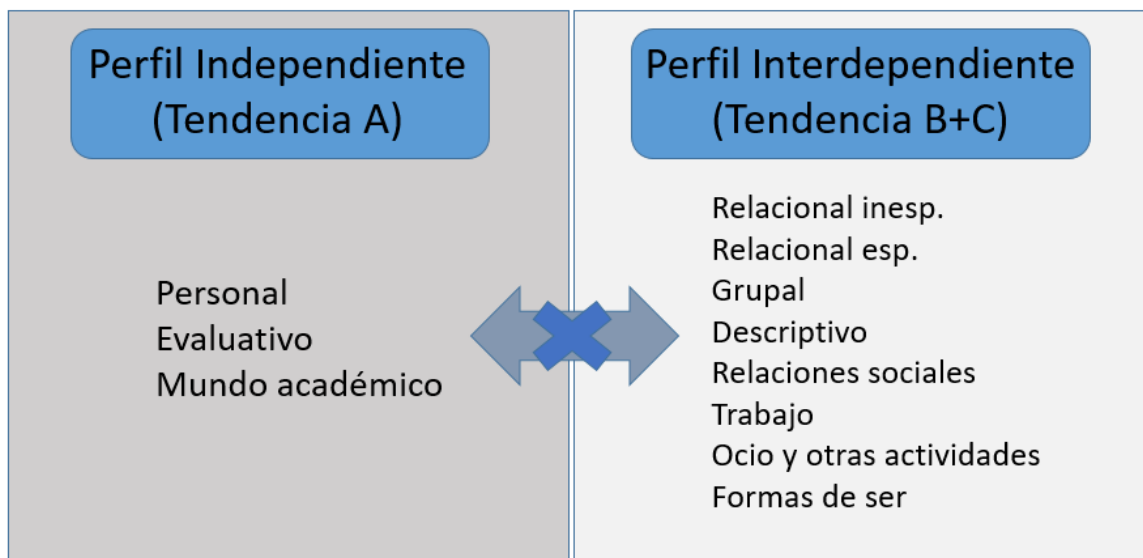
En resumen, podemos comprobar cómo los enunciados del yo presente predicen los enunciados del yo futuro, ya que existen grandes correlaciones entre ellos. Para empezar, los y las participantes que empleaban un tipo de enunciado en el presente tendían a emplearlo también en el futuro en gran parte de las categorías. Así mismo, podemos comprobar cómo las tendencias que descubrimos en el yo presente y en el yo futuro por separado se mantienen hasta cierto punto. Las personas que emplean enunciados *personales, evaluativos* y referidos *al mundo académico* en el presente utilizan enunciados *personales, evaluativos* y referidos *al mundo académico* en el futuro, con correlaciones positivas entre todos ellos, como un bloque, y con correlaciones negativas con las categorías de las otras dos tendencias. Por otro lado, en una segunda tendencia, podemos comprobar cómo las personas que utilizan enunciados *relacionales y grupales* y asociados a *relaciones sociales, formas de ser y ocio y otras actividades* en el presente se relacionan con categorías *relacionales específicas, positivas, descriptivas* y referidas a *relaciones sociales, formas de ser y ocio y otras actividades en el futuro*. Esta tendencia presente-futuro es menos robusta entre sí que la primera tendencia previamente explicada, ya que no todas las categorías correlacionan entre ellas y, por lo

tanto, presenta más variabilidad. Sin embargo, todas correlacionan negativamente con lo *personal, evaluativo* y referido al *mundo académico*, separándola claramente de dicha tendencia.

Por lo tanto, tomando las correlaciones del presente, del futuro y entre el presente y el futuro, podríamos considerar dos perfiles bien diferenciados en la manera de elaborar las autodescripciones. Un primer perfil más independiente (Tendencias A) y un perfil más interdependiente (Tendencias B+C, con mayor variabilidad intraperfil). Estos perfiles se definen como tales debido a las correlaciones existentes entre las categorías de cada perfil y porque las categorías de ambos perfiles correlacionan negativamente entre sí ([Figura 3](#)).

Figura 3.

Perfiles identificados en la manera de describirse en el yo presente, futuro y la relación entre los dos.



5.2.3. Objetivo 2 - Analizar la Relación que Tienen el Centro Educativo, el Género, el Curso Académico y el Nivel Educativo Parental con la Identidad que Presentan los y las Jóvenes en Situación de Riesgo de Exclusión Social

Este objetivo global contenía los siguientes objetivos específicos:

- A. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el centro educativo
- B. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el género, a través de la variable sexo.
- C. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el curso académico.
- D. Estudiar la relación que existe entre las cinco dimensiones de análisis del TST y el nivel educativo parental.

Se hicieron grupos con los participantes en función del centro educativo al que pertenecen (instituto del barrio Polígono Norte e instituto del barrio Polígono Sur), del sexo (chicas y chicos), del curso académico (1º y 2º de bachillerato) y del nivel educativo parental (alto y bajo). En relación con nuestros objetivos específicos, se presentarán los resultados de los análisis de significación estadística que comparan dichos grupos entre sí. De esta manera, pudimos comprobar cómo la identidad de los y las participantes varía en función del centro educativo, del género, del curso y del nivel educativo que presentan sus familias.

5.2.3.1. TST en Función Del Centro Educativo. Para contextualizar el análisis de las diferencias entre los dos institutos de ZNTS, se incluye a continuación la información proporcionada por su profesorado y equipos directivos sobre las características de los centros. También se muestran las diferencias sociodemográficas entre ambos. Posteriormente, se incluirán el análisis de las cinco dimensiones del TST.

5.2.3.1.1. Contextualización de los Centros Educativos. Los datos aportados por el profesorado de estos grupos nos informan de la presencia en el instituto localizado en el Polígono Sur de un mayor número de población inmigrante y de minorías étnicas, un mayor índice de conflictividad y un mayor deterioro del centro y del barrio. El profesorado también nos informó de que su alumnado provenía principalmente del mismo barrio en el que se encuentra el centro. Esto no ocurría así en el centro educativo

localizado en el Polígono Norte, cuyo profesorado nos explicó que su alumnado procedía tanto de su mismo barrio como de otros barrios adyacentes de menor riesgo de exclusión social.

Además, el análisis de las variables sociodemográficas recogidas por nuestro cuestionario muestra que el centro localizado en el Polígono Sur tenía un menor número de estudiantes en 2º de bachillerato (34.1%) que el instituto del Polígono Norte (52.3%), $X^2(1, N = 132) = 3.9, p = .048, V = 0.17$). Así mismo, su estudiantado presentaba una mayor edad ($M = 18.3, DT = 1.71$) y una mayor edad por encima de la esperada para su curso académico ($M = 1.21, DT = 1.52$) que en el instituto del Polígono Norte ($M = 17, DT = 0.93$ y $M = 0.11, DT = 0.49$, respectivamente), $U = 985, p < .001, r = .41$ y $U = 1031, p < .001, r = .51$, respectivamente. El instituto del Polígono Sur también mostraba mayor porcentaje de presencia de familia extensa (27.3%) que el instituto del Polígono Norte (9.1%), $X^2(1, N = 132) = 7.54, p = .006, V = 0.24$). Los niveles educativos del padre ($M = 1.93, DT = 0.73$) y de la madre ($M = 1.97, DT = 0.67$) fueron también inferiores en relación con el instituto del barrio Polígono Norte ($M = 2.82, DT = 0.95$ y $M = 2.61, DT = 0.71$, respectivamente), $U = 500, p < .001, r = .43$ y $U = 740, p < .001, r = .38$, respectivamente. La clasificación de los trabajos del padre reveló, así mismo, importantes diferencias socioeconómicas. Los estudiantes del instituto del Polígono Sur provenían de familias cuyos padres tenían trabajos de nivel bajo en un 81.5%, de nivel medio en un 11.1%, ninguno de nivel alto ni con jubilación o pensión y un paro de 7.4%. Por otro lado, en el instituto del Polígono Norte, los porcentajes fueron de 32.1% de nivel bajo, 53.6% de nivel medio, 1.8% de nivel alto, un 1.8 de jubilado y/o pensión y un 10.7% de paro. Estas diferencias fueron significativas ($p < .001$, test exacto de Fisher, $V = 0.47$). No se encontraron diferencias significativas en el número de personas con ingresos ni en la proporción de personas con ingresos entre el número de personas que vivían en casa.

5.2.3.1.2. Comparación entre Centros Educativos. Se compararon los dos centros educativos en relación con la identidad del alumnado, a través del análisis del TST. Primero se presentarán los resultados relativos al yo presente en las dimensiones *organización del yo, valencia emocional, plano de la acción y referencia temática*. Posteriormente, los relativos al yo futuro en las mismas dimensiones y, finalmente, los datos relativos a la *continuidad temática*, que relaciona ambos tiempos del yo.

Tabla 16.

Diferencias significativas en identidad en el yo presente en función del centro educativo.

	Barrio Polígono		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Norte	Sur			
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Organización del yo					
Personales	85.1 (15.3)	69.6 (18.7)	1104	< .001	.35
Rel. Inesp.	10.4 (13.5)	23.4 (17.15)	1078	< .001	.37
Rel. Esp.	4.34 (8.89)	4.98 (8.38)	1881	.732	-
Grupal	0.13 (1.2)	1.97 (8.49)	1869	.210	-
Carga emocional					
Positiva	49.4 (24.1)	68.26 (21.8)	1087	< .001	.36
Negativa	33.2 (21.7)	26.4 (18.8)	1571	.077	-
Ambivalente	16.6 (15.1)	5.30 (8.82)	1021	< .001	.40
Plano de la acción					
Descripciones	0.30 (1.94)	2.24 (8.58)	1804	.077	-
Acciones	7.03 (11.5)	7.41 (13.4)	1855	.652	-
Evaluaciones	92.7 (12.1)	90.4 (14.8)	1678	.159	-
Referencia temática					
Mundo Académico	86.84 (16.48)	70.2 (27.57)	1174	< .001	.33
Relaciones sociales	5.89 (11.7)	15.59 (16.61)	1175	< .001	.36
Formas de ser	5.79 (9)	12.64 (19.13)	1643	.110	-
Trabajo	0.44 (2.05)	1.14 (5.27)	1932	.957	-
Ocio y otras actividades	0.9 (3.95)	0.44 (2.07)	1911	.756	-

En el presente, en relación con las dimensiones *organización del yo* y *valencia emocional*, el instituto localizado en el Polígono Sur presentó un mayor porcentaje de enunciados *relacionales inespecíficos* y de enunciados con una *valencia emocional positiva* (Tabla 16). Por otro lado, el centro localizado en Polígono Norte presentó un mayor porcentaje de descripciones *personales* y de *valencia emocional ambivalente*. No se apreciaron diferencias significativas en ninguna de las categorías del *plano de la acción*. En la *referencia temática* hallamos varias diferencias significativas relevantes en las categorías de nivel macro. En el centro del Polígono Norte el estudiantado presentó más enunciados referidos al *mundo académico* que en el centro del Polígono Sur. En cambio, éste último mostró más *relaciones académicas* y *más relaciones sociales* en sus enunciados sobre las descripciones de su yo presente. Todas las diferencias significativas presentaron un tamaño del efecto leve-moderado.

Si realizamos un análisis a un nivel más micro de la referencia temática, centrándonos en las categorías de contenido más apegadas a las respuestas de los y las

participantes, se pueden apreciar diferencias significativas en muchas de ellas. Estos resultados, que permiten señalar con mayor precisión las diferencias encontradas entre estudiantes de ambos centros educativos, pueden encontrarse en la [Tabla 17](#). Debido al elevado número de categorías micro del sistema, sólo se incluyeron los datos de aquellas que muestran diferencias significativas. Así, dentro de *del mundo académico*, los y las participantes del instituto localizado en el Polígono Norte emplearon más enunciados referidos a *capacidades y actividades* en general. Dentro de esta categoría, utilizaron así mismo más enunciados referidos al *esfuerzo en tareas académicas* en general, al *aprendizaje y el estudio bajo*, a la *inteligencia* y a la *inteligencia alta*, y a la *organización*. Fuera de *capacidades y actividades*, pero aún dentro de *mundo académico*, también hallamos más *emociones académicas*, en concreto más enunciados referidos explícitamente a *emociones negativas asociadas a los estudios*. Por el contrario, dentro de *mundo académico*, el estudiantado del instituto localizado en el barrio Polígono Sur presentó mayor porcentaje de enunciados referidos a una *concepción global de mal estudiante*. También se apreció en estos estudiantes una mayor aparición de categorías referidas a *relaciones académicas*, en concreto de *apoyo y ayuda a compañeros*. Dentro de *capacidades y actividades*, presentaron un mayor número de enunciados referidos a la *asistencia y puntualidad*, en concreto a una *asistencia y puntualidad alta*. En *emociones académicas*, los datos mostraron un mayor número de *motivaciones negativas de otros*, enunciados donde expresan que se ven obligados a estudiar. Fuera de *mundo académico* y dentro de *relaciones sociales*, se pudo comprobar una mayor proporción de enunciados referidos a *capacidades relacionales*, en concreto *capacidades relacionales altas*. También presentaron mayor número de enunciados referidos a *trabajos actuales*. Todas estas diferencias significativas llevan asociado un tamaño del efecto leve y leve-moderado.

Tabla 17.

Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre centros educativos.

	Barrio Polígono Norte	Barrio Polígono Sur	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Mundo Académico					
Concepción global					
Mal estudiante	0 (0)	0.68 (3.34)	1848	.045	.17
Relaciones académicas					
Apoyo y ayuda a compañeros	3.14 (5.98)	7.44 (7.48)	1359	.001	.28
Capacidades y actividades					
Esfuerzo en tareas académicas	61.75 (19.79)	50 (24.84)	1448	.018	.21
Aprendizaje y estudio					
Aprendizaje y estudio bajo	5.81 (8.5)	1.96 (4.74)	1486	.008	.23
Asistencia y puntualidad					
Asistencia y puntualidad alta	0.54 (2.53)	3.8 (7.28)	1537	< .001	.30
Inteligencia					
Inteligencia alta	0.11 (1.07)	3.35 (7.19)	1559	< .001	.35
Organización					
Inteligencia	3.79 (5.59)	1.4 (4.18)	1513	.008	.23
Inteligencia alta	3.52 (5.48)	1.12 (3.82)	1509	.005	.24
Organización	4.62 (6.8)	1.76 (5.38)	1472	.005	.25
Emociones académicas					
Emociones asociadas a los Estudios	13.66 (15.26)	7.09 (11.68)	1435	.011	.22
Emociones negativas	6.31 (11.18)	1.5 (3.82)	1558	.018	.21
Motivaciones familiares o de amistades					
Motiv. de otros negativos (obligados)	5.43 (10.11)	1.27 (3.6)	1589	.022	.20
Relaciones sociales					
Capacidades relacionales	0 (0)	0.76 (2.83)	1804	.014	.21
Capacidades altas	4.78 (11.17)	14.17 (16.65)	1177	< .001	.37
Trabajo					
Trabajo actual	3.24 (8.79)	11.21 (14.38)	1255	< .001	.36
Trabajo actual	0 (0)	1.14 (5.27)	1848	.045	.17

Nota: Debido al elevado número de categorías, sólo se incluyen aquellas cuyos resultados son estadísticamente significativos.

En relación con las dimensiones *organización del yo*, *valencia emocional*, *plano de la acción* y *referencia temática* de nivel macro de los enunciados sobre el yo futuro, los datos mostraron un mayor número de enunciados *personales*, de *valencia emocional negativa* y de *mundo académico* en el centro del Polígono Norte (Tabla 18). Por el contrario, hallamos un mayor número de enunciados *relacionales específicos*, de *valencia emocional positiva*, de *descripciones* y de *relaciones sociales* y *ocio y otras actividades* en el instituto localizado en el Polígono Sur. Todas estas diferencias, aunque significativas, presentaron un tamaño del efecto leve.

Tabla 18.

Diferencias significativas en identidad en la expectativa de yo futuro en función del centro educativo.

	Barrio Polígono Norte	Barrio Polígono Sur	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Organización del yo					
Personales	89.0 (16.1)	77.1 (18.4)	1364	.004	.25
Rel. Inesp.	5.51 (9.45)	6.88 (11.0)	1834	.561	-
Rel. Esp.	2.27 (5.82)	9.34 (13.3)	1452	.001	.28
Grupal	4.21 (11.6)	6.71 (10.6)	1699	.123	-
Carga emocional					
Positiva	92.4 (17.0)	99.4 (3.60)	1529	.004	.25
Negativa	5.10 (12.1)	0.29 (1.80)	1649	.023	.20
Ambivalente	1.87 (6.99)	0.29 (1.80)	1803	.140	-
Plano de la acción					
Descripciones	6.78 (13.5)	17.0 (21.1)	1411	.004	.25
Acciones	14.2 (19.3)	11.3 (17.0)	1699	.224	-
Evaluaciones	79.0 (25.0)	71.7 (25.4)	1659	.172	-
Referencia temática					
Mundo Académico	73.15 (20.64)	59.57 (29.17)	1434	.015	.21
Relaciones sociales	3.46 (6.74)	7.31 (11.72)	1605	.047	.17
Formas de ser	10.11 (12.09)	10.74 (12.99)	1915	.914	-
Trabajo	9.22 (14.67)	9.66 (11.44)	1767	.373	-
Ocio y otras actividades	3.11 (8.57)	11.31 (19.3)	1583	.019	.20

Dentro del análisis de referencia temática a un nivel más micro, los datos mostraron algunas diferencias significativas en el futuro. El estudiantado del instituto Polígono Norte, dentro de *mundo académico* y *capacidades y actividades*, utilizó más enunciados categorizados como referidos a la *organización* ($M = 4.91$; $DT = 8.23$) que en el instituto del Polígono Sur ($M = 2.12$; $DT = 5.07$), $U = 1609$, $p = .044$, $r = .17$. Dentro de *emociones académicas*, el mismo estudiantado del Polígono Norte también emplearon más enunciados referidos a *emociones asociadas a los estudios* en general ($M = 5.71$; $DT = 13.09$) que en el estudiantado del instituto del Polígono Sur ($M = 2.01$; $DT = 5.51$), $U = 1614$, $p = .039$, $r = 0,18$. En cambio, los y las estudiantes del instituto Polígono Sur, dentro de *relaciones sociales*, presentaron una mayor proporción de *capacidades relacionales* en general ($M = 4.51$; $DT = 7.96$) que en el instituto del Polígono Norte ($M = 1.74$; $DT = 5.31$), $U = 1622$, $p = .022$, $r = 0,2$. Por último, dentro de *ocio y otras actividades*, los participantes del Polígono Sur utilizaron más enunciados en su yo futuro referidos a las *posesiones* ($M = 3.98$; $DT = 10.2$) y a la *configuración familiar* ($M = 4.4$;

$DT = 10.1$) que sus homónimos del Polígono Norte ($M = 0$; $DT = 0$ y $M = 0.5$; $DT = 2.8$, respectivamente), $U = 1628$, $p < .001$, $r = .33$ y $U = 1642$, $p = .003$, $r = .25$, respectivamente.

Por último, en la *continuidad temática*, los participantes del instituto localizado en el Polígono Norte presentaron una mayor *continuidad* ($M = 48.8$; $DT = 27.2$) que los participantes del instituto del Polígono Sur ($M = 34.1$; $DT = 26.8$), $U = 1325$, $p = .003$, $r = .26$. Así mismo, el alumnado del Polígono Norte también presentó un mayor porcentaje de *mejoría* ($M = 20.4$; $DT = 17.7$) que los participantes del instituto del Polígono Sur ($M = 9$; $DT = 11.7$), $U = 1204$, $p < .001$, $r = .32$. No se encontraron diferencias en *mantenimiento* ni en *empeoramiento*.

En resumen, en el yo presente, los enunciados de los estudiantes del barrio Polígono Norte fueron más *personales* y menos *positivos*. Su *valencia emocional* fue más *ambivalente*. En cuanto a la *referencia temática* encontramos más enunciados referidos al *mundo académico*, a las *capacidades y actividades*, al *esfuerzo en tareas académicas* en general, al *aprendizaje y estudio bajo*, a la *inteligencia alta*, a la capacidad de *organización* y a *emociones negativas asociadas a los estudios*. En el futuro, continuaron utilizando más enunciados *personales* y menos enunciados *positivos*, así como más enunciados *negativos*. También continuaron utilizando más enunciados de *mundo académico* y más enunciados referidos a la capacidad de *organización* y a las *emociones académicas asociadas a los estudios* en general. Así mismo, presentaron mayor *continuidad temática* y mayor porcentaje de *mejoría*. En cambio, los resultados en el yo presente de los estudiantes del centro del Polígono Sur mostraron que emplearon más enunciados categorizados como *relacionales inespecíficos*, *positivos* y *descriptivos*. En la *referencia temática* presentaron más enunciados que aludieron a *relaciones académicas de apoyo y ayuda a compañeros*, a una *concepción global de mal estudiante*, a una *asistencia y puntualidad alta*, a *motivaciones negativas de otros* y a *relaciones sociales no académicas*, en concreto de *capacidades relacionales altas*. También utilizaron más enunciados referidos a *trabajos actuales*. En el futuro, continuaron utilizando más enunciados *positivos* y *descriptivos*. También emplearon más enunciados *relacionales específicos*. Continuaron utilizando más enunciados referidos a *relaciones sociales no académicas*, en concreto de *capacidades relacionales*. Así mismo, emplearon más enunciados que aluden al *ocio y a otras actividades*, de *posesiones* y de *configuración*

familiar. Por último, presentaron menor *continuidad* y, por lo tanto, mayor *novedad* temática y menor porcentaje de *mejoría* entre el presente y el futuro.

5.2.3.2. TST en Función del Sexo. Se estudiaron las diferencias de género entre estudiantes a través de la comparación en función del sexo de los y las participantes del estudio. El análisis de las respuestas del TST no reveló ninguna diferencia estadísticamente significativa en el yo presente ni en el yo futuro en la *organización del yo*, en la *valencia emocional*, en el *plano de la acción* o en *continuidad temática*. La distribución de categorías entre chicas y chicos fue similar. En cambio, sí hallamos diferencias significativas en cuanto a la *referencia temática*. Se presentarán primero los resultados relativos al yo presente y, posteriormente, aquellos correspondientes al yo proyectado hacia el futuro.

En las categorías de nivel macro del yo presente, las chicas presentaron más porcentaje de enunciados referidos al *mundo académico* ($M = 84.9$, $DT = 21.6$) que los chicos ($M = 78.4$, $DT = 22.4$), $U = 1612$, $p = .011$, $r = .22$. Sin embargo, los chicos emplearon más descripciones relacionadas con las *formas de ser* ($M = 9.7$, $DT = 14.5$) que las chicas ($M = 6.03$, $DT = 12.2$), $U = 1740$, $p = .032$, $r = .19$.

El análisis de las categorías a nivel micro, más apegadas al significado directo de los enunciados, del yo presente demostró un número mayor de diferencias significativas en función del sexo. Estas diferencias pueden encontrarse en la [Tabla 19](#). Sólo las categorías cuyos resultados son estadísticamente significativos se presentaron en la tabla, ya que el número de categorías de nivel micro es demasiado elevado. Dentro de *mundo académico* y de *capacidades y actividades*, las chicas presentaron una mayor proporción de categorías de *esfuerzo alto*, de *notas malas o suspensos* y *organización alta*. Dentro de *emociones académicas*, presentaron más categorizaciones de *pesimismo/optimismo*. Los chicos, por el contrario, dentro de *mundo académico*, presentaron mayor número de categorías de *apoyo y ayuda entre compañeros*, de comportamiento referido a *ser tranquilo* y de *creatividad e imaginación alta*. El tamaño del efecto de estas diferencias significativas fue leve.

Tabla 19.

Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre sexos.

	Chicas	Chicos	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Mundo académico					
Relaciones académicas con compañeros					
Apoyo y ayuda a compañeros	3.25 (6.09)	5.64 (7.19)	1763	.035	.18
Capacidades y actividades					
Esfuerzo en tareas académicas					
Esfuerzo alto	13.59 (13.98)	8.93 (10.66)	1735	.047	.17
Notas y aprobados					
Notas malas o suspensos	0.76 (2.84)	0 (0)	2008	.024	.20
Comportamiento en clase					
Ser tranquilo	0.4 (2.16)	1.96 (5.52)	1933	.043	.18
Creatividad e imaginación					
Creatividad alta	0 (0)	1.04 (3.57)	1977	.025	.20
Organización					
Organización alta	3.86 (7.28)	1.4 (3.93)	1818	.024	.20
Emociones académicas					
Pesimismo/optimismo	1.68 (4.9)	0.31 (1.86)	1955	.038	.18

Nota: Debido al elevado número de categorías, sólo se incluyen aquellas cuyos resultados son estadísticamente significativos.

En cuanto al yo proyectado hacia el futuro, no se hallan tampoco diferencias significativas en las dimensiones *organización del yo*, *valencia emocional*, *plano de la acción*, *continuidad temática* ni en las categorías de nivel macro de *referencia temática*, pero sí en las categorías de nivel micro (Tabla 20). Las chicas, dentro de *mundo académico*, presentaron mayor proporción de categorías *de organización alta* y más de *emociones académicas*. Dentro de esta última, se utilizaron más descripciones relacionadas con *emociones positivas asociadas a los estudios*, así como más categorizaciones de *optimista*. Fuera de *mundo académico*, en *formas de ser*, las chicas también emplearon más enunciados relativos a una mayor *madurez alta* futura. Todas estas diferencias obtuvieron un tamaño del efecto leve.

Tabla 20.

Diferencias significativas en el yo proyectado hacia el futuro a nivel micro de referencia temática entre sexos.

	Chicas	Chicos	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Mundo académico					
Capacidades y actividades					
Organización					
Organización alta	5.38 (8.79)	2.45 (5.59)	1774	.024	.20
Emociones académicas	14.49 (18.1)	7.08 (10.29)	1618	.008	.23
Emociones asociadas a los estudios	6.73 (15.04)	2.65 (6.41)	1820	.042	.18
Emociones positivas	6.04 (14.98)	2.22 (6.22)	1854	.048	.17
Pesimismo/optimismo	1.08 (4.09)	0 (0)	2008	.024	.20
Optimista	1.08 (4.09)	0 (0)	2008	.024	.20
Formas de ser					
Madurez	1.41 (3.68)	0.53 (3.53)	1924	.022	.20
Madurez alta	1.41 (3.68)	0.53 (3.53)	1924	.022	.20

Nota: Debido al elevado número de categorías, sólo se incluyen aquellas cuyos resultados son estadísticamente significativos.

En resumen, en el yo presente, las chicas mostraron más enunciados categorizados como referidos al *mundo académico*, *esfuerzo alto*, *notas malas o suspensos* y *organización alta*, así como más de aquellos referidos al *optimismo* y el *pesimismo*. En el futuro, se mantuvo la *organización alta* y aparecieron más categorizaciones de *optimismo* y de *emociones positivas asociadas a los estudios*, así como más categorizaciones de *madurez alta* que los chicos.

En cambio, los chicos presentaron más categorías de *apoyo y ayuda entre compañeros*, de *comportamiento en clase tranquilo* y de *creatividad e imaginación alta*, así como más categorizaciones de *formas de ser*. En el futuro los chicos no presentaron categorías que aparecieran en mayor medida que en las chicas.

5.2.3.3. TST en Función Del Curso Académico. Se analizaron las autodescripciones de los y las participantes en función del curso al que pertenecen: 1° y 2° de bachillerato. Primero se presentarán los datos del yo presente, después los del yo futuro y, por último, los resultados del análisis de *continuidad temática*.

En la *organización del yo presente*, el alumnado de 2° empleó significativamente un mayor porcentaje de enunciados *personales* ($M = 86.2$, $DT = 12.3$) que los de 1° de bachillerato ($M = 75.6$, $DT = 20.4$), $U = 1548$, $p = .004$, $r = .25$. No se hallaron diferencias

significativas en cuanto a la *valencia emocional* en ninguna de sus dimensiones. En cambio, el análisis del *plano de la acción* en el presente reveló un mayor porcentaje, siendo este significativo, de *descripciones* en 1° de bachillerato ($M = 1.65$, $DT = 6.81$) que en 2°, donde ni siquiera se halló ningún ítem incluíble en esta categoría ($M = 0$, $DT = 0$), $U = 1983$, $p = .021$, $r = .2$. Por último, los resultados mostraron dos diferencias significativas en la *referencia temática* en función del curso a nivel macro. En 2° de bachillerato, los y las participantes presentaron un mayor porcentaje de categorías de *mundo académico* ($M = 88.6$, $DT = 14.2$) que en 1° de bachillerato ($M = 75$, $DT = 25.7$), $U = 1477$, $p = .001$, $r = .28$. Por otro lado, encontramos que los enunciados del alumnado de 1° de bachillerato presentaron más *relaciones sociales* ($M = 13.9$, $DT = 17.1$) que en 2° de bachillerato ($M = 3.55$, $DT = 6.66$), $U = 1402$, $p < .001$, $r = .34$.

En el análisis de referencia temática a nivel micro, con categorías más apegadas al significado de los enunciados de los participantes, se hallaron multitud de diferencias significativas entre los estudiantes de cada curso. Estos resultados pueden comprobarse en la [Tabla 21](#). Sólo se han incluido aquellos resultados con valores estadísticamente significativos, debido al gran número de categorías que presenta el sistema. En 2° de bachillerato, se halló una mayor proporción de enunciados referidos a *capacidades y actividades*, y dentro de éste, al *esfuerzo en tareas académicas*, a la *participación en clase*, en concreto una *participación alta*, a una *atención baja* en clase y a *organización*, tanto a una *organización alta* como *baja*, pero con mayor tamaño del efecto en la alta. Dentro de *emociones académicas*, los participantes de 2° también presentaron una mayor proporción de *emociones positivas*. En cambio, los participantes de 1° de bachillerato, dentro del *mundo académico*, mostraron más categorías referidas al *comportamiento en clase*, con mayor aparición de enunciados en sus dos vertientes: *ser tranquilo* y *ser nervioso*. También presentaron mayor proporción de enunciados de *creatividad e imaginación*, en concreto de *imaginación alta*. Por otro lado, en *relaciones sociales*, los participantes de 1° mostraron más enunciados en *capacidades relacionales*, tanto *capacidades altas* como *bajas*. Todas estas diferencias presentaron un tamaño del efecto leve, salvo aquellas referidas a *organización* y *organización alta*, que presentaron un tamaño del efecto leve-moderado.

Tabla 21.

Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre cursos de bachillerato.

	1° Bachillerato	2° Bachillerato	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Mundo académico					
Capacidades y actividades	52.18 (23.18)	64.43 (19.21)	1526	.003	.25
Esfuerzo en tareas académicas	17.53 (13.9)	23.07 (13.16)	1605	.010	.22
Participación en clase	0.52 (2.51)	2.33 (4.88)	1835	.006	.24
Participación alta	0.34 (2.06)	2.03 (4.43)	1839	.004	.25
Comportamiento en clase	3.11 (6.01)	0.4 (2.22)	1692	< .001	.30
Ser tranquilo	2.01 (5.56)	0.4 (2.22)	1931	.032	.19
Ser nervioso	1.1 (3.12)	0 (0)	1922	.007	.23
Atención en tareas académicas					
Atención baja	2.58 (5.62)	6.01 (8.36)	1705	.008	.23
Creatividad e imaginación	1.07 (3.61)	0 (0)	1983	.021	.20
Creatividad alta	1.07 (3.61)	0 (0)	1983	.021	.20
Organización	1.15 (3.54)	6.59 (7.8)	1314	< .001	.43
Organización alta	0.6 (2.48)	4.72 (7.53)	1534	< .001	.37
Organización baja	0.55 (2.66)	1.88 (4.72)	1940	.039	.18
Emociones académicas					
Emociones asociadas a los estudios					
Emociones positivas	0.2 (1.7)	1.2 (3.83)	1985	.034	.18
Relaciones sociales					
Capacidades relacionales	12.52 (17.09)	2.55 (5.26)	1424	< .001	.34
Capacidades altas	9.33 (14.35)	1.91 (4.57)	1567	< .001	.30
Capacidades bajas	3.19 (6.54)	0.64 (3.05)	1776	.004	.25

Nota: Debido al elevado número de categorías, sólo se incluyen aquellas cuyos resultados son estadísticamente significativos.

En el futuro, los resultados revelaron en la organización del yo un mayor número de enunciados grupales en 1° de bachillerato (Tabla 22). En el *plano de la acción* se encontraron diferencias significativas en los tres valores de la dimensión, con una mayor proporción de *descripciones* y *acciones* en 1° de bachillerato y una mayor proporción de *evaluaciones* en 2°. En cuanto a la *referencia temática*, en el análisis a nivel macro encontramos diversas diferencias significativas. En segundo de bachillerato los alumnos y alumnas emplean más enunciados referidos al *mundo académico*. En 1° de bachillerato, en cambio, utilizaron más enunciados referidos al *trabajo* y al *ocio* y *otras actividades*. Todas estas diferencias obtuvieron un tamaño del efecto leve.

Tabla 22.

Diferencias significativas en identidad en la expectativa de yo futuro en función del curso.

	1° Bachillerato 2° Bachillerato		U	p	r
	M (DT)	M (DT)			
Organización del yo					
Personales	84.2 (18.1)	85.5 (16.9)	2066	.636	-
Rel. Inesp.	4.48 (7.4)	7.50 (12.01)	1984	.330	-
Rel. Esp.	4.63 (10.6)	4.14 (7.63)	2113	.741	-
Grupal	6.71 (13.3)	2.88 (8.02)	1843	.048	.17
Carga emocional					
Positiva	93.2 (15.10)	96.2 (14.0)	2042	.410	-
Negativa	5.37 (13.2)	1.56 (4.87)	2025	.293	-
Ambivalente	0.987 (4.23)	1.82 (7.42)	2110	.559	-
Plano de la acción					
Descripciones	13.8 (19.5)	5.23 (11.4)	1584	.003	.26
Acciones	17.2 (22.3)	8.54 (11.41)	1733	.036	.18
Evaluaciones	68.9 (27.9)	86.2 (17.7)	1322	< .001	.34
Referencia temática					
Mundo Académico	62.8 (26.5)	75.3 (20.3)	1548	.005	.25
Relaciones sociales	5.27 (9.38)	4.13 (8.24)	2025	.425	-
Formas de ser	9.9 (12.5)	10.8 (12.3)	2056	.591	-
Trabajo	12.5 (15)	5.76 (10.9)	1550	.002	.27
Ocio y otras actividades	8.91 (16)	2.27 (9.16)	1710	.004	.25

En el análisis de *referencia temática* a nivel micro se pudieron apreciar un gran número de diferencias significativas ([Tabla 23](#)). En el yo proyectado hacia el futuro, los participantes de 2° de bachillerato, dentro de *mundo académico*, presentaron mayor proporción de *capacidades y actividades*, y dentro de ésta, de *participación alta* en clase, de *organización* en general y de *organización alta* en particular. Este estudiantado empleó, así mismo, más *emociones académicas*, en concreto, más *motivación o ganas de mejora altas*. Por otro lado, el estudiantado de 1°, en *capacidades y actividades*, demostró más proporción de *comportamiento en clase*, en concreto de aquél referido a *ser tranquilo*. Dentro de *metas académicas*, presentó más *aspiraciones de futuras rutas académicas*, y, dentro de éstas, más *aspiraciones altas*. En cuanto a *trabajo*, también se apreció una mayor aparición de enunciados referidos a la *elección de futuras rutas laborales*. Por último, dentro de *ocio y otras actividades*, presentaban mayor proporción de *hobbies* y de la futura *configuración familiar*, tales como querer tener hijos o casarse. El tamaño del efecto de estas diferencias significativas fue leve.

Tabla 23.

Diferencias significativas en el yo proyectado hacia el futuro a nivel micro de referencia temática entre cursos de bachillerato.

	1°	2°	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Bachillerato	Bachillerato			
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Mundo académico					
Capacidades y actividades	38.62 (25.74)	47.26 (26.35)	1709	.037	.18
Participación en clase	0 (0)	1.08 (3.85)	1988	.014	.21
Participación alta	0 (0)	1.08 (3.85)	1988	.014	.21
Comportamiento en clase	1.04 (3.62)	0 (0)	1983	.021	.20
Ser tranquilo	0.89 (3.46)	0 (0)	2013	.035	.18
Organización	2.47 (5.76)	5.74 (8.71)	1709	.008	.23
Organización alta	2.06 (5.38)	5.74 (8.71)	1639	.002	.27
Metas académicas					
Aspiraciones de futuras rutas académicas	10.77 (15.13)	4.75 (8.07)	1702	.016	.21
Asp. alta	7.11 (11.93)	2.37 (5.9)	1694	.006	.24
Emociones académicas	7.27 (11.67)	14.03 (17.02)	1552	.003	.26
Motivación o ganas de mejora	2.8 (7.33)	7.38 (10.08)	1583	< .001	.29
Motivación alta	2.51 (7.04)	7.38 (10.08)	1547	< .001	.31
Trabajo					
Elección de futuras rutas laborales	12.47 (14.99)	5.76 (10.91)	1550	.002	.27
Ocio y otras actividades					
Hobbies	2.91 (6.88)	0.78 (3.07)	1903	.040	.18
Configuración familiar	3.01 (8.47)	0.4 (2.22)	1955	.045	.17

Nota: Debido al elevado número de categorías, sólo se incluyen aquellas cuyos resultados son estadísticamente significativos.

En cuanto a la *continuidad temática*, los participantes de 2° de bachillerato presentaron una mayor *continuidad* ($M = 51.6$; $DT = 25.3$) que los participantes del instituto de 1° de bachillerato ($M = 37.3$; $DT = 28.4$), $U = 1528$, $p = .004$, $r = .25$. De igual manera, el alumnado de 2° de bachillerato presentó también un mayor porcentaje de *mejoría* ($M = 22.6$; $DT = 18.4$) que los participantes de 1° de bachillerato ($M = 11.4$; $DT = 13.7$), $U = 1405$, $p < .001$, $r = .31$. No se encontraron diferencias en *mantenimiento* ni en *empeoramiento*.

En resumen, en el yo presente, los y las estudiantes de 1° utilizaron más enunciados referidos a *descripciones*. En cuanto a *referencia temática*, este alumnado presentó más enunciados categorizados como referidos al *comportamiento en clase*, tanto de *ser tranquilos* como *nerviosos*, de *creatividad e imaginación alta* y de *relaciones sociales* no académicas relativas a *capacidades relacionales*, tanto *altas* como *bajas*. En

el futuro, las categorías de *descripciones* fueron también más altas que en 2º y, además, presentaron más enunciados *grupales* y referidos a *acciones*. El *comportamiento en clase tranquilo* continuó siendo también mayor que en 2º y aparecieron más enunciados referidos al *trabajo* en cuanto a la *elección de futuras rutas laborales* y al *ocio y otras actividades* en cuanto a *hobbies* y la futura *configuración familiar*. También presentaron menor porcentaje de *continuidad* temática entre el presente y el futuro, así como menor porcentaje de *mejoría* en cuando existe *continuidad*.

En cambio, en el yo presente encontramos que el alumnado de 2º de bachillerato se describía empleando más enunciados *personales*. Así mismo, presentaron más enunciados categorizados como pertenecientes al *mundo académico* y a *capacidades y actividades*, como el *esfuerzo en tareas académicas* en general, una *participación alta* en clase, una *atención baja* y una mayor *organización*, tanto *alta* como *baja*. También utilizaron más enunciados referidos a *emociones positivas asociadas a lo académico*. En el futuro, continuaron empleando más enunciados *personales* y utilizaron más enunciados *evaluativos*. También utilizaron más enunciados referidos a *mundo académico*, como la *participación alta* en clase y la capacidad de *organización alta*, así como más *emociones académicas* de *motivación* y *ganancias de mejora altas*. Por último, el estudiantado de 2º de bachillerato presentó más *continuidad* temática entre el presente y el futuro, así como más categorías de *mejoría*.

5.2.3.4. TST en Función del Nivel Educativo Parental. Como fue explicado previamente en el apartado de [Datos sociodemográficos generales](#), la variable nivel educativo parental fue reconvertida para facilitar su análisis en dos grupos: nivel educativo parental bajo y alto. Primero se mostrarán los resultados correspondientes al yo presente, después aquellos relativos al yo futuro y, por último, los resultados de la dimensión *continuidad temática*.

En la organización del yo del presente hallamos un mayor porcentaje significativo de enunciados categorizados como *personales* en el nivel educativo parental alto, mientras que el nivel educativo parental bajo presentó un mayor porcentaje significativo de categorizaciones *relaciones inespecíficas* ([Tabla 24](#)). En la referencia temática a nivel macro los datos mostraron un mayor porcentaje significativo de enunciados codificados como *mundo académico* en el nivel educativo parental alto. Sin embargo, en el nivel educativo parental bajo hallamos un mayor porcentaje de enunciados que aludieron a *relaciones sociales* no académicas y a *trabajo*.

Tabla 24.

Diferencias significativas en identidad en el yo presente en función del nivel educativo parental.

	Nivel educativo parental bajo	Nivel educativo parental alto	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Organización del yo					
Personales	75.13 (20.02)	86.27 (15.33)	681	.003	.31
Rel. Inesp.	18.99 (18.87)	10.42 (13.46)	762	.017	.25
Rel. Esp.	5.08 (8.55)	3.07 (5.83)	966	.365	-
Grupal	0.8 (5.47)	0.25 (1.66)	1057	.988	-
Carga emocional					
Positiva	55.34 (25.71)	59.98 (27.05)	947	.385	-
Negativa	32.19 (21.15)	25.28 (19.85)	871	.144	-
Ambivalente	12.47 (12.46)	13.83 (15.34)	1034	.846	-
Plano de la acción					
Descripciones	1.1 (5.81)	0.69 (2.62)	1035	.655	-
Acciones	6.89 (12.19)	7.27 (11.13)	1034	.833	-
Evaluaciones	92.01 (13.59)	92.03 (11.48)	1031	.813	-
Referencia temática					
Mundo Académico	73.88 (26.43)	86.96 (17.08)	720	.007	.28
Relaciones sociales	14.44 (18.13)	6.08 (11.84)	733	.005	.29
Formas de ser	9.86 (16.93)	5.93 (9.24)	1002	.619	-
Trabajo	1.19 (4.38)	0 (0)	968	.047	.21
Ocio y otras actividades	0.63 (2.44)	1.03 (4.13)	1052	.913	-

El análisis de *referencia temática* a nivel micro reveló varias diferencias estadísticamente significativas (Tabla 25). Los y las participantes de familias de nivel educativo de nivel alto presentaron mayor porcentaje significativo de enunciados categorizados como referidos a un *esfuerzo alto*, a una *responsabilidad alta*, a una *organización alta* y *emociones positivas* relacionadas con el ámbito académico, que el estudiantado proveniente de familias de nivel educativo bajo. Sin embargo, estos últimos presentaban un porcentaje significativo mayor en las categorías *apoyo* y *ayuda a compañeros*, *ser nervioso* en clase y en *capacidades relacionales* no académicas, tanto altas como bajas.

Tabla 25.

Diferencias significativas en el yo presente a nivel micro de referencia temática entre niveles educativos parentales.

	Nivel educativo parental bajo	Nivel educativo parental alto	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Mundo académico					
Relaciones académicas					
Apoyo y ayuda a compañeros	6.14 (7.33)	3.33 (5.99)	827	.037	.22
Capacidades y actividades					
Esfuerzo en tareas académicas					
Esfuerzo alto	9.85 (14.4)	13.64 (11.17)	760	.017	.25
Comportamiento en clase					
Ser nervioso	1.45 (3.52)	0.22 (1.49)	924	.033	.22
Responsabilidad en clase					
Responsabilidad alta	1.66 (4.05)	3.89 (5.4)	843	.027	.23
Organización					
Organización alta	0.69 (2.69)	4.25 (7.35)	793	.002	.32
Emociones académicas					
Emociones asociadas a estudios					
Emociones positivas	0 (0)	1.26 (3.63)	940	.019	.24
Relaciones sociales					
Capacidades relacionales	13.03 (18.09)	5.14 (11.63)	728	.003	.31
Capacidades altas	9.77 (14.51)	4.4 (10.64)	776	.008	.28
Capacidades bajas	3.25 (6.59)	0.75 (2.84)	877	.024	.24

Nota: Debido al elevado número de categorías, sólo se incluyen aquellas cuyos resultados son estadísticamente significativos.

Por otro lado, en la *organización del yo* proyectado al futuro, los y las participantes de familias de nivel educativo alto presentaron mayor proporción significativa de enunciados categorizados como *personales*, mientras que los participantes de nivel educativo parental bajo presentaban significativamente mayor porcentaje de enunciados *grupales* (Tabla 26). Así mismo, dentro de la dimensión *plano de la acción*, estos últimos emplearon más *descripciones*.

Además, el análisis de *referencia temática* a nivel micro halló diferencias significativas también en el yo proyectado al futuro (Tabla 27). Al igual que en el presente, los y las estudiantes de familias de nivel educativo alto presentaron un mayor porcentaje significativo de categorías referidas a una *organización alta*. Sin embargo, los datos mostraron que los y las participantes de familias de nivel educativo bajo emplearon

en mayor medida enunciados categorizados como referidos a *independencia alta*, *autoestima alta* y *posesiones*.

Tabla 26.

Diferencias significativas en identidad en el yo proyectado al futuro en función del nivel educativo parental.

	Nivel educativo parental bajo	Nivel educativo parental alto	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Organización del yo					
Personales	78.99 (18.52)	87.71 (14.94)	764.5	.018	.25
Rel. Inesp.	7.48 (10.13)	6.72 (11.01)	981	.503	-
Rel. Esp.	7.14 (12.34)	2.71 (7)	887.5	.071	-
Grupal	6.38 (10.08)	2.86 (8.51)	835.5	.025	.23
Carga emocional					
Positiva	96.29 (13.35)	93.68 (16.71)	919.5	.103	-
Negativa	2.94 (12.11)	3.52 (8.84)	983.5	.305	-
Ambivalente	0.54 (2.61)	2.02 (8.17)	1008	.366	-
Plano de la acción					
Descripciones	12.79 (17.11)	6.35 (11.72)	823.5	.042	.21
Acciones	12.56 (17.6)	17.14 (23.12)	973.5	.490	-
Evaluaciones	74.65 (23.31)	76.51 (27.91)	921	.282	-
Referencia temática					
Mundo Académico	62.05 (26.49)	70.02 (23.13)	866	.134	-
Relaciones sociales	5.15 (10.88)	4.63 (8.33)	1044	.894	-
Formas de ser	13.58 (13.46)	8.54 (11.06)	837	.069	-
Trabajo	8.74 (10.7)	11.06 (14.92)	1010.5	.696	-
Ocio y otras actividades	9.59 (18.16)	4.26 (10.69)	934.5	.206	-

Por último, en cuanto a la *continuidad temática* entre el yo presente y yo el futuro, los datos no mostraron diferencias significativas en *continuidad* en función del nivel educativo parental. Sin embargo, se hallaron diferencias significativas en la categoría *mantenimiento* entre presente y futuro. Así, los participantes provenientes de familias con un nivel educativo alto presentaron un mayor porcentaje de *mantenimiento* ($M = 32,4$; $DT = 21$) que los participantes de familias de nivel educativo bajo ($M = 22,8$; $DT = 20,9$), $U = 752$, $p = .017$, $r = .25$. No se encontraron diferencias significativas ni en *mejoría* ni en *empeoramiento*.

Tabla 27.

Diferencias significativas en el yo proyectado hacia el futuro a nivel micro de referencia temática entre niveles educativos parentales.

	Nivel educativo parental bajo	Nivel educativo parental alto	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Mundo académico					
Capacidades y actividades					
Organización					
Organización alta	2.07 (5.25)	5.39 (8.57)	837	.023	.24
Formas de ser					
Independencia					
Independencia alta	1.7 (4.15)	0.28 (1.86)	926	.035	.22
Autoestima					
Autoestima alta	1.22 (4.43)	0 (0)	968	.047	.21
Ocio y otras actividades					
Posesiones	2.69 (8.92)	0 (0)	945	.025	.23

Nota: Debido al elevado número de categorías, sólo se incluyen aquellas cuyos resultados son estadísticamente significativos.

En resumen, en el yo presente, los participantes que pertenecían a familias de nivel educativo alto presentaron más enunciados *personales* y más enunciados referidos al *mundo académico*, a un *esfuerzo alto*, a una *responsabilidad* y una *organización alta* y a *emociones positivas asociadas a lo académico*. En el yo futuro, los participantes de nivel educativo alto continuaron presentando más categorías *personales* y de *organización alta*. Así mismo, también presentaron más *mantenimiento* temático entre el presente y el futuro, aunque similares valores de *continuidad*.

En cambio, los participantes de familias de nivel educativo bajo emplearon en el presente más enunciados categorizados como *relacionales inespecíficos*, así como de enunciados referidos a *relaciones de apoyo y ayuda a compañeros* en clase, a *ser nervioso* en clase, a *capacidades relacionales* no académicas, tanto altas como bajas y a *trabajo*. En el futuro, este estudiantado empleó más enunciados *grupales* y más *descripciones*. También emplearon más enunciados relativos a una *independencia* y *autoestima altas*, así como referidos a *posesiones* futuras. Por último, aunque presentaron valores similares de *continuidad* temática, se halló menor porcentaje significativo de categorías de *mantenimiento* entre el presente y el futuro.

5.2.4. Objetivo 3 - Estudiar y Conocer la Satisfacción Vital y Escolar de los y las Jóvenes en Situación de Riesgo de Exclusión Social y su Vinculación con las Características de su Identidad De Aprendiziz

El tercer y último objetivo global contenía los siguientes objetivos específicos:

- A. Estudiar los datos descriptivos de las escalas de satisfacción vital y satisfacción en el ámbito escolar.
- B. Estudiar los datos de dichas escalas en función de las variables explicativas (centro educativo, el sexo, curso y el nivel educativo parental).
- C. Estudiar las posibles correlaciones entre dichas escalas y las dimensiones analizadas del TST.

Se aplicaron las escalas de satisfacción con la vida y de satisfacción con la escuela a la muestra de estudiantes provenientes de institutos de difícil desempeño y de barrios con Necesidades de Transformación Social y se analizaron sus puntuaciones, así como la relación de éstas con las distintas dimensiones identitarias analizadas en el TST. En relación con el primer objetivo específico, primero se presentarán los datos descriptivos de las escalas de satisfacción vital y satisfacción en el ámbito escolar. En relación con el segundo objetivo específico, posteriormente, se mostrarán las comparaciones entre grupos en función del centro educativo, el sexo, el curso y el nivel educativo parental. Por último, se mostrarán las correlaciones que existen entre dichas escalas y las dimensiones del TST, relacionadas con el tercer objetivo específico. De esta manera podremos comprobar cómo es la satisfacción con la vida y con la escuela de los y las jóvenes de barrios en situación de riesgo de exclusión social, cómo varía en función de nuestras variables y cómo se relaciona con las descripciones del yo/es que el estudiantado evoca.

5.2.4.1. Datos Descriptivos de las Escalas de Satisfacción. Las escalas utilizadas, SWLS sobre satisfacción con la vida y CSI sobre satisfacción con la escuela, presentan una puntuación teórica que va de 5 a 25 y de 5 a 35, respectivamente. Unas puntuaciones neutrales en las escalas serían, así mismo, de 15 y de 20. Los datos muestran que el estudiantado se encuentra ligeramente satisfecho con su vida y neutralmente satisfecho con la escuela ([Tabla 28](#)).

Tabla 28.

Datos descriptivos globales de los cuestionarios SWLS y CSI de satisfacción vital y con la escuela.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Min	Max
Satisfacción con la vida	16.7	4.27	5	25
Satisfacción con la escuela	19.7	4.93	7	31

5.2.4.2. Escalas de Satisfacción en Función del Centro Educativo, Sexo, Curso y Nivel Educativo Parental. Los datos mostraron diferencias significativas entre chicas y chicos en las puntuaciones totales de la escala satisfacción vital, pero no en las de satisfacción con la escuela. Las chicas presentaron significativamente una menor satisfacción vital ($M = 15.7$, $DT = 4.13$) que los chicos ($M = 17.61$, $DT = 4.23$), $U = 1552$, $p = .015$, $r = .21$.

No se encontraron diferencias significativas entre centros educativos, cursos académicos ni nivel educativo parental.

5.2.4.3. Correlaciones de las Escalas de Satisfacción con las Dimensiones del TST. En nuestra muestra, las puntuaciones de satisfacción vital y satisfacción con la escuela no presentan una correlación significativa entre sí ($\rho = .099$, $p = .264$), por lo que pueden analizarse por separado. Se presentarán primero las correlaciones con las puntuaciones de satisfacción con la vida en el yo presente, en el yo futuro y en la *continuidad temática*. Posteriormente, se mostrarán, en el mismo orden, las correlaciones con las puntuaciones de la escala de satisfacción con la escuela.

5.2.4.3.1. Correlaciones entre la Escala de Satisfacción con la Vida y las Dimensiones Del TST. En el presente, encontramos correlaciones con la *organización del yo*, el *plano de la acción* y la *referencia temática*, pero no con la *valencia emocional*. Así, las puntuaciones de satisfacción vital en nuestros participantes correlacionaron positivamente con los enunciados categorizados como *personales* ($\rho = .187$, $p < .05$), basados en *acciones* ($\rho = .246$, $p < .01$) y referidos a *concepciones globales* como *estudiante* ($\rho = .185$, $p < .05$), a *capacidades y actividades* ($\rho = .193$, $p < .05$) y al *buen comportamiento en clase* ($\rho = .174$, $p < .05$). Sin embargo, correlacionaron negativamente con los enunciados categorizados como *relacionales inespecíficos* ($\rho = -.225$, $p < .05$), como *evaluaciones* ($\rho = -.202$, $p < .05$) y con aquellos que aluden al *pesimismo* en tareas académicas ($\rho = -.204$, $p < .05$).

En el futuro, los datos no mostraron correlaciones entre la satisfacción vital y la *organización del yo*, la *valencia emocional* o el *plano de la acción*, pero sí entre la primera y la *referencia temática*. Así, hallamos una correlación positiva entre las puntuaciones de satisfacción vital y los enunciados que aludieron al *comportamiento en clase* ($\rho = .185, p = .05$) y a la *elección de futuras rutas laborales* ($\rho = .229, p = .01$).

En cuanto a la *continuidad temática*, no hallamos correlaciones significativas con la satisfacción con la vida del estudiantado.

5.2.4.3.2. Correlaciones entre la Escala de Satisfacción con la Escuela y las Dimensiones del TST. En el caso de la satisfacción con la escuela, en el yo presente, los datos mostraron correlaciones con la *valencia emocional* y la *referencia temática*, pero no con la *organización del yo* ni el *plano de la acción*. La satisfacción con la escuela correlacionó con la *valencia emocional positiva* ($\rho = .277, p = .01$) y con el empleo de enunciados referidos a una *concepción global de buen estudiante* ($\rho = .189, p = .05$), de *asistencia y puntualidad alta* ($\rho = .198, p = .05$) y de *exigencia alta* en los estudios ($\rho = .201, p = .05$). En cambio, hallamos una correlación inversa con la *valencia emocional negativa* ($\rho = -.284, p = .01$) y con el uso de enunciados referidos a una *capacidad de esfuerzo en tareas académicas baja* ($\rho = -.213, p = .05$) y a una *baja exigencia personal* en los estudios ($\rho = -.236, p = .01$).

En el yo futuro, encontramos, así mismo, sólo correlaciones significativas con la *valencia emocional* y la *referencia temática*. Podemos comprobar correlaciones significativas en el yo futuro en *valencia emocional positiva* ($\rho = .205, p = .05$), así como una correlación inversa con la *valencia emocional ambivalente* ($\rho = -.245, p = .01$). La *valencia emocional negativa* deja de ser significativa, aunque muestra una tendencia a una correlación inversa ($\rho = -.168, p = .054$). Por otro lado, las puntuaciones de satisfacción escolar se correlacionaban positivamente con el empleo de enunciados que aludían a una *importancia alta de los estudios* ($\rho = .272, p = .01$), a *motivaciones positivas de otros*, como la familia o los amigos ($\rho = .198, p = .05$), así como a enunciados referidos al *ocio y otras actividades* en el futuro ($\rho = .207, p = .05$), en concreto, los referidos a los *hobbies* ($\rho = .215, p = .05$). En cuanto a las correlaciones negativas, los datos mostraron que éstas existieron entre la satisfacción escolar y el uso de enunciados referidos a ser un *mal estudiante* ($\rho = -.203, p = .05$), a una *atención alta* ($\rho = -.193, p = .05$) y a *capacidades relacionales bajas* ($\rho = -.249, p = .01$).

Por último, en cuanto a la *continuidad temática*, los datos mostraron una correlación inversa significativa entre el porcentaje de *continuidad* y la satisfacción con la escuela ($\rho = -.210, p = .05$).

5.3. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo el análisis a través del TST de la identidad de aprendiz de estudiantes en riesgo de exclusión provenientes de ZNTS que se mantienen en el sistema educativo. Interpretamos esto como resiliencia educativa (Lessard et al., 2014; Luthar et al., 2000; Masten, 2007; Toland & Carrigan, 2011; Wright et al., 2013), debido al alto nivel de fracaso escolar y abandono educativo temprano que existe en las ZNTS (Bernardi & Requena, 2010). Por lo tanto, asumimos que estos y estas estudiantes presentan una serie de recursos y características emocionales, cognitivas, sociales, culturales y materiales que favorecen la adaptación y el afrontamiento de dichos contextos (Wright et al., 2013). Mediante el uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos (TST y escalas SWSL e ISC), se estudiaron las características que presentan las autodescripciones como estudiante en el presente y en el futuro de los y las jóvenes con trayectoria de resiliencia de bachillerato, su relación con variables culturales e institucionales de relevancia como el centro educativo, el curso en el que se encuentran, el género o el nivel educativo de sus padres y madres, así como la relación que existe entre dichas autodescripciones de los participantes y su satisfacción vital y con la escuela. Pasaremos a describir los resultados a continuación, siguiendo el orden de los objetivos propuestos.

5.3.1. Objetivo 1 - Conocer las Características de la Identidad de Aprendiz de los y las Jóvenes en Situación de Riesgo de Exclusión Social

El primer objetivo plateaba el análisis de las características de aprendiz de los y las estudiantes en riesgo de exclusión social. Para ello, se analizaban [los datos descriptivos globales relativos al TST referidos al yo presente y al yo posible \(futuro\)](#), y [las diferencias entre ambos](#). Se estudiaron la organización del yo, la valencia emocional, el plano de la acción, la referencia temática y la continuidad temática (Ver [sistema de categorías](#), sección análisis de datos del método). También se analizaron las correlaciones que presentan las distintas dimensiones y categorías en el [yo presente](#), en el [yo futuro](#) y en la [relación entre ambos](#).

Construir una identidad de aprendiz saludable en ZNTS es un auténtico reto, ya que los y las estudiantes cuentan con pocos recursos sociales, culturales y materiales para su elaboración y para su integración en el sistema educativo (Sirin, 2005). Tienen menor acceso a voces y referentes que hayan presentado éxito académico (Bernardi & Requena, 2010; Bygren & Szulkin, 2010; Shumba, 2010), cuentan con relaciones más inestables dentro y fuera de la escuela (Allen et al., 2018; Johnson et al., 2012; Llorent-Bedmar et al., 2021; Longás et al., 2019) y presentan necesidades económicas y falta de acceso a material escolar (Longás et al., 2019; Shumba, 2010), entre otras. En este sentido, los estudios sobre fracaso y abandono escolar muestran un desenganche gradual de las instituciones académicas en el estudiantado (Mena et al., 2010). Muchos alumnos y alumnas de fracaso y abandono escolar aluden a una falta de capacidad, de motivación y de valor social de la escuela (Romero & Hernández, 2019). Estos tienden a ver la salida del sistema educativo como un éxito más que un fracaso, ya que desde su punto de vista dejan de perder el tiempo y se dedican a actividades más productivas (Mena et al., 2010).

Sin embargo, al ser preguntados por su identidad de aprendiz, los estudiantes de nuestra muestra emplean principalmente auto-descripciones personales, positivas, evaluativas y ligadas al mundo académico, tanto en el yo presente como en el yo futuro o posible. La literatura asocia estas descripciones a un mayor rendimiento académico y objetivos académicos centrados en la maestría (Anderman et al. 1999; Guay et al., 2004; Hansen & Henderson, 2019; Li et al., 2020; Neuenschwander et al., 2007), lo que difiere en gran medida de lo que se esperaría de aquellos estudiantes de fracaso escolar.

Un análisis a un nivel micro del sistema de categorías de referencia temática nos permite identificar cuáles son las fortalezas y debilidades como estudiantes de los y las jóvenes con trayectoria de resiliencia de acuerdo a su propia percepción. Cuando se describen en el presente, se describen principalmente en cuanto a sus características académicas, en concreto a sus capacidades y actividades académicas. Se describen explícita y principalmente como estudiantes que se esfuerzan, que dedican tiempo al estudio, que comprenden las explicaciones, que sacan buenas notas, que participan en clase, que tienen un buen comportamiento y que asisten a clase, que son creativos, responsables, inteligentes y que se organizan en las tareas que deben realizar. Cuando se describen de forma global, se describen explícitamente sobre todo como buenos estudiantes. Son estudiantes que apoyan y ayudan a sus compañeros de clase, que se exigen a sí mismos, que dan una alta importancia a los estudios, que están motivados

académicamente y que quieren mejorar. Por otro lado, también tienden a describirse como estudiantes con poca capacidad de atención y de memoria, que suelen presentar emociones negativas en los estudios, como agobio o miedo y que son a veces pesimistas. Aunque fueron categorizado en mayor medida en su vertiente positiva, también se encuentran unos porcentajes considerables de esfuerzo bajo y aprendizaje y estudio bajo, describiéndose como vagos o que estudian poco.

En este sentido, las categorías a nivel micro de mayor aparición en el presente fueron aquellas referidas a la capacidad de esfuerzo ([20.1%](#) de todas las descripciones en el presente), tanto en su vertiente de alto esfuerzo como de bajo esfuerzo, con una ligera ventaja de la primera. La capacidad de esfuerzo para nuestros participantes se constituye en una de sus características primordiales como estudiante.

Las creencias sobre el esfuerzo y la inteligencia en la educación han sido ampliamente estudiadas en la literatura. En esta línea, las creencias incrementales de las propias capacidades, esto es, las creencias de que la capacidad e inteligencia propias pueden mejorar y desarrollarse a través del esfuerzo, han sido relacionadas con mayor motivación, rendimiento académico, objetivos de maestría en la tarea, persistencia ante el fracaso en las actividades escolares y mayor resiliencia académica y mantenimiento en el sistema educativo, especialmente en estudiantes en situación de riesgo de exclusión social (Burnette et al., 2013; Dweck, 1986; Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Sarrasin et al., 2018; Yeager & Dweck, 2012). Así mismo, las intervenciones sobre estas creencias presentan grandes beneficios en los y las estudiantes en riesgo en esta misma dirección previamente descrita (Sarrasin et al., 2018; Yeager & Dweck, 2012).

La alta importancia del esfuerzo que presenta el estudiantado con trayectoria de resiliencia en sus auto-descripciones constituye un claro discurso alternativo al discurso de déficit y de falta de capacidad intrínseca para las actividades académicas propias de aquellos estudiantes que presentan fracaso o abandono escolar (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019). Explicar los éxitos y los fracasos en términos de esfuerzo presenta la ventaja de hacer controlables las dificultades académicas y de restar importancia al nivel de rendimiento percibido actual, pues si éste fuese bajo, con trabajo y esfuerzo el o la estudiante puede mejorar y desarrollarse (Dweck, 1986, 2000; Burnette et al., 2013). Además, supone un control o agencia alta por parte del estudiante, lo que le da dominio sobre su propia trayectoria vital (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011).

Las descripciones identitarias sirven como un recurso que explica los éxitos y los fracasos de los y las estudiantes. En poblaciones en riesgo de exclusión, la manera que tienen estas personas de lidiar con el discurso de fracaso y las dificultades va a determinar su mantenimiento en el sistema educativo (Yeager & Dweck, 2012). Sobre estas descripciones las distintas personas realizan inferencias acerca de lo que deben o pueden hacer o qué premios o castigos sociales pueden recibir (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011; Antaki & Widdicombe, 1998), presentando un componente motivacional, atribucional y también interactivo en su relación con otras personas. A pesar de encontrarse en ZNTS, estos estudiantes se identifican como estudiantes que se esfuerzan, que son capaces y participativos en un entorno académico. Esto es coherente a nivel identitario con la posibilidad de mantenerse y tener éxito en el sistema educativo, lo que permite que puedan tomar dicha decisión. Estas características se corresponden con lo que ciertas autoras incluyen dentro de la etiqueta de identidad de aprendiz saludable (Cubero-Pérez et al., 2022; Rosales & Cubero, 2016), y su desarrollo depende tanto del contexto como de los mensajes que reciben de los otros significativos, como familias, profesores y compañeros y compañeras de clase (Marsico & Tateo, 2018; Neuenschwander et al., 2007; Zhu et al., 2014).

Además, nuestros resultados muestran un incremento de las auto-descripciones positivas, de las acciones y de las categorías referidas a objetivos académicos y laborales en el yo posible respecto del yo presente. De acuerdo con Oyserman & James (2009), los yoes posibles regulan y guían las acciones en el presente. A nivel micro podemos comprobar como todas las categorías de carácter negativo se reducen respecto al presente hasta desaparecer o casi desaparecer, incluyendo aquellas referidas al bajo esfuerzo, atención, memoria y estudio y aprendizaje previamente descritas. La mayor focalización en las acciones y los objetivos académicos y laborales en el futuro muestra los planes que tienen los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia de cara al futuro, especialmente la participación en estudios de aspiración alta (grado superior o estudios universitarios), así como trabajos de alta cualificación. Estas auto-descripciones futuras constituyen estándares con los que compararse en el presente, motivando su comportamiento para reducir la discrepancia (Oyserman & James, 2009; Haskins & vanDellen, 2019). En esta línea, varios estudios relacionan la presencia de yoes presentes y posibles referidos al éxito y a la escuela con mayor rendimiento escolar (Anderman et al., 1999; Koul et al., 2017; Oyserman et al., 2004; Ruvolo & Markus, 1992). Esto es especialmente importante

en estas poblaciones de riesgo, las cuales pueden presentar más problemas a la hora de imaginar o mantener yoes posibles relacionados con los estudios académicos. Los roles y modelos sociales presentes en sus contextos a menudo pueden no ser congruentes con yoes posibles académicos exitosos, ya que, como hemos manifestado, pocas personas de ZNTS superan las barreras, directas e indirectas, para completar niveles educativos obligatorios y más allá de lo obligatorio (Bernardi & Requena, 2010; Oyserman & Fryberg, 2006; Oyserman et al., 1995). Sin embargo, estos estudiantes integran de manera positiva y exitosa su identidad de aprendiz presente y futura en su visión de sí mismo.

La auto-continuidad (self-continuity) se define como la percepción de una alta conexión entre el yo presente y el yo posible o futuro (Hershfield et al., 2009; Rutchick et al., 2018). En la literatura suele emplearse la tarea de los círculos superpuestos (overlapping circles task) para analizarla. Esta tarea pregunta a los y las participantes mediante unos dibujos de círculos cómo de conectados se sienten respecto a su yo futuro, con ítems de tipo Likert (Hershfield et al., 2009). En nuestra opinión, estos métodos presentan una evaluación en cierto modo artificial y descontextualizada de la continuidad identitaria. En nuestro estudio, tomamos la conexión temática entre las descripciones de los yoes actuales y posibles mostrados en el TST como un indicador de la auto-continuidad. Esta metodología consideramos que es una manera novedosa, implícita y cualitativa de evaluación de la continuidad basada en las voces de los y las participantes. Desde nuestra perspectiva, la identidad no es homogénea, sino distribuida y dialógica (Bruner, 1996), donde multitud de yoes o posiciones del yo interactúan en distintos contextos en función de las características de los mismos. Dando voz a los y las participantes acerca de cómo se ven en el presente y en el futuro, sin necesidad de pedírsele, pueden construir con libertad su propia continuidad identitaria, involucrando los distintos yoes que consideran relevantes para ellos y ellas, de manera específica y contextualizada en el ámbito académico.

Nuestros resultados muestran un 42.9% de continuidad temática entre los yoes presentes y yoes futuros. Esta continuidad presenta una mayoría de descripciones que revelan mantenimiento y mejoría de los yoes actuales. Además, el 94.4% de las auto-descripciones futuras tuvieron una valencia positiva. Por lo tanto, estos análisis muestran que los estudiantes mantuvieron una conexión entre sus descripciones del presente y del futuro, transformando aquellos aspectos negativos en el presente en aspectos positivos en el futuro. En concreto, aquellos aspectos individuales relacionados con el mundo

académico, con sus propias capacidades y con sus emociones. Así, estos estudiantes no solamente presentaron yoes futuros positivos, sino que fueron conscientes de su papel actual como estudiante, reflexionando acerca de aquellos elementos que podrían hacerles experimentar fracaso o dificultades en el futuro con el objetivo de mejorarlos. Algunos autores han mostrado que este tipo de reflexividad es necesario para el desarrollo de una identidad de aprendiz saludable, la cual promueve la resiliencia (Coll & Falsafi, 2010; Rosales & Cubero, 2016). Aludiendo a descripciones como “Seré más constante”, “Organizaré mi estudio mejor”, “Trabajaré de manera más ordenada” o “Prestaré mayor atención a los profesores”, el estudiantado con trayectoria de resiliencia establece objetivos relevantes a los que debe prestar atención si desea mejorar y adaptarse mejor a su contexto (Anderman et al., 1999; Oyserman & James, 2009).

En este sentido, la auto-continuidad se ha relacionado con una mayor consideración de la importancia del futuro y una mayor percepción de auto-control, que predice un mayor rendimiento académico (Adelman et al., 2017). Esto es especialmente relevante para las poblaciones que presentan un bajo estatus socioeconómico, ya que se ha demostrado una relación directa entre la auto-continuidad identitaria y el rendimiento académico (Adelman et al., 2017). El sentimiento de conexión psicológica con el propio yo futuro favorece que se realicen acciones dirigidas a su beneficio (Haskins & vanDellen, 2019; Rutchink et al., 2018). Como se muestra en la literatura, las intervenciones sobre la continuidad identitaria entre en el presente y el futuro otorgan a los y las participantes con mayor paciencia, mejor toma de decisiones y mayor rendimiento de comportamientos positivos para el futuro (Hershfield et al., 2009; Rutchick et al., 2018), así como mejor planificación académicas y atención a los estudios, retrasando otras gratificaciones más inmediatas (Chishima & Wilson, 2020).

Así mismo, alejándonos de las características típicamente escolares, los y las estudiantes de bachillerato de ZNTS también tienden a describirse tanto en el presente como en el yo posible o futuro como estudiantes con buenas capacidades para relacionarse con los otros (esto es, son simpáticos, divertidos, amables, educados) y con un alto número y buena calidad de amistades. La investigación muestra una relación entre las habilidades sociales en la escuela y la involucración en actividades escolares, así como con una mayor resiliencia (Gil et al., 2021; Lessard et al., 2014). Tener una buena relación con sus compañeros y compañeras permite que puedan adaptarse mejor al contexto escolar. Aunque con baja frecuencia de aparición, también se describen en términos de

paciencia, como buenas personas, maduras, independientes, con baja autoestima, dormilones o con hobbies de distinta índole. En el futuro mencionan además planes de sacarse el carnet de conducir, casarse o formar una familia o comprar determinadas posesiones, como casas o coches. En general, podemos considerar que se describen como estudiantes bien adaptados y relacionados. Estos aspectos también se recogen en el concepto de identidad de aprendiz saludable (Rosales & Cubero, 2016).

Por último, en el objetivo 1 se analizaron las correlaciones existentes entre las distintas categorías. Este análisis permite entender cómo se relacionan las distintas categorías entre sí, pudiendo identificar determinados perfiles o tendencias en las formas de los y las participantes de describirse como estudiante, lo que permite describir su identidad de aprendiz con mayor claridad. Tanto en el presente como en el futuro, encontramos una tendencia de asociación similar que podría indicar distintos perfiles como estudiantes. Por un lado, encontramos una asociación entre las categorías personales, ambivalentes, evaluativas y relacionadas con el mundo académico, y, por otro lado, encontramos una tendencia, algo menos robusta, a lo relacional, grupal, positivo, descriptivo y relacionadas con las formas de ser, el trabajo y el ocio y otras actividades. En el futuro, la valencia emocional deja de presentar correlaciones, probablemente porque en el futuro casi todas las autodescripciones son positivas. De la misma forma, cuando analizamos la relación entre el presente y el futuro, estas tendencias o perfiles se mantienen, describiéndose de maneras similares a como lo hicieron en el presente. Por lo tanto, podemos considerar dos perfiles: uno más independiente y asociado a lo educativo, y otro más interdependiente, donde los grupos sociales y las relaciones ganan mayor importancia (ver [Figura 3](#)). Estos dos perfiles representan dos maneras de entenderse como estudiante, y ambos son perfiles que presentan una trayectoria de resiliencia en estos contextos. Como hemos mencionado, las relaciones de estos estudiantes con su contexto son también vitales para comprender la resiliencia escolar (Gil et al., 2021, Lessard et al., 2014, Tiet et al., 2010). Sin embargo, a pesar de las diferencias, en todos los estudiantes hay una predominancia de enunciados referidos al mundo académico, al ser éste mayoría en prácticamente todo el estudiantado analizado, lo que permite la coherencia de su identidad con el entorno académico y su continuidad en él. En el próximo apartado veremos en mayor detalle estos perfiles, ya que se encuentran asociados a determinadas variables de carácter cultural e institucional.

5.3.2. Objetivo 2 - Analizar la Relación que Tienen el Centro Educativo, el Género, el Curso Académico y el Nivel Educativo Parental con la Identidad que Presentan los y las Jóvenes en Situación de Riesgo de Exclusión Social

En el segundo objetivo se pretendió estudiar el papel que juegan diversas variables de carácter cultural e institucional en la construcción de la identidad de los y las jóvenes participantes ya que corresponden con distintas experiencias y contextos de actividad. Así, se compararon las categorizaciones de sus auto-descripciones en función del [centro educativo \(Polígono Sur vs Polígono Norte\)](#), el [género de los participantes \(estudiado a través del sexo\)](#), el [curso académico \(primero vs segundo de bachillerato\)](#) y el [nivel educativo de los padres y madres del estudiantado \(bajo vs alto\)](#) en la construcción de su identidad de aprendiz. Las dimensiones del TST consideradas fueron, al igual que en el objetivo 1, la organización del yo, la valencia emocional, el plano de la acción, la referencia temática y la continuidad temática (Ver [sistema de categorías](#), sección análisis de datos del método).

En nuestro estudio, la muestra proviene de dos centros educativos localizados en ZNTS, es decir, zonas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Aunque ambos institutos se encuentran en contextos en riesgo, ambos centros difieren en el grado de riesgo que presentan. Así, el centro localizado en el Polígono Sur acoge a estudiantes de mayor edad y con mayor desfase educativo, con mayor porcentaje de familia extensa, provenientes únicamente de la propia ZNTS y de familias con un significativo menor estatus socioeconómico, tanto en nivel educativo parental como en cuanto a sus trabajos o la falta de ellos. Este centro también presenta mayor número de población migrante, mayor índice de conflictividad y mayor deterioro del edificio que aquel localizado en el Polígono Norte. Estas diferencias se reflejan en el número de estudiantes matriculados y en la configuración de las propias aulas del centro. Como podemos comprobar en nuestros resultados, existe un menor número de estudiantes en bachillerato (y en segundo de bachillerato) en el instituto del Polígono Sur. El número de estudiantes por aula es más pequeño, y, por lo tanto, las relaciones que se dan con el profesorado son más cercanas. Estas características socio-estructurales son de tal relevancia que se reflejan en las propias descripciones de los participantes.

En el apartado anterior, a través del análisis de las correlaciones entre dimensiones, se mencionaron dos perfiles de auto-descripciones. Un perfil identitario de estudiante independiente, con mayor número de categorías personales, evaluativas, más

relacionadas con el mundo académico y, en el yo presente, con valencia emocional más ambivalente. El otro perfil, aunque menos robusto a nivel correlacional, se consideró un perfil de estudiante más interdependiente, con más categorías relacionales, grupales, descriptivas, más asociadas a las formas de ser, el trabajo y el ocio y otras actividades, y, en el yo presente, más positivas. En este sentido, la investigación transcultural relaciona los yoes interdependientes con sociedades rurales, grupos relativamente homogéneos y bajo nivel de escolarización, mientras que los yoes independientes se asocian a sociedades urbanas, grupos más heterogéneos y un mayor papel de la escuela (Cubero et al., 2016a, De la Mata et al., 2015; Greenfield, 2009; Kitayama et al., 2007).

En nuestros datos, las diferencias entre los dos institutos se reflejan de un modo similar, tanto en el yo presente como en el yo posible o futuro. De acuerdo con los datos proporcionados por el TST, la zona con menor nivel educativo y económico, localizado en el Polígono Sur, es a su vez la que presenta unos yoes más interdependientes, más basados auto-descripciones relacionales, tanto académicas como no académicas, más positivas y más centradas en trabajos. En cambio, en el instituto del Polígono Norte sus yoes son más individuales y asociados a lo educativo. También presentan una valencia emocional más ambivalente y menos positiva.

Esta diferencia entre valencias emocionales es de relevancia. Las descripciones con valencia ambivalente son aquellas que se expresan en positivo o en negativo pero que son matizadas de alguna manera, como “Yo estudio, pero sólo el día antes de los exámenes”. Estas descripciones presentan un mayor grado de complejidad que las descripciones puramente positivas o negativas, mostrando un mayor grado de reflexión sobre sus propias auto-descripciones. La escuela fomenta el pensamiento abstracto y autónomo, lo que implica en sus participantes la elaboración de un tipo de discurso particular acerca del yo y de construcción de los recuerdos (De la Mata et al. 2015, Wang, 2001). Los estudiantes, en su interacción con sus familias y otras personas cercanas, se apropian de dicho discurso y construyen su propia identidad (Markus & Nurius, 1986; Oyserman & James, 2009; Santamaría et al. 2010). Al presentar el contexto un mayor nivel educativo, esto parece verse reflejado en el grado de reflexión de los y las estudiantes al auto-describirse, presentando más descripciones ambivalentes (De la Mata et al., 2015).

Otra diferencia a resaltar entre ambos centros educativos es la mayor aparición de yoes relacionados con un buen comportamiento y asistencia en clase en el Polígono Sur

y la mayor aparición de capacidades y actividades en el Polígono Norte. Esto sugiere que, a pesar de que ambos centros se encuentran en ZNTS, las relaciones de aprendizaje, las demandas y las interacciones entre profesores y estudiantes que se dan dentro de ellas son distintas. En este sentido, a través del contacto informal con el profesorado del centro localizado en el Polígono Sur, estos mencionaron que uno de sus objetivos principales en su práctica diaria era la de facilitar la integración comportamental del estudiantado en la sociedad, a través de mantener un buen comportamiento y que estos asistan a clase. Esto es debido al mayor índice de conflictividad y de absentismo en dicho instituto. Como hemos mencionado en el método, el barrio Polígono Sur es el barrio que más absentismo presenta en la provincia de Sevilla (Ayuntamiento de Sevilla, 2017). De esta manera, aquellos estudiantes de este centro que no fracasan y que se mantienen en el sistema educativo resaltan en mayor medida su buen comportamiento y asistencia como algo importante de su papel como estudiantes. Elaboran su identidad de aprendiz en relación con los otros (Sedikides & Brewer, 2001), como una manera de diferenciarse identitariamente de los estudiantes más conflictivos. Esto es algo que probablemente se refleje, asimismo, en el discurso del profesorado en su interacción con el estudiantado. En cambio, en el centro localizado en el Polígono Norte la construcción de la identidad se centra más en sus capacidades propias como estudiante (estudio, inteligencia, esfuerzo, organización, etc), características que la educación formal usualmente valora en gran medida en ausencia de otras dificultades.

El análisis de la auto-continuidad temática identitaria, esto es, el análisis de la relación que existe entre los roles actuales y posibles del estudiantado, revela que los estudiantes del instituto localizado en Polígono Norte, de mayor estatus socioeconómico, presenta mayor auto-continuidad, que, a su vez, está más basada en la mejoría. Esto es coherente con lo visto hasta ahora. El alumnado de este instituto, al encontrarse en un contexto de mayor estatus socioeconómico y educativo, se apropia de las formas de construir identidad propias del pensamiento escolar y adquiere un mayor grado de reflexión sobre la propia identidad (De la Mata et al., 2015), identificando las dificultades que tienen en el presente y buscando mejorarlas en el futuro. Una mayor auto-continuidad positiva tiene implicaciones motivacionales y se relaciona en la literatura con una mejor toma de decisiones y planificación, una mayor focalización en los estudios y un mayor rendimiento académico (Adelman et al., 2017; Chishima & Wilson, 2020; Haskins & vanDellen, 2019, Hershfield et al., 2009). Es posible que la apropiación de estos discursos

sobre el yo, es decir, de construcciones identitarias, sean un recurso tanto de unión y adaptación a la cultura educativa, como un recurso motivacional para los propios participantes que contribuya a que un mayor número de ellos llegue a bachillerato y avance a segundo de bachillerato. Como reflejan nuestros datos, es también el instituto localizado en el Polígono Norte aquel que presenta un mayor número de estudiantes en bachillerato en general y en segundo en particular.

Respecto al género, la investigación científica demuestra cómo los índices de fracaso y abandono escolar temprano son mayores en hombres que en mujeres (Battin-Pearson et al., 2000; Bayón-Calvo et al., 2021; Casquero & Navarro, 2010; Eurostat, 2021b). La socialización de género impone distintos mandatos a hombres y mujeres acerca de los roles y deberes que cada uno tiene en la sociedad (Rebollo, 2010). Entre otras cosas, los hombres reciben, por ejemplo, una mayor presión para trabajar y obtener sustento económico para la familia, mientras que las mujeres reciben mayor presión para realizar labores de cuidado (Bayón-Calvo et al., 2021; Gilligan, 1982; Moreno, 2015b; Ruiz et al., 2013).

En nuestros datos, se muestra un mayor número de mujeres en segundo de bachillerato que en primero, presentando un mayor éxito que los hombres. Así mismo, las mujeres presentan yoes presentes más asociados a la escuela en comparación con los hombres, lo que indica una probable mayor adaptación e integración en el sistema educativo. Como mandato de género, la subordinación suele estar más asociada al género femenino (Rebollo, 2010), lo que explica una mayor conformidad con el sistema educativo. En este sentido, las mujeres presentan, por ejemplo, menos conflictos y problemas de conducta que los hombres (Fortin et al., 2010). Así mismo, algunas investigaciones de carácter cualitativo muestran cómo, debido a los roles de género masculinos, puede ser difícil para los adolescentes hombres de clase trabajadora mantener un estatus dentro de su grupo de amigos al mismo tiempo que se integran en la escuela (Reay, 2018). Es posible que por estos motivos se encuentren más reticentes que las estudiantes adolescentes a identificarse de forma clara con yoes académicos.

A pesar de tener las estudiantes mujeres más éxito escolar, tanto en la literatura (Casquero & Navarro, 2010; Eurostat, 2021b) como en nuestros datos, y de resaltar en los resultados del presente estudio características escolares positivas en los yoes presentes, como muestra la mayor aparición de una capacidad de esfuerzo y organización altas, éstas presentan también más categorías de obtener notas malas y de pesimismo en

sus auto-descripciones como estudiantes. En este sentido, la literatura muestra cómo las estudiantes mujeres sufren de una mayor presión en el sistema educativo, especialmente en determinadas áreas, como las matemáticas (Kim et al. 2018). Los chicos, por el contrario, presentan menos categorías académicas y más categorías de buen comportamiento en clase en el yo presente, siendo que tradicionalmente los chicos presentan más problemas de conducta (Moreno et al., 2012). Como hemos discutido, los estudiantes con trayectoria de resiliencia, que no presentan dichos problemas, o al menos, los presentan en menor medida (Mena et al., 2010), tienden a identificar estas características de sí mismos como algo relevante en su identidad como estudiante.

El análisis del yo futuro, por el contrario, no muestra apenas diferencias significativas entre ambos sexos. No se encuentran diferencias en el total de descripciones relacionadas con el mundo académico, ni en la organización del yo, ni en la valencia emocional ni en el plano de la acción. Las únicas diferencias se encuentran en una mayor focalización de las mujeres en las categorías de organización alta, emociones positivas, optimismo y madurez alta. Estas diferencias corresponden con algunas de las categorías que aparecen más en las estudiantes en su versión negativa en el yo presente, por lo que pueden estar relacionadas con el componente reflexivo de la su continuidad identitaria. Sin embargo, no existen diferencias en cuanto a la continuidad temática en ninguna de sus categorías entre géneros. En general, parece ser que el género no sea tan relevante en la construcción identitaria de los yoes posibles de aprendiz en el estudiantado de bachillerato de ZNTS, o al menos, puede que no tengamos unidades de análisis sensibles a posibles diferencias.

Por otro lado, se analizaron las diferencias en función del curso académico en el que se encuentra el estudiantado. Cuando los y las estudiantes se matriculan por primera vez en bachillerato, el primer curso es normalmente una barrera para ellos y ellas. La carga de trabajo es mayor que durante la educación secundaria obligatoria o un grado medio y las expectativas de los profesores sobre los estudiantes cambian, generalmente esperando una mayor implicación voluntaria por su parte y un trabajo más autónomo (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019). Además, una parte de su estudiantado se matricula tras haber abandonado los estudios, por ejemplo, para trabajar en empleos de baja cualificación, y arrepentirse de ello tras un tiempo. Estos estudiantes, con mayor esfuerzo, deben adaptarse de nuevo al contexto escolar. Los estudiantes de segundo de bachillerato, sin embargo, han superado los retos y demandas que el primer año les

presenta, por lo que muestran un mayor avance en su trayectoria académica y un mayor nivel de adaptación al contexto educativo. Así mismo, son estudiantes que cuentan con mayor experiencia y nivel educativo, al contar con más años de escolarización efectiva.

El desarrollo de roles independientes y reflexivos a través de la experiencia educativa es una idea que se ve reforzada por las diferencias significativas encontradas entre primero y segundo de bachillerato en nuestra muestra tanto en el yo presente como en el yo futuro, como en la relación entre los dos. Los estudiantes de segundo, más adaptados al ámbito escolar (Mena et al., 2010) y con mayor experiencia escolar que los de primero, presentan más auto-descripciones personales y más asociadas al mundo académico (esfuerzo, organización, participación, emociones) que los de primero, coherentes con el perfil identitario de estudiante independiente encontrado en las correlaciones. También presentan mayor porcentaje de continuidad temática, que a su vez presenta más categorías de mejoría, implicando un mayor grado de reflexividad. El estudiantado de primero, a su vez, presenta más referencias a sus relaciones sociales y a su comportamiento en clase que los de segundo, coherentes con el perfil más interdependiente.

Una manera de explicar estas diferencias es que los retos y actividades que el instituto plantea a sus estudiantes son principalmente de carácter individual, tanto a nivel de evaluación como de trabajo y estudio. Así mismo, el discurso y las explicaciones propias de la escuela tiene un carácter abstracto y descontextualizado (De la Mata et al., 2015; Tulviste, 1992; Wertsch, 1993). De esta manera, mediante el discurso educativo que se genera en estudiantes y profesorado en clase, la experiencia educativa influye en el desarrollo de las identidades de los estudiantes, construyendo cada vez discursos sobre el yo más independientes, reflexivos y asociados a características escolares individuales (De la Mata et al. 2015).

Los factores socioeconómicos son buenos predictores del fracaso y el abandono escolar temprano (Bernardi & Requena, 2010; Huisman & Smits, 2015; Sirin, 2005). De todos ellos, la educación formal de los padres y las madres es altamente relevante (Huisman & Smits, 2015). A diferencia del estudio de las diferencias entre centros educativos, que incluyen todo un conjunto de características distintas (nivel educativo, nivel económico, distinta configuración de las clases en términos de ratio, prácticas educativas distintas, etc), el estudio del nivel educativo de los padres permite focalizar nuestro análisis en cómo el contexto familiar educativo influye en el desarrollo de los

yo es como estudiantes. Los padres y madres con mayor nivel educativo tienden a valorar más la educación, tienen mayores expectativas escolares para sus hijos e hijas, presentan más recursos económicos, culturales y sociales para ayudar con las tareas y actividades escolares y se presentan como modelos a seguir para los hijos e hijas, lo cual a menudo escasea en los contextos categorizados como ZNTS (Bernardi & Requena, 2010; Oyserman & Fryberg, 2006; Oyserman et al., 1995; Shumba, 2010). Al presentar sus familias niveles educativos altos, ven como algo natural y alcanzable que ellos también puedan conseguirlos (Reay, 2018). Todo esto facilita la adaptación de dichos estudiantes en el sistema educativo. Además, como ya se ha comentado anteriormente, un mayor nivel educativo se relaciona con identidades de tipo más independiente y un discurso más abstracto, descontextualizado y reflexivo (De la Mata et al., 2015).

Los resultados en el yo presente entre niveles educativos parentales bajos y altos reflejan estas diferencias, con identidades más independientes en el caso del nivel educativo parental alto e identidades más interdependientes en el nivel educativo parental bajo. Así, los primeros presentan más categorías personales y más centradas en el mundo académico (esfuerzo, responsabilidad, organización, emociones positivas), mientras que los segundos presentan más categorías relacionales inespecíficas y más relacionadas con el apoyo a compañeros y compañeras de clase, las relaciones sociales no académicas, el comportamiento en clase y el trabajo.

En el yo futuro se esperarían también diferencias en la misma dirección, ya que, al presentar padres y madres con mayores niveles educativos, también debería existir una expectativa educativa mayor sobre ellos en su futuro. En cambio, solo se mantienen las diferencias relativas a las auto-descripciones personales y las referidas a una capacidad de organización alta. En el caso del nivel educativo superior estos estudiantes presentan además un mayor porcentaje de mantenimiento, aunque niveles similares de continuidad total.

Como se ha comentado anteriormente, los yo es actuales y posibles se construyen a partir del contexto sociocultural e histórico en el que el individuo se desarrolla (Markus & Nurius, 1986; Oyserman & James, 2009), mediante la apropiación de los discursos sociales y las voces disponibles en su interacción con los agentes de socialización más cercanos, como son las familias, el profesorado o los iguales (Cubero et al., 2016a; Marsico & Tateo, 2018). Cuando hablamos de niveles educativos altos, existe una mayor continuidad entre escuela y familia en sus demandas y en los discursos que se privilegian

(formales, abstractos, reflexivos, explicativos y deductivos) (De la Mata, 2015; Lamas & Thibaut, 2021; Poveda, 2001; Wertsch, 1993). De esta manera, las descripciones personales se convierten en un recurso en mayor medida para los estudiantes que provienen de familias con un mayor nivel educativo, como una manera de describir el yo y de interactuar con el mundo. El estudiantado de familias de nivel educativo bajo, en cambio, negocia distintas demandas y discursos, empleando tanto categorías relacionales como académicas. Estas diferencias se mantienen en yo presente y yo futuro. Así mismo, el mayor nivel educativo parental también permite una mayor integración en el contexto escolar, con yoes presentes más asociados al mismo. Sin embargo, en el futuro estas diferencias en la presencia de yoes académicos son menos claras.

La investigación muestra cómo los estudiantes con trayectoria de resiliencia que continúan su educación más allá de los niveles obligatorios son alentados y apoyados en gran medida por los mismos agentes de socialización más cercanos que mencionábamos previamente, siendo precisamente estas relaciones algunos de los factores más relacionados con la adaptación positiva en presencia de riesgo, o resiliencia (Cuberos et al., 2021; Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019; Tiet et al., 2010), independientemente de su nivel educativo previo. Por lo tanto, la mayor parte de los estudiantes desarrollan identidades futuras con altas expectativas asociadas a lo académico. Es de reseñar también que, pese a la diferencia en niveles educativos parentales, ambos grupos desarrollan en grado similar una identidad de aprendiz positiva, orientada a objetivos (trabajos y estudios futuros de alta cualificación) y con alta continuidad y similares valores de mejoría (Zhu et al., 2014). Además, aunque cuando comparábamos los centros educativos, muy distintos en factores socioeconómicos y de riesgo psicosocial, encontrábamos diferencias significativas en el número de estudiantes en bachillerato a favor del instituto con mayor nivel socioeconómico, estas diferencias dejan de ser significativas al tomar en consideración únicamente el nivel educativo parental. Es posible que este apoyo sea un factor protector para determinados factores socioeconómicos en el desarrollo de la identidad de aprendiz.

5.3.3. Objetivo 3 - Estudiar y Conocer la Satisfacción Vital y Escolar de los y las Jóvenes en Situación de Riesgo de Exclusión Social y su Vinculación con Las Características De Su Identidad De Aprendiz

En el tercer objetivo se analiza la satisfacción vital y escolar, tanto de manera global descriptiva, como en función del centro educativo (Polígono Sur vs Polígono Norte), del género (estudiando a través del sexo), del curso académico (primero vs segundo de bachillerato) y del nivel educativo de los padres y madres (bajo vs alto) del estudiantado. Así mismo, se realizaron correlaciones entre las distintas dimensiones del TST y la satisfacción vital y la satisfacción con la escuela de los y las participantes. Se consideraron las dimensiones del TST organización del yo, valencia emocional, plano de la acción, referencia temática y continuidad temática (Ver sistema de categorías, sección análisis de datos del método), como en los objetivos previos.

La literatura asocia unas puntuaciones altas de satisfacción vital mediante la escala SWLS con mayor felicidad, autoestima, sociabilidad, ausencia de psicopatología y bajo neuroticismo (Atienza et al., 2000; Diener et al., 1985; Pavot & Diener, 2009), mientras que una mayor puntuación en la escala ISC de satisfacción con la escuela se asocia con una orientación escolar a la tarea y a la cooperación y con una creencia de que el éxito académico depende del esfuerzo (Castillo et al., 2001; Nicholls et al., 1985). Las creencias sobre el esfuerzo, como hemos mencionado, a su vez, han sido relacionadas con mayor motivación, rendimiento y resiliencia académica (Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Sarrasin et al., 2018). En otros estudios, el concepto de satisfacción con la escuela se ha relacionado también con el desarrollo de identidades positivas (McFarland et al., 2016). El uso de ambas escalas puede emplearse como medida de validez de las autodescripciones, con el objetivo de describir aquellas características de la identidad que se asocian con una mayor satisfacción percibida general, tanto con su vida como con la escuela.

En Atienza et al. (2000) las puntuaciones de satisfacción vital y la escuela se encuentran correlacionadas significativamente entre sí. Sin embargo, en nuestra muestra de estudiantes de bachillerato en riesgo de exclusión, aunque la correlación es positiva, esta es casi nula y no significativa. Una explicación posible es que las dificultades que este alumnado presenta en su día a día sean más significativas para ellos y ellas en su vida que su grado de satisfacción con la escuela. A pesar de vivir en condiciones de riesgo de

exclusión social, los y las participantes muestran unos valores medios de satisfacción con la vida y con la escuela (Atienza et al., 2000; Pavot & Diener, 2009).

No se encuentran diferencias significativas en satisfacción con la vida y con la escuela en función de las distintas variables, salvo en cuanto al sexo, donde las mujeres presentan una satisfacción vital menor que los hombres. En otros estudios, las diferencias de género en esta variable no son significativas (Zubieta et al., 2012). Es notable resaltar, además, la falta de diferencias significativas en ambos índices en función del tipo de centro y en el nivel educativo parental, ya que difieren en el grado de riesgo de exclusión y, por lo tanto, en su calidad de vida. En este sentido, las investigaciones muestran una relación positiva entre la satisfacción con la vida y el nivel socioeconómico (Diener et al., 1999; Oyanedel et al., 2015). En nuestras muestras, es posible que, al ser ambos grupos en situación de exclusión, las diferencias socioeconómicas entre ellos no sean tan grandes como para poder percibirse mediante esta prueba.

Por otro lado, nuestros resultados muestran cómo las identidades de aprendizaje basadas en características personales, en acciones y referidas a capacidades y actividades académicas se relacionan con mayor satisfacción vital, mientras que las evaluaciones, las relacionales inespecíficas y el pesimismo se relacionan con menos. Las autodescripciones personales y basadas en acciones muestran un mayor grado de agencia y autonomía, que puede relacionarse con una mayor satisfacción en la vida medido mediante el SWLS (Morsunbul, 2013). Por el contrario, una baja autoestima se relaciona con una menor satisfacción (Diener et al., 1985). También encontramos una correlación significativa positiva con el comportamiento en clase tanto en el yo presente como en el futuro, que como mencionábamos anteriormente, es un signo de adaptación al sistema educativo en estos contextos de riesgo donde el fracaso y el abandono escolar y los problemas de comportamiento son más usuales (Mena et al., 2010; Moreno et al., 2012). La falta de problemas de comportamiento lleva a una mayor adaptación en la escuela y en la familia, lo que permite un mayor ajuste y una mayor satisfacción con la vida. Así mismo, la aparición de futuras rutas laborales en el yo futuro indica una mayor satisfacción vital. Presentar objetivos de futuro claros permite que los estudiantes trabajen en mayor medida para conseguirlos, encontrando valor en lo que hacen (Hershfield et al., 2009; Rutchick et al., 2018).

Por otro lado, la satisfacción con la escuela correlaciona positivamente con identidades de valencia positiva e inversamente con identidades de valencia negativa en

el yo presente. En el yo futuro, estas correlaciones se mantienen, aunque la valencia negativa deja de ser significativa, y se añade una correlación inversa con la valencia ambivalente. Así mismo, las concepciones globales de buen y mal estudiante van en la misma dirección. Una identidad de aprendiz positiva presente y futura indican una buena adaptación al sistema educativo (Coll & Falsafi, 2010; Rosales & Cubero, 2016). Son estudiantes que reconocen sus capacidades, se relacionan positivamente con la escuela y, por lo tanto, presentan una mayor satisfacción y motivación escolar.

Hay multitud de características positivas escolares que los y las estudiantes utilizan como auto-descripciones y que sería coherente teóricamente que correlacionasen con una mayor satisfacción con la escuela. Sin embargo, solo unas pocas características lo hacen significativamente, las cuales sobresalen frente al resto. Estas características en el yo presente fueron una alta asistencia y puntualidad y una alta exigencia en los estudios. Ambos aspectos se presentan en un contexto de ZNTS donde precisamente el absentismo y la desmotivación son más comunes (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019), mostrando un mayor distanciamiento de las condiciones relacionadas con el fracaso escolar. En el yo futuro, la valoración de la escuela y los estudios y el apoyo de los otros cercanos (familia, amistades, profesores) también se relacionan con una mayor satisfacción, elementos que han sido así mismo relacionados en la literatura con una mayor resiliencia (Cuberos et al., 2021; Romero & Hernández, 2019; Tiet et al., 2010). Por último, la inclusión de hobbies en el yo futuro, también está correlacionado con una mayor satisfacción escolar, puede indicar que dichos estudiantes perciben que pueden compatibilizarlos con los estudios, presentando un menor agobio en la escuela. Estas tareas de ocio, así mismo, sirven para aliviar la ansiedad y el estrés y proveen de nuevos recursos sociales al estudiantado (Lemkin et al., 2018; Longás et al., 2019).

En cuanto a las correlaciones inversas más específicas, estas ocurren respecto de una baja capacidad de esfuerzo y una baja exigencia en el yo presente, y una atención alta y capacidades relacionales no académicas bajas en el yo futuro. Estos estudiantes es posible que se encuentren desmotivados con la escuela y que sus dificultades para relacionarse con sus compañeros y compañeras dificulten su adaptación al sistema educativo. Es sorprendente la correlación inversa de la satisfacción con una alta capacidad de atención. Los ítems de la escala ISC miden aburrimiento y diversión durante las clases (Castillo et al., 2001). Quizá estos estudiantes al presentar una mayor atención en clase

sean más conscientes del paso del tiempo y mencionen que se aburren en mayor medida. En cualquier caso, presentar una alta atención en clase es, en teoría, adaptativo.

Por último, existe una correlación inversa entre la satisfacción con la escuela y la continuidad temática. Como hemos visto, la continuidad temática se constituye un recurso tanto para la mejora de aquellas características negativas en el presente como, aunque en menor medida, el mantenimiento de características positivas entre el yo presente y en el yo futuro. Es posible que la menor satisfacción con la escuela sea debida a la presencia de características de valencia emocional negativa en el yo presente de dichos participantes. Sin embargo, este estudiantado, aun presentando una menor satisfacción, dirige su atención a una mejora de sus condiciones actuales, tal y como indican nuestros resultados.

5.3.4. Conclusiones del Primer Estudio

La resiliencia es un proceso que involucra las interacciones entre el individuo, las familias, los centros escolares y las comunidades (Toland & Carrigan, 2018). En este sentido, gran parte de la investigación científica realizada asocia los procesos de resiliencia con variables de carácter relacional, como el apoyo de la familia, de los profesores y de los iguales (Cuberos et al., 2021; Tiet et al., 2010). Estos estudiantes encuentran un cierto oasis en las ZNTS que les apoya y que valora la escolarización formal. Fruto de sus interacciones con estos distintos colectivos, los y las estudiantes construyen su identidad de aprendiz en relación con los otros y sus voces, elaborando su identidad de manera situada y distribuida en los contextos de actividad en los que intervienen (Bruner, 1996; Hermans & Gieser, 2012; Marsico & Tateo, 2018; Sedikides & Brewer, 2001).

A raíz de este primer estudio, hemos podido comprobar cómo los estudiantes en riesgo de exclusión que completa la educación secundaria y que continúan sus estudios más allá de ella presentan características en su identidad de aprendiz coherentes con una construcción saludable y adaptada al sistema educativo (Rosales & Cubero, 2016). Así, a través de su participación en las actividades de clase y de su interacción y relación con profesores, sus padres y madres y los otros estudiantes, los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia conforman su identidad de aprendiz de una manera positiva, agentiva y con claros objetivos de futuro. Elaboran una identidad de aprendiz con una fuerte continuidad entre sus yoes actuales y posibles escolares, identificando aquellos

hábitos, comportamientos o características que les causan dificultades y buscando su mejoría en el futuro, lo cual se encuentra directamente relacionado con un buen desempeño académico (Adelman et al., 2017; Haskin & vanDellen, 2019; Rosales & Cubero, 2016; Rutchick et al., 2018). Finalmente, de estas identidades, encontramos dos perfiles asociados a procesos de resiliencia, uno con una identidad de aprendiz más independiente y otro más interdependiente, pero ambos ampliamente conectados con el instituto y el ámbito académico.

De acuerdo con nuestros datos, variables de tipo institucional y cultural, como lo son el instituto, el curso en el que se encuentran y el nivel educativo parental de los participantes, influyen en el tipo de identidades que se construyen. Nuestros resultados apoyan la relación que existe entre un mayor nivel educativo y socioeconómico con el desarrollo de identidades con un perfil identitario más independiente y centrado en lo educativo e individual, en contraposición a aquellos interdependientes, centrado también en lo educativo principalmente, pero con un mayor peso de las relaciones sociales (De la Mata et al., 2015; Greenfield, 2009; Kitayama et al., 2007). Es posible que el fuerte apoyo de los agentes cercanos sirva como factor protector que permita que éstos estudiantes, independientemente de su perfil, elaboren yoes posibles igualmente positivos, reflexivos y centrados en lo académico, y, por lo tanto, adaptados al entorno educativo. El desarrollo de estas identidades y el aumento del número de estudiantes que se enfrenta y termina la educación post-obligatoria puede servir de modelos a otros estudiantes y, con el tiempo, contribuir a la transformación de los contextos de ZNTS.

El género, medido a través del sexo, es otra variable que se relaciona con las dimensiones analizadas de identidad. Las mujeres presentan identidades más cercanas a lo educativo que los hombres, aunque se describen también de manera más pesimista en cuanto a sus resultados. Los roles y mandatos de género influyen de manera diferente entre chicos y chicas y su identidad se ve reflejada por ello. Elementos como la mayor conformidad y subordinación con las normas asociada al género femenino puede fomentar una mayor adaptación e integración de su identidad como estudiante en la escuela (Rebollo, 2010). En el caso de los hombres, presentan identidades menos asociadas a características relacionadas con la escuela, es posible que por las dificultades que la masculinidad presenta a estos estudiantes para mantener su estatus en la escuela y en el grupo de amigos fuera de ella (Reay, 2018), lo que les hace introducir otros elementos además de lo académico en su descripción. Así mismo, los estudiantes hombres

con trayectoria de resiliencia se describen en mayor medida con un buen comportamiento en clase, esto es, de manera opuesta a lo que se espera de los estudiantes de su contexto.

De una forma u otra, todos estos estudiantes han completado la educación secundaria obligatoria y continúan en el sistema educativo en bachillerato en presencia de dificultades. Sin embargo, este estudiantado sigue en riesgo de abandono educativo temprano. La falta de recursos económicos, las familias desestructuradas y otros muchos factores contextuales que se relacionan con el abandono pueden aún empujar a nuestros participantes fuera del sistema educativo, pudiendo no terminar finalmente bachillerato. Desde luego, no se puede entender o actuar sobre el fracaso escolar o el abandono educativo temprano sin atender a las condiciones estructurales y sociales que producen la pobreza y la marginación en estos contextos (Reay, 2018), los cuales son claros determinantes del desarrollo de su identidad.

Aunque estos estudiantes aún no han terminado bachillerato, comprender el desarrollo de los estudiantes de ZNTS que continúan sus estudios más allá de lo obligatorio es importante porque permite entender qué características de esta construcción favorece que el estudiantado de estos contextos pueda tomar dicha decisión, lo que añade información de cara a la intervención sobre factores de protección sociales y culturales.

La escuela, en conjunción con las familias, debe promover la construcción de identidades de aprendiz positivas, atendiendo a las necesidades emocionales, instrumentales y relacionales que presentan los estudiantes en su paso por los distintos retos que la escuela presenta. Como hemos visto en nuestro tercer y último objetivo, características como el esfuerzo, la asistencia, el buen comportamiento o la concepción global de ser un buen estudiante se correlacionan con una mayor satisfacción vital y escolar en estos contextos. Estas características deben identificarse y reforzarse en el alumnado de ZNTS con el objetivo de construir identidades coherentes con el mantenimiento en el sistema educativo, disminuir las emociones de desenganche educativo y promover comportamientos que reflejen dicha adaptación. De acuerdo con la literatura, las voces del profesorado y su interacción con el alumnado juega un papel vital en el desarrollo (Marsico & Tateo, 2018; McFarland et al., 2016; Leflot et al., 2010).

Así mismo, la existencia de intervenciones que incluyan a su contexto relacional cercano y que estén destinadas a la promoción de la auto-continuidad positiva y reflexiva en el discurso sobre el yo futuro puede ayudar a los y las estudiantes a desarrollar

comportamientos que beneficien la consecución de sus objetivos escolares de futuro, promoviendo la planificación y una focalización en los estudios (Adelman et al., 2017; Chishima & Wilson, 2020; Cuberos et al., 2021; Oyserman et al., 2002), así como un menor abandono y fracaso educativo (Lessard et al., 2014).

5.3.5. Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Nuestra investigación entiende como resiliencia el completar la educación secundaria y su mantenimiento en el sistema educativo como un objetivo en sí mismo. Sin embargo, nuestros estudiantes, a pesar de continuar donde muchos otros no lo hacen, siguen presentando riesgo de abandono temprano. Las necesidades económicas y otros elementos pueden todavía empujarlos fuera del sistema educativo (Mena et al. 2010, Romero & Hernández, 2019). Por ello, otros índices de adaptación positiva como el número de aprobados o la finalización de los estudios pueden ser mediciones que complementen nuestros resultados y añadan más información acerca de las características que presentan los y las estudiantes con trayectorias resilientes.

Así mismo, nuestro estudio analiza la auto-continuidad mediante un novedoso método de carácter implícito, abierto y cualitativo a través de las auto-descripciones de los y las participantes. Más investigación es necesaria para comprobar cómo se relaciona esta manera de analizar la continuidad identitaria con otras variables de interés. La inclusión de otras medidas, como la tarea de los círculos superpuestos (Hershfield et al., 2009), podría ser útil para comparar los resultados con otros estudios de la literatura y comprobar cómo se relaciona con la continuidad temática y el resto de las dimensiones analizadas en nuestro estudio.

El análisis del papel de la educación formal parental contó con un menor número de participantes, y, por lo tanto, de menor poder estadístico, lo que podría enmascarar algunas diferencias significativas en nuestros resultados. Es posible que las diferencias significativas en las auto-descripciones sean más parecidas aún a aquellas obtenidas en el análisis de la comparación entre los distintos centros educativos, donde también se están analizando diferencias de estatus socioeconómico. Incrementar el número de participantes podría ayudar a discernir mejor estas diferencias. Así mismo, el análisis de otros centros educativos de áreas que no se encuentran en ZNTS podría aportar más información acerca de la resiliencia desde un punto de vista identitario. Es posible que la identidad de aprendiz de ambos tipos de estudiantes sea similar al estar ambos adaptados

y compartir un contexto de actividad similar, esto es, el instituto, o puede que difieran en alguna característica relevante. Estos aspectos deben ser investigados en mayor profundidad.

Otra limitación de nuestro estudio se relaciona con el alto número de pruebas estadísticas realizadas en nuestra investigación. Esto incrementa la probabilidad de aparición de errores de Tipo I, o falsos positivos. Para ello, se realiza en ocasiones una corrección a los valores p , como el ajuste de Bonferroni, que restringe el umbral para el rechazo de la hipótesis nula en función del número de contrastes realizados. Sin embargo, de acuerdo con diversos artículos (Armstrong, 2014, Perneger, 1998; Rothman 1990), este tipo de correcciones se recomiendan cuando la investigación está interesada en el análisis de la hipótesis nula universal. Este no es nuestro caso, ya que cada contraste debe interpretarse de manera independiente. Así mismo, estos artículos mencionan, entre otras críticas, que el descenso de la probabilidad de error Tipo I mediante el ajuste de Bonferroni conlleva un incremento del error de Tipo II, es decir, de falsos negativos. Siguiendo las recomendaciones de Armstrong (2014) se decidió no aplicar la corrección de Bonferroni en nuestra investigación, ya que consideramos que es más importante evitar los falsos negativos con el objetivo de guiar la futura investigación en esta población poco investigada en este ámbito y de difícil acceso, a pesar del incremento de la posibilidad de presentar algún falso positivo por azar entre nuestros resultados. En cualquier caso, esto constituye una limitación que deberá ser tratada en posteriores estudios.

Otro aspecto a resaltar es que una buena parte de las diferencias significativas presentan un tamaño del efecto pequeño-moderado, menor del esperado. Es posible que esto sea debido a que todos los participantes se encuentran en institutos en riesgo de exclusión de zonas geográficamente cercanas, y, por lo tanto, los y las participantes presentan multitud de características similares. En cualquier caso, incluso siendo similares podemos encontrar estas pequeñas diferencias. De acuerdo con el estudio longitudinal de Tiet et al., (2010), la resiliencia predice una mayor resiliencia en el futuro, es decir, la presencia de variables de ajuste positivas predicen en el futuro una mayor presencia de otras variables relacionadas con ella. En este sentido, incluso encontrando diferencias de tamaño del efecto pequeño-moderado en autodescripciones positivas o referidas a la asistencia, el esfuerzo, el comportamiento o a la continuidad temática y la mejoría, éstas pueden tener un gran impacto en el desarrollo posterior del estudiantado, gracias a un efecto bola de nieve.

Un aspecto de interés sería el análisis en profundidad de otras características no académicas, como el desarrollo emocional y afectivo o las relaciones sociales que presentan, y su relación con la identidad de aprendiz por medio de pruebas estandarizadas o cualitativas. Estos aspectos son tan importantes como aquellos relacionados con la escuela (Gil et al., 2021; Lessard et al., 2014), ya que este estudiantado se enfrenta a multitud de dificultades en su contexto, tanto relacionados con su familia como relacionados con sus amistades y las personas pertenecientes a su barrio. Así mismo, ahondar en la cultura de los centros educativos permitiría entender mejor las diferencias encontradas entre los institutos. Aunque a través de los intercambios informales con los profesores se obtuvo bastante información que muestra distintas prácticas y objetivos de enseñanza, la realización de entrevistas semiestructuradas al profesorado aportaría información estructurada y sistematizada mediante la cual interpretar mejor los resultados.

Por otro lado, medir la identidad por medio del TST presenta la ventaja de poder realizar análisis cuantitativos y de comparación de grupos basándonos en las propias voces de los participantes, por lo que permite el análisis de la relación de la identidad con otras variables de relevancia de una manera más ecológica que mediante otras perspectivas cuantitativas cerradas. Esto nos permite analizar estadísticamente la influencia de variables de carácter cultural e institucional. Sin embargo, este instrumento pregunta a sus participantes que se describan como estudiante por escrito en una serie de ítems. Esta manera de analizar la identidad es, en cierto modo, más artificial a cómo sería emplear dichas descripciones en contextos naturales de interacción. Desde nuestra perspectiva, la identidad se elabora de manera situada, dialógica y discursiva en los contextos de actividad en los que participa el estudiantado. Así, en el instituto, los y las estudiantes o sus profesores pueden emplear dichas categorías identitarias para explicar, entender o manejar las actividades que allí se realizan, con una clara función social e interactiva.

En relación con esto último, aunque el TST nos permite acceder de manera clara a las descripciones que realizan los y las estudiantes sobre sí mismos, deja fuera otros aspectos de la identidad de aprendiz que son también de vital importancia. Aspectos como la visión de los otros sobre ellos mismos, las elaboradas narrativas y anécdotas personales sobre su pasado, su presente o su futuro como estudiante, o su propia percepción sobre los otros cercanos de su contexto y cómo se describen ante ellos. Tampoco nos permite

acceder explícitamente a los discursos sociales sobre la educación que se encuentran en su contexto y dentro de los cuales construyen su identidad de aprendiz, ni sobre los actos de apropiación o resistencia ante dichos discursos.

El segundo estudio de la tesis doctoral trata de hacer frente a estas dos limitaciones analizando la interacción del alumnado con trayectoria de resiliencia en grupo. Por lo tanto, el segundo estudio ofrecerá una perspectiva necesariamente complementaria en el análisis de la identidad de aprendiz de los y las jóvenes con trayectoria de resiliencia en riesgo de exclusión.

Capítulo VI

Segundo Estudio

Identidad de Aprendiz y Procesos de Resiliencia.

Uso de Posiciones y Voces en Interacciones Situadas

En este segundo estudio, se pretendió estudiar la identidad de aprendiz de los y las estudiantes de manera situada, mediante una entrevista aplicada en formato de grupo focal, con grupos reales de su clase. El grupo focal es una técnica utilizada para obtener datos cualitativos de grupos de participantes mediante una entrevista grupal semiestructurada (Beck et al., 2004). El sociólogo Robert Merton (1987) afirmaba que su propósito era obtener datos de individuos que hayan experimentado “una situación particular y concreta”. En dicha técnica, un moderador se encarga de hacer preguntas y de dirigir la discusión asegurándose de que los y las participantes interactúen entre sí.

Los grupos focales son especialmente interesantes ya que permiten la interacción, negociación y uso de posiciones entre los y las participantes (Stewart & Shamdasani, 2014). Empleando grupos reales de clase, al compartir los miembros de los grupos experiencias e historias personales, sus interacciones durante el grupo focal se acercan a las interacciones que podrían dar en su contexto real con sus compañeros y compañeras (Kitzinger, 1994; Stewart & Shamdasani, 2014).

Además, los grupos focales tienden a obtener información más rica que las entrevistas y otros tipos de entrevista grupales (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2006; Powell & Single, 1996; Stewart & Shamdasani, 2014). En este sentido, a medida que avanza la discusión, los y las participantes introducen nuevos elementos que modifican el contexto discursivo de la conversación, permitiendo una mayor diversidad de situaciones distintas donde poder posicionarse a sí mismos y a otros que mediante otros instrumentos de recogida de datos. Focalizándonos en la interacción, esta perspectiva permite estudiar la identidad de aprendiz como un recurso situado de los participantes para la interacción, donde el estudiantado puede emplear distintas posiciones identitarias para apoyar, rechazar o mitigar otras posiciones propuestas por otros, o incluso por ellos y ellas mismas, y ejercer determinadas acciones sociales en la conversación (Hermans & Gieser, 2012; Widdicombe; 1998).

Asímismo, esta técnica se adecua especialmente a las poblaciones de contextos deprivados y les provee de voz directa. De acuerdo con varios autores y autoras, los grupos focales hacen más probable que los y las participantes de contextos en riesgo se involucren y discutan que con otras técnicas y estrategias de investigación, como la entrevista, y de ahí emerjan emociones, sentimientos, creencias, actitudes, experiencias y reacciones de interés para la investigación (Díaz-Dorner & Cubero, 2013; Escobar & Bonilla-Jiménez, 2006; Kitzinger, 1994; Lengua et al., 1992; Smithson, 2000). Esto es

debido a que su experiencia puede diferir en mayor medida de la norma y la discusión se afronta de manera grupal.

En este sentido, este segundo estudio se analizará el discurso del estudiantado en interacción con sus compañeros y compañeras sobre cómo se ven a sí mismos. También se estudiará cómo su contexto (padres y madres, profesorado, compañeros y compañeras y las personas de su barrio) los ven como estudiantes, es decir, se analizarán las voces y discursos sociales presentes en su día a día. También se estudiará cómo estos estudiantes entienden a éste contexto cercano, es decir, qué posiciones emplean para describirles. Con este estudio, podremos comprender cómo se construye su identidad de aprendiz en su relación con los otros cercanos de una manera situada. Los objetivos específicos de este trabajo se muestran a continuación:

1. Analizar las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo se ve a sí mismo como estudiante en interacción con sus compañeros y compañeras.
 - A. Conocer cómo el estudiantado se posiciona a sí mismo como estudiante.
 - B. Estudiar cómo el estudiantado se posiciona a sí mismo a través de otras voces y cómo posiciona a otras personas de su contexto mientras discute acerca de cómo se ven a sí mismos como estudiantes.
 - C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.
2. Analizar las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo sus padres y madres los ven como estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras.
 - A. Conocer cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona a sus padres y madres.
 - B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo sus padres y madres los ven como estudiantes.
 - C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.
3. Conocer las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo el profesorado los ve como estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras.

- A. Estudiar cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona al profesorado.
 - B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo el profesorado los ve como estudiantes.
 - C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.
4. Conocer las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo sus compañeros y compañeras de clase los ven como estudiantes en interacción con éstos y éstas.
- A. Estudiar cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona a los compañeros y compañeras de clase.
 - B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo sus compañeros y compañeras los ven como estudiantes.
 - C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.
5. Conocer las posiciones del yo que el estudiantado con trayectoria de resiliencia emplea en relación con cómo las personas que residen en su barrio los ven como estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras.
- A. Estudiar cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona a la gente del barrio.
 - B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo las personas de su barrio los ven como estudiantes.
 - C. Analizar cómo el estudiantado en riesgo de exclusión social emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.

A continuación, describiremos los apartados de método y resultados. Por último, se discutirán los resultados.

6.1. Método

6.1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por estudiantes provenientes un centro de difícil desempeño localizado en el Polígono Sur, en Sevilla, barrio que ha sido categorizado como ZNTS. Se seleccionó dicho centro para el segundo estudio debido a que el barrio en el que se

localiza es aquel con mayor tasa de absentismo de Sevilla (Ayuntamiento de Sevilla, 2017) y porque, de acuerdo con nuestros datos, presenta unas circunstancias de mayor dificultad que el centro localizado en el Polígono Norte incluido en el primer estudio. Este centro presentó significativamente un menor número de alumnado en segundo de bachillerato, una mayor edad y un mayor desfase educativo en su alumnado, mayor presencia de familia extensa, menor nivel educativo y más trabajos precarios o de nivel bajo en los padres y las madres (ver [Primer estudio. Objetivo 2, Apartado 1.A: Diferencias sociodemográficas entre centros](#)). Los datos aportados por el profesorado de estos grupos nos informaron, así mismo, de la presencia de un mayor número de población inmigrante y de minorías étnicas (como la gitana), un mayor índice de conflictividad y un mayor deterioro del centro y del barrio. Por último, el profesorado nos informó de que el alumnado del centro localizado en el Polígono Sur provenía principalmente del mismo barrio en el que se encuentra el centro educativo, cosa que no ocurría en el segundo instituto.

Al igual que en el estudio anterior, estos participantes presentan unas circunstancias generales especiales que les hace significativamente vulnerables al fracaso escolar y al abandono temprano educativo. Debido al foco puesto en nuestro estudio en los procesos de resiliencia, se tomaron como muestra las clases de primero y segundo de bachillerato del centro. Este alumnado continúa dentro del sistema educativo más allá del periodo obligatorio, a pesar de encontrarse en circunstancias de mayor dificultad. Así, como ya hemos mencionado, puede ser considerado como un alumnado que presenta una trayectoria de resiliencia (Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019).

La muestra se compone de cuatro grupos focales de tres a cinco personas. Para obtener una mayor variabilidad, dos grupos fueron realizados con estudiantes de primero de bachillerato y dos con estudiantes de segundo. De acuerdo con Guest et al. (2017), esta muestra es adecuada para un estudio de grupos focales debido a que permite alcanzar una saturación de los datos de alrededor del 90%. Tres de los grupos fueron mixtos en cuanto al género y uno estuvo conformado solo por tres chicos, debido a la configuración de una de las aulas de segundo. En total, participaron 7 chicas y 10 chicos. Estos grupos estuvieron conformados por compañeros y compañeras del aula, formando grupos reales. Estos grupos comparten experiencias e historias personales, lo que favorece su participación y permite que sus interacciones durante el grupo focal se acerquen más a

las interacciones que podrían darse en su contexto real con sus compañeros y compañeras (Kitzinger et al., 1994).

El conjunto de datos sociodemográficos del instituto localizado en el barrio Polígono Sur muestra que los y las estudiantes de este instituto presentan una edad media de 18.3 años, con una desviación típica de 1.7. Gran parte de nuestra muestra pertenece a familias extensas (27.3%), monoparentales (15.9%) o sin padres (2.3%). El nivel educativo de los padres y las madres es predominantemente bajo, con un 12.6% de padres y madres sin estudios, un 49.7% de estudios básicos (primaria o/y secundaria), un 31.5% de estudios intermedios (bachillerato o ciclo medio) y un 6.3 de estudios superiores (ciclo superior o estudios universitarios). En general, son familias amplias, con un número medio de personas viviendo en casa de 3.98 y una desviación típica de 0.96. De estas personas, una media de 1.34 personas tienen ingresos económicos, con una desviación típica de 0.89. Estos ingresos suelen provenir de empleos de baja cualificación o temporales. Un 46% tienen trabajos de baja o nula cualificación y/o poco estables, un 17.3% tienen trabajos de cualificación media o que se accede a ellos por méritos o realizando oposiciones y 2.9 presenta trabajos de alta cualificación. Un 33.1% se encuentra en paro o son amas de casa y un 0.7 presenta jubilación o pensión. En cuanto al desfase académico, un 51.2% de la muestra presenta una edad superior a la edad esperada en su curso académico, pudiendo llevar un desfase desde 1 hasta 7 años.

6.1.2. Instrumentos y Materiales

Para la recogida de datos se aplicó la entrevista LIASC ([Anexo III](#)) en formato de grupo focal. También se aplicó un cuestionario sociodemográfico para recoger información sobre su estatus socioeconómico y otras variables de interés ([Anexo I](#)).

La entrevista LIASC presenta 16 preguntas, divididas en 2 dimensiones, aunque sólo la segunda fue incluida en el estudio. La primera dimensión, *Trayectoria, contexto de apoyo y proyección de futuro*, tenía el objetivo de explorar los motivos por los que los alumnos y alumnas se encuentran y continúan en el sistema educativo, así como elementos de apoyo y dificultades que se han encontrado en su trayectoria. Aunque esta dimensión también incluye aspectos identitarios, decidimos centrarnos únicamente en la segunda dimensión por motivos de extensión.

La segunda dimensión, denominada *Identidad de Aprendiz*, explora la concepción que tienen de ellos y ellas mismas, así como la mirada de todos aquellos miembros de la

comunidad que, de una manera u otra, tienen relevancia en su educación. Se pregunta por cómo se ven como estudiantes, por la percepción de sus progenitores, por la del profesorado, la de sus iguales y por la de la gente del barrio en el que viven. También se pregunta por cómo se sienten ante los distintos discursos que reciben de cada colectivo y por la manera personal de actuar o de enfrentarse a ellos, incidiendo en los recursos de los que hacen uso dichos estudiantes.

Durante el desarrollo de la entrevista, se incluyeron preguntas relacionadas con la búsqueda de narrativas concretas de su experiencia. Se preguntaron en diversas ocasiones por ejemplos y anécdotas reales que les hayan ocurrido que tengan relación con los temas analizados. De esta manera, era posible contextualizar aquellos elementos que los participantes introducían y acercar nuestro punto de vista a su vida diaria. Además de su utilidad conceptual, esto también tiene una utilidad práctica en la realización de los grupos focales. Fomentar el intercambio de historias compartidas entre los participantes promueve la cohesión grupal, una mayor participación y una mayor riqueza de contenido (Kitzinguer, 1994; Stewart & Shamdasani, 2014).

Las entrevistas fueron grabadas en audio con una grabadora portátil o con el teléfono móvil. Se emplearon los programas informáticos Excel y SPSS ver. 25 para el análisis de las entrevistas.

6.1.3. Procedimiento

Se obtuvo la aceptación del proyecto por parte del comité ético (código 0339-N-17). Para la selección de participantes y centros, se consiguió la aprobación a la investigación y el apoyo de la Junta de Andalucía, tras lo cual, se contactó finalmente con los centros. Tras obtener el consentimiento informado, se acordaron las fechas correspondientes con los profesores de cada centro para las sesiones de obtención de los datos. Primero se realizó un estudio piloto. Los datos de la investigación se recogieron durante dos años académicos (curso 2016-2017 y 2017-2018).

El objetivo del estudio piloto fue el de comprobar la adecuación de los instrumentos a la muestra. Dicho pilotaje fue realizado en las propias aulas de los institutos, en horario de clase, acordado previamente con el profesorado. Se comprobó si la entrevista, aplicada en forma de grupo focal, generaba el tipo de información que buscábamos con la profundidad necesaria. Así mismo, durante el pilotaje se aplicaron los instrumentos cuantitativos y cualitativos en dos sesiones de manera contrabalanceada,

con una semana de diferencia. De esta manera se pudieron comprobar los efectos de unos sobre otros. Se hicieron algunas modificaciones a la entrevista en forma de grupo focal para facilitar su aplicación, simplificando su presentación escrita y eliminando algunas preguntas que resultaron redundantes. También se hicieron algunas modificaciones relativas al cuestionario sociodemográfico para facilitar su registro por parte de los participantes, debido a que en algunas preguntas encontramos datos perdidos. No se encontraron diferencias entre los instrumentos en su aplicación contrabalanceada y los diversos datos obtenidos fueron de interés para el estudio. El tiempo necesario para la aplicación del grupo focal fue adecuado, entre 55-75 minutos.

La aplicación final de los instrumentos se realizó también en los propios institutos y en horario de clase. La entrevista LIASC, se aplicó en formato de grupo focal, con una semana de diferencia de la aplicación de los cuestionarios y escalas del primer estudio de la tesis doctoral. Estos grupos estuvieron conformados por entre 3 y 5 participantes. Se intentó que hubiera, en la medida de lo posible, un reparto similar de sexos. Se tomó esta decisión con el objetivo de incrementar la diversidad de puntos de vista y de construir grupos lo más similares posibles a los de su clase real (Kitzinger; 1995; Stewart & Shamdasani, 2014). Así mismo, se optó por grupos reducidos debido a su idoneidad para analizar interacciones (Barbour, 2013; Guest et al., 2017; Kitzinger, 1995).

Las entrevistas fueron aplicadas por 3 moderadores distintos, de manera individual o acompañada ocasionalmente por un segundo moderador. Todos los moderadores fueron entrenados conjuntamente en la aplicación de la entrevista LIASC en forma de grupo focal previamente a la recogida de datos. Todos los grupos focales de una clase eran realizados en una sola visita. Cuando los investigadores llegaban al centro, conformaban los grupos en función del número de participantes y de moderadores disponibles. Cada moderador guiaba a su grupo a una sala distinta, dentro del mismo instituto, donde llevaba a cabo el grupo focal. Los participantes eran sentados en círculo, con el o los moderadores dentro del grupo. Esta disposición facilita la comunicación y previene tanto la creación de subgrupos como la aparición de miembros dominantes, que surgen con mayor facilidad en otras disposiciones ambientales (Stewart & Shadamsani, 2014).

Tras una breve presentación y una explicación de los objetivos de la investigación, se comenzaba con las preguntas de la entrevista. Como recomienda la literatura (Beck et al., 2004; Escobar & Bonilla-Jiménez, 2006; Stewart & Shadamsani, 2014), las labores

del moderador principal durante la entrevista incluían la elicitación de respuestas de aquellos estudiantes con menor participación, el refuerzo positivo verbal de las intervenciones, la realización de preguntas de aclaración, la elaboración de síntesis de las distintas intervenciones y la señalización de puntos de vistas contrarios para facilitar la interacción. Así mismo, para incrementar la cohesividad del grupo, se preguntaba por experiencias comunes (Stewart & Shadamsani, 2014). Cuando había un segundo moderador, éste tomaba un rol más pasivo y se encargaba de comprobar que todo el guion era aplicado en su totalidad o de apoyar alguna intervención determinada del moderador principal. Los grupos focales, al igual que en el estudio piloto, tuvieron una duración aproximada de entre 55 y 75 minutos.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de acuerdo con el sistema de notación propuesto por Cubero et al. (2008), el cual está basado en el sistema desarrollado por Schegloff et al. (1974). Este sistema recoge información sobre pausas, extensión de sonidos, cambios de entonación, volumen, velocidad y énfasis y la posibilidad de solapamiento de intervenciones.

6.1.4. Análisis de Datos

Se realizó un análisis de posiciones basado en el sistema propuesto por Cubero et al. (2016b). Este análisis trata de identificar las posiciones del yo que los y las participantes emplean durante el grupo focal en interacción con sus compañeros y compañeras. Las posiciones del yo se definen como cada una de las localizaciones o ubicaciones específicas adoptadas por el yo-narrador a lo largo de su discurso, dentro de un amplio repertorio de posibles (Hermans, 2003; Hermans & Gieser, 2012). Este análisis consta de dos fases de análisis: la identificación de las posiciones del yo y la categorización de las mismas.

Para la primera fase, se comienza delimitando la unidad más global, los *episodios posicionales*. Estos episodios posicionales corresponden al conjunto de posiciones que se refieren a una misma temática de la conversación. En nuestro análisis, estos episodios posicionales se corresponden principalmente con todas las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas de la entrevista (“¿Cómo os veis a vosotros mismos como estudiantes?”), finalizando cuando se realiza la siguiente pregunta de la misma (“¿Cómo os ven vuestros padres y madres como estudiantes?”). De esta manera, se delimitaron cinco grandes episodios posicionales en las entrevistas en formato de grupo focal: *cómo*

me veo como estudiante, cómo me ven mis padres, cómo me ven mis profesores, cómo me ven mis compañeros y compañeras y cómo me ven en el barrio.

Una vez delimitados los episodios posicionales, se procedió a la identificación de *enunciados posicionales* dentro de ellos. Estos enunciados posicionales se corresponden con las unidades mínimas de discurso en las que queda expresada una posición del yo (Cubero et al., 2016b). Cada vez que se identifica una nueva posición, se identifica un nuevo enunciado posicional. Un ejemplo de este proceso sería: “yo la verdad es que me agobié al principio, pero luego he ido poco a poco mejorando”. Esta intervención de uno de los estudiantes incluiría dos enunciados posicionales “Yo la verdad es que me agobié al principio” y “pero luego he ido poco a poco mejorando”.

Por último, aún en esta primera fase, se establecen las *etiquetas posicionales*. Cada una de las posiciones es señalada con un nombre que sintetiza la posición interpretada por el investigador. Continuando el ejemplo anterior, identificaríamos las posiciones de “Yo-Agobiado” y de “Yo-Mejorando” respectivamente. Una vez se identificaron todas las etiquetas posicionales, se revisó que se emplearan los mismos términos de forma sistemática a lo largo de las categorizaciones.

En la segunda fase, se categorizan cada una de estas posiciones del yo con el objetivo de describir mejor su contenido y uso y facilitar la interpretación cualitativa de los resultados. Algunas de las dimensiones y categorías empleadas provienen de Cubero et al. (2016b), mientras que otras se elaboraron para la presente investigación. Se codificaron categorías de cinco dimensiones: *Quién es el hablante*, *Tiempo*, *Tipo de enunciado*, *Yo posicionado* y *Función de la posición*. En la [Tabla 29](#) puede verse una descripción de éstas, las categorías que incluyen y diversos ejemplos. En la dimensión *Yo posicionado*, dentro de las categorías *Autoposición II* y *Heteroposición*, se registró también *quién posiciona al participante* o *a quién posiciona éste*, respectivamente. Una descripción más pormenorizada del proceso de análisis de posiciones del yo puede encontrarse en el manual de codificación correspondiente del [Anexo IV](#).

Tabla 29.

Definiciones y ejemplos de las categorías empleadas en la fase 2 del análisis de posiciones del yo.

Dimensiones y categorías	Definiciones	Ejemplos
Quién es el hablante	Registra quién expresa el enunciado.	
Entrevistador (E)	Enunciado expresado por el entrevistador.	-
Participante chico (PO)	Enunciado expresado por un participante hombre.	-
Participante chica (PA)	Enunciado expresado por una participante mujer.	-
Tiempo	Recoge a qué tiempo corresponde la posición.	
Pasado (PA)	La posición se refiere al pasado.	PA: Yo estudiaba un día o dos solo.
Presente (PR)	La posición se refiere al presente.	PO: Yo soy distraído.
Futuro (FU)	La posición se refiere al futuro.	PO: No vas a tener trabajo.
Tipo de enunciado	Recoge el inicio y transcurso de aquello que se discute en cada momento.	
Pregunta (P)	Se realiza una nueva pregunta. Puede incluir una posición o no.	E: ¿Y vosotros? ¿Cómo os habéis visto como estudiantes? E: Bueno, antes como os decía cómo os apoyan vuestros padres, pues mira, eso es una manera, ¿no?, de venir al centro y de preocuparse... PO: Hombre, bueno es.
Inicio (I)	Se realiza una nueva posición no relacionada con el tema de las anteriores, cambiando aquello de lo que se habla.	PA: La profesora está encima, las cosas como son (I)
Respuesta a pregunta (RP)	Se emplea una posición que responde a una pregunta previamente realizada.	E: ¿Y de ti qué dirían los profesores este año? PO: Lo mismo. Que que si yo quiero, puedo (RP)
Continuación (C)	Se emplea una posición relacionada con el enunciado previo, manteniendo el tema de conversación.	PO: Yo la verdad es que no me relaciono con gente del barrio, como por ejemplo el año pasao o el anterior (C)

Yo posicionado	Se refiere a qué yo -a quién- es posicionado en cada enunciado posicional	
Autoposición I (AI)	El narrador se posiciona a sí mismo, se describe. Generalmente lo hace en primera persona.	PO: Soy flojo.
Autoposición II (AII)	El narrador se posiciona a sí mismo en voz de otra persona, otra persona le describe.	PA: Para mi padre yo nunca estudio.
Heteroposición (H)	El narrador posiciona a otra persona, describe a otra persona.	PO: Mi profesor es muy exigente.
Función de la posición	Analiza para qué se utiliza la posición en el discurso.	
Refuerza (R)	La posición refuerza, explica, apoya o argumenta a favor de otra posición previamente utilizada por el hablante u otro participante distinto del grupo focal.	PO: pero ya sí estoy viniendo, <i>me estoy esforzando (R)</i>
Discute (D)	La posición discute, matiza o rechaza otra posición previamente utilizada por el hablante o un participante distinto del grupo focal.	PO1: yo soy un chaval listo y... <i>PO2: Lo que pasa es que es mu flojo (D)</i>
Neutra (N)	La posición no refuerza ni discute ninguna posición previa.	E: ¿Cómo os veis como estudiantes? <i>PA: Yo muy bien (N)</i>

Para todo este proceso de análisis (1° y 2° fase), como medida de fiabilidad, se buscó la fiabilidad por consenso (Armstrong et al., 1997; Gladney et al. 2003). De esta manera, uno de los grupos focales fue categorizado por dos investigadores de manera independiente. Posteriormente, ambos se reunieron para discutir dichas codificaciones. Se encontró un alto nivel de consenso, salvo por detalles menores en el nombre exacto de algunas etiquetas posicionales. Estas diferencias fueron discutidas y acordadas, alcanzando el consenso en la codificación del grupo focal. Debido al alto nivel de consenso, los otros tres grupos focales fueron categorizados por una misma persona, autor de la tesis doctoral.

6.2. Resultados

Primero, se incluirá un resumen general del papel del moderador o moderadora en los grupos y del papel de los y las participantes. Este apartado servirá a modo de contextualización para los apartados posteriores, donde se analizarán las posiciones del yo empleadas durante los grupos focales. Posteriormente, se incluirán los resultados siguiendo el orden de los objetivos del estudio. Así, se incluirán primero los resultados referentes a cómo los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia se ven a sí mismos como estudiantes. A continuación, se incluirán los resultados relativos a la discusión acerca de cómo sus padres y madres los ven como estudiante. Se continuará con los datos acerca de la percepción del profesorado, de los compañeros y compañeras y, por último, de las personas de su barrio.

A lo largo de los resultados se mostrarán extractos de las transcripciones de los grupos focales. De esta manera, se dará voz a los y las participantes, se mostrará el contenido de lo que se habla y se hará visible el procedimiento de análisis. Para mayor transparencia, se incluirán a la derecha las posiciones identificadas y su categorización en negrita. El formato de presentación será el siguiente: **(Tipo de enunciado, Yo posicionado, Etiqueta posicional, Función de la posición)**. Cuando el tiempo (pasado, presente o futuro) de la posición sea relevante, será indicado en el texto. Esto es debido a que la mayor parte del posicionamiento es realizado en el presente y sería redundante incluirlo en cada posicionamiento. Una descripción de las distintas categorías puede encontrarse en la [Tabla 29](#).

6.2.1. El Papel del Moderador o Moderadora y del Estudiantado en los Grupos

Focales

Se comenzará explicando cómo se llevó a cabo el rol del moderador o moderadora, cuyas intervenciones fueron también sujeto de análisis. Incluir al moderador en el análisis permite entender las intervenciones de los y las participantes como parte de una interacción situada. En este apartado se incluye un resumen global del papel de los moderadores a lo largo de las intervenciones, aunque estos aparecerán también como parte del análisis en los apartados subsiguientes. Se identificaron 183 posiciones en las intervenciones de los distintos moderadores. De éstas, solo un 5,6% son autoposiciones I y un 94,4% son heteroposiciones, posicionando principalmente a los participantes del grupo focal (42,8%), así como al resto de personas del contexto de los participantes (57,2%). El 95% de las posiciones se realizan en el presente, con un 2,8% en el pasado y un 2,2% en el futuro. El tipo de enunciado empleado por los moderadores y la función de las posiciones puede verse en la [Tabla 30](#).

Tabla 30.

Porcentajes de tipo de enunciado por función de las posiciones de los y las moderadoras.

	Refuerza (R)	Discute (D)	Neutro (N)	Sin posición (SP)	Total
Pregunta (P)	7.70	1.8	13	45.4	67.8
Inicio (I)	0	0	2.40	0	2.40
Resp. Pregunta (RP)	0	0	0.30	0	0.30
Continuación (C)	23.6	4.70	0.60	0.60	29.5
Total	31.3	6.50	16.2	46	100

En resumen, las intervenciones de los y las moderadores se encargaban principalmente de realizar preguntas, continuar las posiciones de los participantes y reforzarlas a través de heteroposiciones, que podían coincidir con la posición empleada por el participante o, a veces, incluir algún matiz nuevo que ayudaba a continuar la conversación o que servía como aclaración. A continuación, se presentará un extracto con un ejemplo de esto.

Extracto 0.1 (GF1, 9-11)

E: ¿Sí? Y tú, ¿cómo te has visto como estudiante?

(P, SP)

PA1: Bien::

(RP, AI, Yo-Buen estudiante, N)

E: Bien. Estás contenta como estás haciéndolo como estudiante.

(C, H, Participante-Contenta, R)

En el fragmento, se puede comprobar cómo el moderador realiza una pregunta y refuerza la posición de Yo-Buen estudiante de la respuesta de la participante, posicionándola como Participante-Contenta.

Extracto 0.2 (GF1, 21-27)

PO2: No nos vamos a mentir, no hacía nada.	(C, AI, Yo-No hago nada, R)
Pero ya sí estoy viniendo,	(C, AI, Yo-Asisto, D)
me estoy esforzando.	(C, AI, Yo-Me esfuerzo, R)
E: Y lo estás notando.	(C, H, Participante-Consciente, R)
PO2: Joder que si lo estoy notando...	(C, AI, Yo-Consciente, R)
E: O sea, que ahora te ves mejor.	(C, H, Participante-Mejorando, R)
PO2: Sí, mucho mejor.	(C, H, Yo-Mejorando, R)

En este otro ejemplo, el participante habla sobre cómo se ve como estudiante y el moderador continúa su posicionamiento, reforzando la posición de *Yo-Me esfuerzo* del participante con nuevas posiciones (Participante-Consciente de sus mejoras y Participante-Mejorando). En este caso, el propio participante toma la voz del moderador para reforzar su propia posición, incluyendo las posiciones que éste último propone en sus heteroposiciones. De esta manera, en interacción, el participante y el moderador van construyendo una visión particular del participante.

Solo un 2,4% de las posiciones del moderador son inicios, por lo que en muy pocas ocasiones el moderador incluyó alguna posición nueva que no reforzara o se opusiera a algo previamente mencionado por un participante. El moderador principalmente realizaba preguntas a los participantes, la mayor parte de estas sin preguntar por ninguna posición en específico. Estas preguntas partían en su mayoría del guion de la entrevista, aunque, al ser una entrevista semiestructurada, se realizaron algunas otras para profundizar en lo que estaba siendo discutido. Por ejemplo, durante el episodio posicional *Cómo me ven mis padres como estudiante* se realizó esta pregunta, fuera del guion establecido:

Extracto 0.3 (GF1, 176)

E: Hum. Y (los profesores) si llamaran a vuestros padres, ¿pensáis que vendrían?	(P, SP)
--	---------

También se realizaban preguntas de aclaración, preguntas con el objetivo de incluir a algún participante en la discusión o preguntas que tenían el objetivo de contrastar la opinión de dos participantes para fomentar la interacción.

Extracto 0.4 (GF1, 108)

E: ¿Y y tú qué has escuchado? **(P, SP)**

Extracto 0.5 (GF1, 110)

E: ¿No has escuchado nunca que haya hablado de ti como estudiante? ¿Y contigo, PO2? **(P, SP)**

Extracto 0.6 (GF1, 125)

E: ¿Estás de acuerdo con ella con eso o::...? **(P, SP)**

La interacción de los moderadores casi siempre estaba dirigida a los participantes y rara vez se autoposicionaban y se incluían en la discusión. Las pocas autoposiciones que podemos encontrar son posiciones como Yo-Complacido, Yo-Interesado o Yo-Sorprendido. Estas posiciones, de carácter neutro de acuerdo con nuestro sistema al no reforzar o explicar mejor ninguna posición previa empleada en la conversación, tenían como objetivo crear un clima de interés y escucha activa ante los participantes.

Extracto 0.7 (GF4, 378)

E: A ti concretamente me resulta particularmente interesante ¿no? **(I, AI, Yo-Interesado, N)**

Extracto 0.8 (GF4, 462)

E: Me gusta (lo que me dices). **(I, AI, Yo-Complacido, N)**

Una vez comentado de forma general el papel de los moderadores a lo largo de la entrevista en forma de grupo focal, comentaremos el papel de los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia a lo largo de todos los grupos focales. Se identificaron 835 posiciones en las intervenciones de los y las participantes. De éstas, un 42,7% son Autoposiciones I, un 14,8% Autoposiciones II y un 42,5% Heteroposiciones. Las voces involucradas en las Autoposiciones II son principalmente a los padres y madres y a sus profesores y profesoras. También se incluyen las voces del barrio, de las amistades, los compañeros y compañeras de clase, los estudiantes de otros centros y las parejas. En cuanto a las Heteroposiciones, en su discurso los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia posicionan principalmente a sus familias, los profesores, compañeros y compañeras, amistades, a las personas del barrio y a otros participantes del grupo focal. También aparecen otros relevantes como los estudiantes y los profesores de otros centros educativos, los estudiantes de la ESO y sus padres y las parejas. El 79,2% de las

posiciones se realizan en el presente, el 18% en el pasado y un 2,8% en el futuro. El tipo de enunciado empleado por los y las estudiantes y la función de sus posiciones puede verse en la [Tabla 31](#).

Tabla 31.

Porcentajes de tipo de enunciado por función de las posiciones de los y las participantes.

	Refuerza (R)	Discute (D)	Neutro (N)	Sin posición (SP)	Total
Pregunta (P)	0.20	0.10	0.50	1.60	2.50
Inicio (I)	0.40	0	5.50	0	5.90
Resp. Pregunta (RP)	4.60	1.60	21.1	0	27.3
Continuación (C)	44.4	17.3	2.60	0	64.3
Total	49.6	19.1	29.7	1.60	100

En resumen, los y las participantes principalmente responden a las preguntas de los moderadores y continúan su discurso reforzando o discutiendo sus posiciones, desarrollándolas en gran medida. Rara vez iniciaban nuevos temas de conversación, por lo que los moderadores, a través de las preguntas, guiaron las conversaciones en torno a los temas que eran de relevancia para el grupo focal. Estos porcentajes fueron similares en cada uno de los episodios posicionales. A continuación, veremos en mayor detalle las posiciones empleadas por los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia para responder a los objetivos del segundo estudio de la tesis doctoral, centrándonos en cada uno de los episodios posicionales.

6.2.2. Objetivo 1 - Analizar las Posiciones del Yo que el Estudiantado con Trayectoria De Resiliencia Emplea en Relación con cómo se Ve a Sí Mismo como Estudiantes en Interacción con sus Compañeros y Compañeras

Este objetivo general incluía los siguientes objetivos específicos:

- A. Conocer cómo el estudiantado se posiciona a sí mismo como estudiante.
- B. Estudiar cómo el estudiantado se posiciona a sí mismo a través de otras voces y cómo posiciona a otras personas de su contexto mientras discute acerca de cómo se ven a sí mismos como estudiantes.
- C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.

A continuación, veremos los datos relativos al primer episodio posicional, denominado *cómo me veo como estudiante*. A lo largo de los cuatro grupos focales, encontramos 156 posiciones en este episodio posicional. De éstas, el 70,1% corresponden a Autoposiciones I. El 28,6% son Heteroposiciones dirigidas principalmente a profesores, estudiantes de otros centros y padres y madres. También se posicionaba en ocasiones a compañeros y compañeras de la clase y a los participantes del grupo focal. Por último, hay un 1,3% a Autoposiciones II, siendo los y las participantes posicionados por el profesorado.

La posición más común en los distintos grupos focales es la posición de Yo-Vago. Otras posiciones relevantes son Yo-Buen estudiante, Yo-Mal estudiante y Yo-Capaz. Estas posiciones eran comunes al responder a las preguntas directas del o la moderadora, las cuales eran luego desarrolladas o discutidas por otras posiciones, como Yo-Asisto, Yo-Me esfuerzo, Yo-inteligente, Yo-Estudio, Yo-Apruebo, Yo-Distraído, Yo-Agobiado, Yo-Absentista, Yo-Estudio poco, Yo-Desmotivado o Yo-Prefiero divertirme. A continuación, serán explicadas en mayor detalle estas posiciones.

La autoposición I de Yo-Vago puede encontrarse a menudo en los distintos grupos focales. Esta posición puede encontrarse como primera respuesta a la pregunta de cómo se ven como estudiante o apoyando a las autoposiciones I de Yo-Mal estudiante.

Extracto 1.1 (GF3, 1-11)

E: Vale, pues vamos a ver ahora, ¿cómo os veis vosotros como estudiantes?	(P, SP)
PO1: Yo mal.	(RP, AI, Yo-Mal estudiante, N)
PO2: Yo perezoso.	(RP, AI, Yo-Vago, N)
PO1: Yo como flojo.	(C, AI, Yo-Vago, R)
E: Perezoso,	(C, H, Participante-Vago, R)
mal,	(C, H, Participante-Mal estudiante, R)
¿qué más cosas podemos decir?	(P, SP)
PO1: Pero mal	(RP, AI, Yo-Mal estudiante, N)
porque soy muy flojo,	(C, AI, Yo-Vago, R)
porque yo digo madre tengo el examen el martes y ya mismo me tengo que ponerme a estudiar, me agobio.	(C, AI, Yo-Agobiado, R)

En el siguiente ejemplo, vemos cómo la participante PA2 define al grupo como Yo-Vago/Compañeros-Vagos. A continuación, la participante PA1 refuerza Yo-Vago con nuevas posiciones, construyendo en interacción la visión de conjunto. El motivo que

explica que sean vagos es que debido que a su edad prefieren hacer otras cosas distintas a estudiar.

Extracto 1.2 (GF2, 25-28)

E: (...) ¿Qué os cuesta? **(P, SP)**
PA2: Ah::, es que nos cuesta ponernos a estudiar. **(RP, AI, Yo-Vago, N)**
(RP, H, Compañeros-Vagos, N)
PA1: Claro, nos gusta, yo que sé, como tenemos
las edades así, **(C, AI, Yo-Joven, R)**
(C, H, Compañeros-Jóvenes, R)
pues nos gusta, preferimos ir a la calle,
salir el fin de semana que estar todo el día
encerrada, estudiando, haciendo deberes,
haciendo trabajos. **(C, AI, Yo-Prefiero divertirme, R)**
**(C, H, Compañeros-Prefieren
divertirse, R)**

Sin embargo, la posición de Yo-Vago, era a menudo discutida por la posición de Yo-Capaz. Aunque estudien poco y les cueste ponerse, son inteligentes y capaces. A continuación, se presentan dos extractos que ejemplifican esta negociación entre posiciones.

Extracto 1.3 (GF2, 1-8)

E: ¿Cómo os definiríais como estudiantes vosotros? **(P, SP)**
PA1: Yo qué sé, a mí, por ejemplo, no me resulta
tan difícil. **(RP, AI, Yo-Capaz, N)**
Yo soy floja, pero después::: **(C, AI, Yo-Vago, D)**
E: Tú eres floja (risas). **(C, H, Participante-Vago, R)**
PA1: A mí me cuesta mucho ponerme a estudiar
o concentrarme, **(C, AI, Yo-Vago, R)**
(C, AI, Yo-Distraído, R)
pero cuando me pongo se me quedan las
cosas rápido, **(C, AI, Yo-Aprendo rápido, D)**
soy lista. **(C, AI, Yo-Inteligente, R)**

En el fragmento anterior, la participante inicia un juego de posiciones en los que ella misma negocia su visión como estudiante. Comienza posicionándose como Yo-Capaz. Posteriormente, discute su posición previa y se autoposiciona como Yo-Vago. El moderador refuerza esa posición y la participante continúa explicando, reforzando la posición con Yo-Vago y Yo-Distraído. Por último, vuelve a oponerse a esa visión y se posiciona como Yo-Aprendo rápido y Yo-Inteligente. Esta dinámica que involucra a las posiciones Yo-Vago y Yo-Capaz (o posiciones similares) se dio en diversas ocasiones.

En el siguiente ejemplo, este discurso se traslada finalmente al grupo de la clase en su totalidad.

Extracto 1.4 (GF3, 98-108)

PA2: Aunque no estudie, (RP, AI, Yo-No estudio, N)
de haber venido las 4 veces
a clase de nada, se me queda to. (C, AI, Yo-Aprendo rápido, D)
E: Vale, eso es una fortaleza, mujer,
no todo es negativo,
apruebas, sí, cae en el aprobado. (C, H, Participante-Aprueba, R)
PA2: Porque yo sé que yo si me pongo
me saco esto con los ojos cerrados (C, AI, Yo-Capaz, R)
E: ¿Por qué no te pones? (P, SP)
PA3: ¿Te digo la verdad? (P, SP)
PO1: Porque no nos ponemos ninguno, (RP, AI, Yo-Vago, N)
(RP, H, Compañeros-Vagos, N)
todos podríamos. (C, AI, Yo-Capaz, D)
(C, H, Compañeros-Capaces, D)

Aunque las autopoiciones negativas fueron más comunes, en algunas ocasiones los y las estudiantes también utilizaban autopoiciones positivas como Yo-Buen estudiante, Yo-Asisto, Yo-Me esfuerzo o Yo-Mejorando. Estas posiciones sirven a veces para discutir otras posiciones negativas, comparando en ocasiones su yo pasado con su yo actual. A continuación, se muestran dos ejemplos de ello.

Extracto 1.5 (GF1, 1-8)

E: Y ahora me gustaría que nos dijerais
cómo os habéis visto como estudiantes
durante este año. Recordad que el año
pasado os preguntábamos: “¿cómo os
veis como estudiantes?”, ¿no? (P, SP)
PA1: Yo muy bien. (RP, AI, Yo-Buen estudiante, N)
E: Tú muy bien. (C, H, Participante-Buen estudiante, R)
¿Y vosotros? ¿Cómo os habéis visto
como estudiantes? (P, SP)
PO1: Yo empecé:: porque (.) claro,
estaba acostumbrado al ritmo de
primero y:: (RP, AI, Yo-Acostumbrado a
primero, N)
metieron muchos exámenes de
golpe y muchos trabajos y
yo la verdad es que me agobié al principio, (C, H, Profesores-Exigentes, N)
(C, AI, Yo-Agobiado, R)
pero después ha ido poco a poco (0.2)
mejorando. (C, AI, Yo-Mejorando, D)

Extracto 1.6 (GF1, 15-23)

PO2: Ahora sí que me estoy poniendo más las pilas **(C, AI, Yo-Mejorando, R)**
y estoy viniendo más a clases. **(C, AI, Yo-Asisto, R)**
Ya:: estoy al día. **(C, AI, Yo-Al día, R)**
Pero antes::, no venía **(C, AI, Yo-Absentista, D)**
ni hacía na, ¿pa qué mentirnos? **(C, AI, Yo-No hago nada, R)**
E: No, no. Claro, las cosas... **(SP)**
PO2: No nos vamos a mentir, no hacía na, **(C, AI, Yo-No hago nada, R)**
pero ya sí estoy viniendo, **(C, AI, Yo-Asisto, D)**
me estoy esforzando. **(C, AI, Yo-Me esfuerzo, R)**

En cuanto a las autoposiciones II, solo encontramos un par de ejemplos en los que los participantes son posicionados como Yo-No estudio por sus profesores, en el contexto de una anécdota sobre un examen. Esta autoposición II se usó para reforzar la heteroposición Profesores-Creen que no estudiamos.

Extracto 1.7 (GF3, 31)

PO1: (los profesores) este no ha estudiado en un día, este menos, ese menos, yo menos, **(C, AII, Yo-No estudio, R)**

Por último, respecto de las heteroposiciones, los y las participantes posicionaban principalmente a profesores, estudiantes de otros institutos y padres y madres. Los profesores son posicionados como Profesores-Exigentes, Profesores-Creen que no estudiamos o Profesores-Creen que tenemos el mismo nivel que en otros institutos. Estas posiciones se empleaban para apoyar a las posiciones de Yo-Vago y Yo-Estudio poco, en anécdotas donde nuestro estudiantado pedía a los profesores que exigiesen menos durante las clases para adaptarse a ellos y ellas.

Extracto 1.8 (GF3, 29-38)

PO2: Nosotros tenemos la costumbre de estudiar el día de antes, **(I, AI, Yo-Estudio poco, N)**
(I, H, Compañeros-Estudian poco, N)
(...)
(los profesores) Nos dan mucho, **(C, H, Profesores-Exigentes, R)**
yo se lo dije a la de filosofía en el primer tema, le dije ¿no nos está dando mucha caña? vamos a suspender todo, **(C, H, Profesores-Exigentes, R)**
aprobamos seis, **(C, AI, Yo-Aprobamos pocos, R)**
(C, H, Compañeros-Aprueban pocos, R)
se tuvo que relajar. **(C, H, Profesores-Menos exigente, R)**

PO3: [Yo aprobé. **(I, AI, Yo-Apruebo, N)**
 PO2: Digo nos va a meter] caña, yo te
 estoy diciendo que no te creas que estas en
 el [nombre de instituto de otro barrio] ni na,
 que estás en el instituto, que el nivel no es
 grande, no es un gran nivel, pero tiene nivel,
 pero tiene nivel, para nosotros. **(C, AI, Yo-Menos nivel que otros
 centros, R)**
**(C, H, Compañeros-Menos nivel
 que otros centros, R)**

Así, las heteroposiciones a estudiantes de otros centros de barrios con nivel socioeconómico alto se utilizaba de igual manera para apoyar las autoposiciones negativas de Yo-Estudio poco o Yo-Vago de los participantes. Se empleaban heteroposiciones como Estudiantes de otros centros-Sacan buenas notas, Estudiantes de otros centros-Con hábitos de estudio o Estudiantes de otros centros-Universitarios. Los y las estudiantes elaboraban su identidad de aprendiz a través de la comparación con los otros estudiantes.

Extracto 1.9 (GF3, 50-56)

PO3: Yo no me veo un estudiante, que tu diga,
 uf es que estudia una hora, a lo mejor da un
 tema y se lo lee, **(RP, AI, Yo-Estudio poco, N)**
 porque yo tenía amigos en el [nombre
 de instituto de otro barrio] que sacan 9 y 10 **(C, H, Estudiantes otros centros-
 Sacan buenas notas, R)**
 y hacen eso, llegan a su casa, hacen los
 deberes, se leen, estudian una hora lo que
 han dado y fuera y cuando se lo estudia ya
 más o menos se lo sabe y pum **(C, H Estudiantes de otros centros-
 Con hábitos de estudio, R)**
 llegaban y te ponían el examen un 9,
 un 10 sacaba siempre, [---] **(C, H, Estudiantes otros centros-
 Saco buenas notas, R)**
 en la universidad y to ya, **(C, H, Estudiantes otros centros-
 Universitarios, R)**
 y yo po estudiaba un día o dos y
 sacaba un 5, 6. **(C, AI, Yo-Estudio poco, R)**
(C, AI, Yo-Apruebo raspado, R)

Finalmente, los y las estudiantes heteroposicionaban a veces a sus padres y madres como Padres-Enfadados o Padres-Involucrados. Estas posiciones servían para reforzar la posición de Yo-Asisto o Yo-Estudio de los y las participantes. Mencionaban que, si no, los padres se enfadaban con ellos o les controlaban para que estudiaran o fueran a clase.

En el siguiente ejemplo, la posición de Yo-Asisto es discutida por Participante-Dormilón por parte de un compañero. Para reforzar Yo-Asisto, la participante emplea las posiciones Padres-Enfadados y Padres-Involucrados.

Extracto 1.10 (GF3, 73-79)

PO3: Oye, tu mañana vienes a la excursión, ¿no?	(P, H, Participante-Asisto, N)
PA2: No, sí, a eso sí voy.	(RP, AI, Yo-Asisto, R)
PO3: Te vas a levantar a las 8.	(C, AI, Participante-Dormilón, D)
PA2: Que sí:::	(C, AI, Yo-Asisto, D)
PO3: Si te quedas durmiendo, eso sería una excusa, una excursión que yo no tengo ganas de ir.	(C, AI, Yo-Sin ganas de asistir, N)
PA2: Mi madre la que me lía cada vez que no vengo,	(C, H, Padres-Enfadados, R)
se pega todo el día detrás de mí.	(C, H, Padres-Involucrados, R)

A continuación, se muestra un esquema de todas las posiciones presentadas en este primer episodio posicional y de cómo son empleadas por los participantes a lo largo de los grupos focales ([Figura 1](#)). Aunque cada posición se utiliza de manera situada en su contexto discursivo, lo cual no debe olvidarse, este esquema sirve como una vista de pájaro y un resumen general para el lector de lo visto hasta ahora. Se muestra la función de cada posición (R, refuerza; D, discute) y la dirección de dicha función. Por ejemplo, la flecha unidireccional de refuerza de Yo-Prefiero divertirme hacia Yo-Vago, debe leerse como que la primera refuerza o explica la segunda y no viceversa, es decir, se interpretaría “yo soy vago porque yo prefiero divertirme”. Esto puede verse en el [Extracto 1.2](#). En cambio, la flecha unidireccional de discute de Yo-Aprendo rápido hacia Yo-Distraído indica que la primera discute la segunda, es decir, se interpretaría como “yo soy distraído, pero yo aprendo rápido”. Así mismo, esto pudo observarse en el [Extracto 1.3](#). Las flechas bidireccionales indican que ambas posiciones se empleaban para reforzarse o discutirse mutuamente. La condición de autoposición I, autoposición II y heteroposición se muestra mediante el color y la forma del recuadro, como se indica en la leyenda de la figura. Por último, el tamaño indica la mayor o menor relevancia de la posición a lo largo del episodio posicional en términos de tiempo de discusión y de relevancia teórica. En este caso, se muestra cómo la posición principal fue la de Yo-Vago, la más común, seguida de Yo-Mal estudiante, Yo-Buen estudiante y Yo-Capaz.

6.2.3. Objetivo 2 - Analizar las Posiciones del Yo que el Estudiantado con Trayectoria de Resiliencia Emplea en Relación con cómo sus Padres y Madres los Ven como Estudiantes en Interacción con sus Compañeros y Compañeras

Este objetivo general presentaba los siguientes objetivos específicos:

- A. Conocer cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona a sus padres y madres.
- B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo sus padres y madres les ven como estudiantes.
- C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.

Para responder al segundo objetivo, se describirán a continuación los datos referidos al segundo episodio posicional del grupo focal, *cómo me ven mis padres como estudiante*. Se identificaron 253 posiciones en los cuatro grupos focales en total. Un 34,8% fueron categorizadas como Autoposiciones I, un 16,6% como Autoposiciones II y un 48,6% como Heteroposiciones. Todas las Autoposiciones II en el discurso de los y las participantes parten de la voz de sus padres y madres. De igual manera, en cuanto a las heteroposiciones, el estudiantado posiciona principalmente a sus padres y madres. Otras heteroposiciones puntuales son referidas sus amistades, a compañeros y compañeras, la pareja, el profesorado y los y las participantes. A diferencia del apartado anterior, debido al objetivo de esta sección se comenzará por las autoposiciones II, se continuará con las heteroposiciones y, por último, se comentarán de las autoposiciones I de los y las participantes.

Partiendo de la voz de los padres y madres, las autoposiciones II más comunes fueron Yo-Debo estudiar y Yo-Capaz. Otras posiciones que podemos encontrar son Yo-Buen estudiante, Yo-Inteligente, Yo-Vago, Yo-Mal estudiante. A continuación, se discutirán estas posiciones.

El principal mensaje que reciben de sus padres y madres es que deben estudiar para tener un futuro en el día de mañana. Por ello, son a menudo posicionados como Yo-Debo estudiar, dejando claro cuál debe ser su rol en este momento de su vida.

Extracto 2.1 (GF4, 62-65)

- E: (3.0) ¿Y de vuestros padres me decís algo? **(P, SP)**
- PO2: Mi madre quiere que estudie, que estudie, que estudie, que estudie. **(RP, AII, Yo-Debo estudiar, N)**
- A mi madre le encantaría que fuera a la universidad. **(RP, H, Padres-Quiere que vaya a la universidad, R)**

En el siguiente extracto, que parte también de la voz de la madre, la participante PA2, elabora la autopoición II de Yo-Debo estudiar discutiéndola con la posición alternativa e hipotética de Yo-No hago nada, que ella misma contraargumenta. En este proceso, uno de sus compañeros la apoya en su contraargumentación y, al final, la participante se apropia de la autopoición II de su madre.

Extracto 2.2 (GF2, 285-290)

- PA2: Mi madre está encima de mía, siempre. **(RP, H, Padres-Involucrados, N)**
- E: ¿Tu madre está encima tuya, en qué sentido? **(P, SP)**
- PA2: Hombre, de que estudie, de que tengo que estudiar, que qué voy a hacer. **(RP, AII, Yo-Debo estudiar, N)**
- ¿Qué me voy a quedar en mi casa? **(P, AI, Yo-No hago nada, D)**
- No me deja, eso pa empezar .
- Mi madre no me va a dejar estar en mi casa y ahora después [trabajar, **(C, H, Padres-No permite que no haga nada, D)**
- PO3: Claro] **(C, H, Padres-No permite que no haga nada, R)**
- PA2: ¿En qué voy a trabajar, si no tengo na? Ni limpiando, no. **(C, AI, Sin currículum, R)**
- Es que es estudiar, que lo:: que es que es lo mejor pa mí. **(C, AI, Yo-Debo estudiar, R)**

La autopoición II de Yo-Capaz fue también muy común en los grupos focales. De la misma manera que en el primer episodio posicional, durante este episodio esta posición en ocasiones discutía y era discutida por la posición de Yo-Vago.

Extracto 2.3 (GF3, 137-148)

- E: ¿Y tus padres? **(P, SP)**
- PA1: Que piensan lo mismo que yo, que si quiero algo, me lo saco, pero yo tengo que querer, pero ellos saben que puedo. **(RP, AI, Yo-Capaz, N)**
- E: ¿Y vosotros? ¿Qué piensan vuestros padres? **(C, AII, Yo-Capaz, R)**
- PA2: Como poder podemos todos ¿no? **(RP, SP)**
- PA2: Como poder podemos todos ¿no? **(RP, AI, Yo-Capaz, N)**

Pero lo que pasa es que no no ponemos. **(RP, H, Compañeros-Capaces, N)**
(C, AI, Yo-Vago, D)
(C, H, Compañeros-Capaces, D)

E: Pero te quiero decir, a lo mejor hay un padre que dice no, no, mi hijo es que no puede, no **(P, H, Padres-Creen que no son capaces, D)**

puede porque él es así, o dice no mi hijo es que es muy brillante **(P, H, Padres-Creen que no son brillantes, D)**

PA2: Pa mi padre y mi madre yo soy la mejor (...) **(RP, AII, Yo-La mejor, D)**

Además de Yo-Capaz, los y las estudiantes eran posicionados por sus padres mediante múltiples posiciones positivas. En el siguiente extracto se muestran las posiciones Yo-Estudiosa, Yo-Saco buenas notas, Yo-Inteligente y Yo-Buen estudiante.

Extracto 2.4 (GF1, 105-114)

E: Imagínate que por ejemplo tu madre estuviese hablando, yo qué sé, con una vecina, una tía, con tu padre, ¿qué te ima...
¿has escuchado alguna vez que ha dicho: “es que mi hijo es...”? **(P, SP)**

PA2: Sí::, que es mu estudiosa. **(RP, AII, Yo-Estudiosa, N)**

E: Que eres [mu estudiosa. **(C, H, Participante-Estudiosa, R)**

PA2: Que saco buenas notas] **(C, AII, Yo-Saco buenas notas, R)**

E: (...) ¿Y contigo, PO1? **(P, SP)**

PO1: Eso, que soy mu listo, **(RP, AII, Yo-Inteligente, N)**
pero que:: soy muy flojo, **(C, AII, Yo-Vago, D)**
que es verdad. **(C, AI, Yo-Vago, R)**

E: ¿Y tú has escuchado alguna vez decir algo tu padre de: “mi hija como estudiante es...”
o algo por el estilo? **(P, SP)**

PA1: Pues bien. **(RP, AII, Yo-Buen estudiante, N)**

Las autoposiciones II negativas eran muy poco comunes por parte de los padres y madres, y cuando ocurrían, eran discutidas por autoposiciones I. En el siguiente ejemplo, la posición de Yo-Mal estudiante del padre es elaborada a través de posiciones en el pasado del estudiante. Al final, es discutida en el presente.

Extracto 2.5 (GF3, 119-126)

E: ¿Y cómo os ve vuestros padres? Si ahora mismo yo fuera a vuestros padres y les dijera, ¿cómo es su hijo como estudiante? **(P, SP)**

PO2: Po me diría una mierda (risas) porque yo, **(RP, AII, Yo-Mal Estudiante, N)**

e que mi padre, yo cuando ma chico en los institutos, yo he estado en 3-4 instituto, y yo me acuerdo en san pablo que tenía 40-50 faltas, porque me saltaba la clase con los niños de aquí de mi barrio y siempre tenía que ir pa allá. **(C, AI, Yo-Cambiado de centros, R)**

E: ¿y ahora, PO2? ¿Y ahora qué diría? **(P, SP)**

PO2: Po en verdad lo mimo, porque estoy repitiendo el bachillerato, ahora mismo hasta que no le demuestre que me lo saco no podrá pensar otra cosa, pero vamo, que mi padre me ve muchas noches estudiando, muchas cosas. **(C, AI, Yo-Repetidor, R)**

(C, H, Padres-Ve que estudio, D)

(C, AI, Yo-Estudio, D)

En cuanto a la visión de los y las estudiantes de sus padres, encontramos principalmente heteroposiciones tales como Padres-Enfadados (si no estudian o no asisten a clase), Padres-Apoyan, Padres-Ve que estudio, Padres-Orgullosos. También podemos encontrar la posición de Padres-Involucrados, también muy común y que ya se ha mostrado previamente. En general, los padres son entendidos como un apoyo en la trayectoria educativa de los y las estudiantes. En el siguiente ejemplo, el participante menciona cómo su madre discute con él constantemente para que estudie, lo cual es percibido de forma inicialmente negativa. Sin embargo, después discute esta percepción negativa de su madre y la posiciona como un apoyo.

Extracto 2.6 (GF4, 81-83)

PO2: Yo me pongo muchas veces mi madre que me da caña **(C, H, Padres-Enfadados, N)**
y me pongo a decir ‘que pesá es’. **(C, H, Padres-Pesados, N)**
Pero después es que es normal. Viene bien para mí. Yo me pongo a pensar es que sí... yo por ejemplo en el instituto... **(C, H, Padres-Apoyan, D)**

En el siguiente ejemplo, la participante PA1 trata de explicar o reforzar la posición de sus padres como personas que les ven como buenos estudiantes posicionándolos como que son quienes saben estas cosas, porque están atentos a ello. La posición Padres-Ve que estudio se emplea para legitimar las autoposiciones I Yo-No salgo y Yo-Estudio. Por último, La posición de Padres-Creen que son buenos estudiantes es luego resignificada en interacción por la moderadora como Padres-Orgullosos, que es finalmente apoyada por tres integrantes del grupo focal.

Extracto 2.7 (GF2, 38-49)

E: O sea, os ven como buenos estudiantes ellos.	(C, H, Padres-Creen que son B. estudiantes, R)
PA1: Hombre, es que tus padres son los que te ven:: más que nadie si estudias o no, ¿no?	(C, H, Padres-Ve que estudio, R)
Yo por ejemplo no salgo, e	(C, AI, Yo-No salgo, R)
estoy to el día estudiando,	(C, AI, Yo-Estudio, R)
Entonces mis padres me ven.	(C, H, Padres-Ven que estudio, R)
E: Mhum. ¿Y vosotros? Están, digamos, como se suele decir, orgullosos de vosotros como estudiantes?	(P, H, Padres-Orgullosos, N)
PO1: [Sí.	(C, H, Padres-Orgullosos, R)
PA2: Sí].	(C, H, Padres-Orgullosos, R)
E1: ¿Sí?	(P, H, Padres-Orgullosos, N)
PA1: Mucho (PA2 se ríe).	(P, H, Padres-Orgullosos, R)

En este ejemplo anterior, puede verse así mismo cómo la participante emplea varias autoposiciones I (Yo-Estudio, Yo-No salgo) para reforzar la percepción de sus padres sobre ella (Padres-Creen que son buenos estudiantes). A menudo, las autoposiciones I, II y heteroposiciones están entrelazadas, apoyándose o discutiéndose entre ellas. Esta dinámica puede verse en casi todos los extractos presentados hasta ahora, siendo uno muy claro el quinto extracto de esta sección ([Extracto 2.5](#)). En el ejemplo que se muestra a continuación, PO1 emplea una anécdota personal para justificar o reforzar la autoposición II Yo-Inteligente que elabora su padre.

Extracto 2.8 (GF1, 55-61)

PO1: No, pero que mi padre sabe que yo soy un chaval que yo, leche, es verdad, que yo soy listo,	(C, AII, Yo-Inteligente, N)
yo soy un chaval listo y	(C, AI, Yo-Inteligente, R)
PO2: Lo que pasa es que es mu flojo.	(C, H, Participante-Vago, D)
PO1: Y soy un flojo, muy flojo, eso es verdad, pero listo, soy bastante listo,	(C, AI, Yo-Vago, R)
porque yo hay veces que... inglés, nunca he estudiado inglés, nunca y	(C, AI, Yo-No he estudiado inglés, R)
he ido al extranjero	(C, AI, Yo-He ido al extranjero, R)
y he he sido el único que ha sabido hablar inglés con fluidez, el único del año pasao.	(C, AI, Yo-El único que habla inglés fluido, R)

En general las autoposiciones I se encuentran supeditadas a contestar o apoyar las posiciones que provienen de sus padres o que posicionan a sus padres. Otras posiciones

utilizadas con este fin son Yo-Estudio, Yo-Pido ayuda a la familia, Yo-Apruebo, Yo-Asisto, Yo-Suspendo pocas, Yo-Elijo estudiar o Yo-Estudiando gracias al apoyo de mis padres. En los apartados subsiguientes veremos más ejemplos de cómo las posiciones provenientes de los distintos personajes cercanos sirven como punto base para el desarrollo de sus propias autodescripciones.

A continuación, se muestra un esquema de todas las posiciones presentadas en el segundo episodio posicional y de cómo son empleadas por los participantes a lo largo de los distintos grupos focales ([Figura 2](#)). Una descripción de cómo interpretar el esquema puede encontrarse [al final](#) del apartado referente al primer episodio posicional, *cómo me veo como estudiante*.

6.2.4. Objetivo 3 - Conocer las Posiciones del Yo que el Estudiantado con Trayectoria de Resiliencia Emplea en Relación con cómo el Profesorado los Ve como Estudiantes en Interacción con sus Compañeros y Compañeras

Este objetivo general presentaba los siguientes objetivos específicos.

- A. Estudiar cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona al profesorado.
- B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo el profesorado les ve como estudiantes.
- C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.

Para responder al tercer objetivo, se mostrarán los resultados relativos al tercer episodio posicional, *cómo me ven mis profesores como estudiante*, dónde se analizan las preguntas referidas a la visión del profesorado sobre los y las participantes. Se identificaron 226 posiciones en esta sección de los grupos focales. Un 22,6% fueron categorizadas como autopoiciones I, un 16,4% como autopoiciones II y un 61,1% como heteropoiciones. Todas las autopoiciones II corresponden con la voz del profesorado. En cuanto a las heteropoiciones, se posiciona principalmente al profesorado, al estudiantado y profesorado de otros centros, a sus familias, a los estudiantes de ESO y sus familias y a sus compañeros y compañeras de clase. También aparecen algunas menciones puntuales a los estudiantes de bachillerato y a las amistades. Se comentarán en primer lugar las autopoiciones II, seguidas de las heteropoiciones del profesorado, y se terminarán explicando las autopoiciones I.

Partiendo de la voz del profesorado, las principales autopoiciones II fueron Yo-Vago, Yo-Capaz y Yo-Debo estudiar y Yo-Buena persona. Otras posiciones relevantes que aparecen que fueron categorizadas en menor medida fueron Yo-Buen estudiante, Yo-Mejorando, Yo-No estudio y Yo-Absentista.

Como en los apartados previos, la posición de Yo-Vago fue la más común entre los y las participantes. Esta posición aparece a lo largo de los cuatro grupos focales como respuesta inicial a la pregunta de cómo los profesores les ven como estudiantes.

Extracto 3.1 (GF2, 52-54)

E: Hemos dicho cómo os veis
vosotros, cómo os ven vuestros padres...
¿y cómo os ven vuestros profesores? **(P, SP)**
PA1: Que somos muy flojos. **(RP, AII, Yo-Vago, N)**
PO2: Que somos flojísimos. **(RP, AII, Yo-Vago, R)**

De la misma manera que ocurría en los episodios posicionales previos, la posición de Yo-Capaz discutía y era discutida a menudo por la posición de Yo-Vago en los distintos extractos. En el siguiente extracto, la voz de la profesora define las dificultades del estudiante con la autoposición II de Yo-Vago, la cual es discutida por Yo-Capaz, que aparece como posición principal. En esta negociación que se elabora en la voz de la profesora, la posición de Yo-Capaz en el presente es reforzada por la posición de Yo-Capaz en el pasado. Posteriormente, la moderadora pregunta si en la actualidad el participante ha cambiado. Esto propicia que éste se autoposicione como Yo-Mejorando, para lo cual vuelve a usar la voz de su profesora para reforzar y legitimar dicha posición.

Extracto 3.2 (GF1, 134-141)

E1: ¿Y de ti qué dirían los profesores este año? **(P, SP)**
PO2: Lo mismo. Que::: que si yo quiero, puedo **(RP, AII, Yo-Capaz, N)**
y lo he demostrado muchas veces, que el
año pasao te sacaste esto más fácil, no sé qué, **(C, AII, Yo-Capaz, R)**
y este año no te estoy viendo igual”. **(C, AII, Yo-Empeorando, D)**
Digo: “No, sí, sí”. Porque yo he estao... yo
llevo aquí ya dos años, tres ya, sí, tres años.
Y::: eso siempre me lo han dicho, dice:
“escúchame, ¿qué te está pasando este año,
que no vienes, **(C, AII, Yo-Absentista, R)**
te estoy notando más flojo?”, dice: “no te
vayas a poner un poco vago eh, **(C, AII, Yo-Vago, R)**
E1: ¿Y ahora has cambiado un poco o no? **(P, SP)**
PO2: Sí, ya más o menos sí, tú sabes, **(RP, AI, Yo-Mejorando, N)**
en el primer trimestre:: algunas veces
ha venido mi padre a hablar:: y to eso, **(C, H, Padres-Involucrados, D)**
pero ya:: (...) mi tutora ya me lo
está diciendo ella, dice: “ea David, estoy viendo
que te estás esforzando más, **(C, AII, Yo-Me esfuerzo, D)**
estás aprobando más cosas y (...) **(R, AII, Yo-Apruebo, R)**

Al igual que con sus padres y madres, la posición de Yo-Debo estudiar es un mensaje común en la voz de los profesores. Es este extracto, además, posicionan a los profesores como Profesores-Exigentes.

Extracto 3.3 (GF4, 122-125)

E: ¿Ellos qué os dicen?	(P, SP)
O2: Que estudiemos que estudiemos más y más.	(RP, AII, Yo-Debo estudiar, N)
O1: Y más y más y más, no paran de exigir.	(C, AII, Yo-Debo Estudiar, R) (C, H, Profesores-Exigentes, R)

Se empleaban también otras características positivas, como Yo-Buena persona. Esta posición era así mismo discutida por Yo-Vago. Yo-Buen estudiante, en cambio, sólo fue categorizado en un único y breve extracto.

Extracto 3.4 (GF3, 164-170)

PO3: Yo sé lo que te va a decir (el profesor), te va a decir es un niño muy bueno, muy educao,	(RP, AII, Yo-Buena persona, N) (C, AII, Yo-Educado, R)
PO2: [pero no estudia PO3: pero no estudia],	(C, AII, Yo-No estudio, D) (C, AII, Yo-No estudio, D)
es muy flojo, muy flojo, e lo que te va a decir, e muy flojo.	(C, AII, Yo-Vago, R)

Extracto 3.5 (GF1, 117-119)

E: ¿Y cómo os han visto vuestros profesores como estudiantes este año? ¿Qué os han dicho vuestros profesores este año?	(P, SP)
PA1: Que siga así.	(RP, AII, Yo-Buen estudiante, N)
PA2: Sí.	(C, AII, Yo-Buen estudiante, R)

En cuanto a las heteroposiciones acerca del profesorado, las posiciones principales fueron Profesores-Apoyan, Profesores-Involucrados, Profesores-Cercanos. Otras heteroposiciones menos usuales, pero también presentes son Profesores-Valoran su esfuerzo, Profesores-Dan ganas de asistir o Profesores-Exigentes. A continuación, se describirán estas posiciones.

El profesorado del instituto en el que se encuentran es visto en los cuatro grupos focales como un apoyo para los participantes, reflejado mediante la posición Profesores-Apoyan. Los profesores se preocupan de que su alumnado continúe estudiando y tratan de resolver aquellos problemas con los que se encuentran, más allá de la mera enseñanza escolar.

Extracto 3.6 (GF1, 150-156)

PA2: La profesora está encima, las cosas como son. (...)

(I, H, Profesores-Involucrados, N)

En plan, que si no estudian::, llama a los padres::, si faltan mucho::.

(C, H, Profesores-Involucrados, R)

E: ¿Y a ti eso te parece que es para apoyarlos?

(P, H, Profesores-Apoyan, R)

PA2: Sí.

(RP, H, Profesores-Apoyan, R)

Y hay profesores que:... por ejemplo, hay dos alumnas y les habla por las mañanas:: pa despertarlas.

(C, H, Profesores-Involucrados, R)

Estas heteroposiciones hacia los profesores del centro en el que estudian eran en distintos grupos focales apoyadas y reforzadas por heteroposiciones dirigidas hacia profesores de otros centros distintos, elaborando una comparación entre ambos. Los profesores de su centro están más involucrados, son más cercanos y les ayudan cuando lo necesitan, a diferencia de otros.

Extracto 3.7 (GF4, 144-154)

E: Por lo que escucho en general positivo, ¿no?

Os apoyan, entienden, te ha ofrecido alternativas...

(P, H, Profesores-Apoyan, R)

PO2: Sí, sí,

(RP, H, Profesores-Apoyan, R)

que los maestros de aquí, yo lo que estuve hablando con él el otro día, que en el [Instituto de otro barrio], tú llegas, haces un examen y te pregunta a lo mejor “¿Por qué no has estudiado?” y le dices “porque no”... bueno o a lo mejor la primera vez no te preguntan.

(C, H, Profesores de otros centros-No involucrados, R)

Te dan el examen en blanco y te hace la recuperación que no has estudiado tampoco, la segunda vez te pone el examen y tú le pones el nombre y se lo vuelves a entregar y ahora que hace tres, te dice no te hago recuperaciones, ya búscate la vida.

(C, H, Profesores de otros centros-No apoya, R)

E: Búscate la vida ¿no?

(C, H, Profesores de otros centros-No apoya, R)

PO2: Aquí no,

(C, H, Profesores-Apoya, R)

Aquí en cambio están pendiente tuya, tienes que recuperar esto, no sé qué, no sé cuánto...

(C, H, Profesores-Involucrados, R)

E1: Aquí están un poquito más encima ¿no?

(C, H, Profesores-Involucrados, R)

PO2: Sí, aquí sí, aquí son más... cercanos...

más cercanos,
allí no.

(C, H, Profesores-Cercanos, R)
**(C, H, Profesores de otros
centros-Distantes, R)**

Otras heteroposiciones relevantes son aquellas relativas al profesorado de la ESO, a sus estudiantes y la familia de estos. El estudiantado cree que los profesores regalan la ESO y que, en general, el profesorado se encuentra más preocupados por el alumnado dicho nivel educativo. El alumnado de ESO presenta problemas de conducta y asistencia y sus padres y madres lo permiten. Al igual que con su profesorado y el profesorado de otros centros, se realiza un contraste entre los y las participantes y el estudiantado de ESO, quienes, a diferencia de ellos y ellas, presenta un problema para los profesores.

Extracto 3.8 (GF4, 180-200)

E1: ¿Qué creéis que piensan ellos (los profesores)?

Cuando están en su casa con sus parejas o sus amigos, ¿qué creéis que piensan de vosotros?

(P, SP)

PO3: Yo creo que de nosotros nada, más que nada piensan de ellos, hablan de ellos.

**(RP, H, Profesores-Preocupados
por la ESO, N)**

PO2: De los otros.

**(C, H, Profesores-Preocupados
por la ESO, R)**

E: De ellos ¿a qué te refieres?

(P, SP)

PO2: (...) de los indios de allí, de la reserva. (Ríen)

**(RP, H, Estudiantes de ESO-
Indios, N)**

E: De los indios, eso es que no lo había escuchado perdón, los indios son los de la ESO.

¿Por qué? ¿Qué ha pasado?

(P, SP)

PO2: Porque son unos mandriles. (...)

**(RP, H, Estudiantes de ESO-
Mandriles, N)**

E: ¿Vosotros qué sois? ¿La crème de la crème?

**(P, H, Participantes-Los
mejores, D)**

PO3: Por lo menos aquí nos duchamos, por lo menos (siguen riéndose)

**(RP, H, Estudiantes de ESO-
Sucios, D)**

PO2: A lo mejor te roban, a lo mejor sales sin mochila (se ríen todos) (...)

**(C, H, Estudiantes de ESO-
Ladrones, R)**

Los padres son pasotas también,

**(I, H, Padres de ESO-
Pasotas, N)**

va el niño que me quiero ir, llama a mi padre y

**(I, H, Estudiantes de ESO-
No quiere asistir, R)**

el padre lo recoge.

**(C, H, Padres de ESO-Toleran
que no asistan, R)**

Los resultados muestran una gran diversidad de autoposiciones I que sirven para reforzar o discutir las hetero y autoposiciones II que son objetivo temático del episodio posicional. Así, encontramos autoposiciones como Yo-Buen comportamiento, que surgen en comparación con los estudiantes de la ESO. Como hemos visto en ejemplos anteriores, los estudiantes se apropian del discurso del profesorado y aportan nuevas autoposiciones que refuerzan la visión de éstos, legitimándolas y siendo también legitimadas por dichas voces ([Extracto 3.2](#)). En algunos casos, estas voces son discutidas por el alumnado, negociándolas. En el siguiente ejemplo, el estudiante discute la autoposición II Yo-Capaz de su profesora a través de una experiencia personal.

Extracto 3.9 (GF1, 123-130)

PO1: A mí me dijo (la profesora) que... se pone... porque me dio las notas y me dice: “¿estas notas? Pues esto es lo que has hecho tú con un mínimo esfuerzo,	(RP, AII, Yo-Notas con poco esfuerzo, N)
así que imagínate si::...	(C, AII, Yo-Capaz, R)
E1: =Si te esforzaras=.	(SP)
E2: ¿Estás de acuerdo con ella y con eso o::...?	(P, SP)
PO1: Hum. En parte sí y otra parte no, porque asignaturas como historia yo no he dado nunca	(RP, AI, Yo-En parte capaz, D) (C, AI, Yo-Sin base en historia, R)
y:: la verdad es que me costó mucho al principio,	(C, AI, Yo-Dificultades en historia, R)
pero poco a poco he ido aprobando.	(C, AI, Yo-Apruebo, D)
Pero pa ir aprobando y dedicarle más tiempo a esa, he tenio que dejar otras.	(C, AI, Yo-Me esfuerzo en unas y deajo otras, D)

Las autoposiciones I que podemos encontrar en este episodio posicional son Yo-Apruebo, Yo-Distraído, Yo-Estudio, Yo-Suspendo, Yo-Malas relaciones con profesores de otros centros o Yo-Debo mejorar, entre otras.

Para finalizar, se muestra un esquema de todas las posiciones del tercer episodio posicional y de cómo son empleadas por los y las participantes ([Figura 3](#)). Una descripción de cómo interpretar el esquema puede encontrarse [al final](#) del apartado referente al primer episodio posicional, *cómo me veo como estudiante*.

6.2.5. Objetivo 4 - Conocer las Posiciones del Yo que el Estudiantado con Trayectoria de Resiliencia Emplea en Relación con cómo sus Compañeros y Compañeras de Clase los Ven como Estudiantes en Interacción con Éstos y Éstas

Este objetivo general contenía los siguientes objetivos específicos:

- A. Estudiar cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona a los compañeros y compañeras de clase.
- B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo sus compañeros y compañeras les ven como estudiantes.
- C. Analizar cómo el estudiantado emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.

Para responder al cuarto objetivo, se emplearán los datos correspondientes al cuarto episodio posicional, *cómo me ven mis compañeros y compañeras como estudiante*. Se identificaron 95 posiciones durante este episodio posicional en los cuatro grupos focales en total. De éstas, un 35,8% fueron autoposiciones I, un 10,5% fueron autoposiciones II y un 53,7% fueron heteroposiciones. Las autoposiciones II fueron dirigidas a las amistades (explicitadas como tal) y a los compañeros y compañeras de clase. En cuanto a las heteroposiciones, principalmente se posicionaban a los compañeros y compañeras. También se posicionaron a los participantes del grupo focal, a las amistades, a las parejas y a los profesores. Se comentarán en primer lugar las autoposiciones II, seguidas de las heteroposiciones y, por último, las autoposiciones I.

Los datos muestran pocas autoposiciones II en este episodio posicional, debido mayormente a que los y las participantes respondían a las preguntas principalmente mediante heteroposiciones, ya sea posicionando a sus compañeros y compañeras presentes en el grupo focal o a las personas de su clase. Las autoposiciones II principales son aquellas referidas a Yo-Debo estudiar y Yo-Debo asistir. En el siguiente extracto, ambas participantes mencionan la importancia de sus amistades en la continuación de los estudios.

Extracto 4.1 (GF3, 220-240)

PA2: Yo me lo estoy sacando más que
na por mis amigos,

**(I, AI, Yo-Estudio gracias
a mis amigos, N)**

porque en verdad todas, o es
abogada, o está estudiando pa enfermera

y ya le queda poco o la otra está en un banco trabajando, que todas tienen algo	(C, H, Amistades-Con estudios/trabajo, R)
y ma que nada ahora digo	
yo yo voy a ser la que menos tiene.	(C, AI, Yo-Sin nada, R)
E: ¿Y ellas qué te dicen?	(S, SP)
PA2: Que estudie, qué me van a decir.	(RP, AII, Yo-Debo estudiar, N)
E: ¿Y ellas qué piensan de ti como estudiante?	(S, SP)
PA2: que no [---] una mierda	(RP, AII, Yo-Mal estudiante, N)
porque no me levanto y	(C, AI, Yo-Dormilona, R)
porque no estudio, más que na.	(C, AI, Yo-No estudio, R)
E: O sea que, ¿pero tus amigos si si te apoyan?	(P, H, Amistades-Apoyan, N)
PA2: Sí,	(RP, H, Amistades-Apoyan, R)
me dan caña	(C, H, Amistades-Involucrados, R)
pa que yo me esfuerce una mijita más y venga to los días y to pero y ahí andamos.	(C, AII, Yo-Debo esforzarme, R)
E: (...) ¿Y tus amigos? ¿qué piensan de ti?	(C, AII, Yo-Debo asistir, R)
PA1: También me apoyan	(P, SP)
y me dicen que venga,	(RP, H, Amistades-Apoyan, N)
que me lo saque,	(C, AII, Yo-Debo asistir, R)
si no, después me voy arrepentir.	(C, AII, Yo-Debo aprobar, R)
	(C, AII, Yo-Arrepentida si no estudio, R)

Es importante reseñar cómo las posiciones de Amistades-Con estudios/trabajo y Yo-Sin nada (en el futuro) de la primera participante refuerzan la autopoición de Yo-Estudio gracias a mis amigos, presentándoles como una motivación. Así mismo, aunque éstos consideran que es una mala estudiante y la participante emplea varias autopoiciones I para apoyar su visión, sus amigos le insisten en que debe estudiar e ir a clase. La segunda participante es posicionada de la misma manera por sus amistades, siendo posicionada además en el futuro como Yo-Arrepentida si no estudio.

En este sentido, la heteropoición principal es Compañeros-Apoyan. Otras posiciones fueron Compañeros-Capaces, Compañeros-Vagos, Compañeros-Aprueban, Compañeros-Con buenas relaciones con profesorado, Compañeros-Que quieren molestar, entre otros. En el siguiente ejemplo, el primer participante se posiciona tanto a sí mismo como a sus compañeros y compañeras como capaces. La participante PA2 continúa con varias de las heteropoiciones positivas mencionadas previamente para reforzar Compañeros-Capaces. En este episodio posicional, la posición de Yo-Capaz/Compañeros-Capaces vuelve a discutir y ser discutida por Yo-Vago/Compañeros-Vagos.

Extracto 4.2 (GF3, 269-281)

PO1: Porque podemos,	(RP, H, Compañeros-Capaces, R)
	(RP, AI, Yo-Capaz, R)
pero somos unos flojos.	(C, H, Compañeros-Vagos, D)
	(C, AI, Yo-Vago, D)
PA2: Los pocos días que venimos	(C, H, Compañeros-Absentistas, R)
	(C, AI, Yo-Absentista, R)
atendemos en clase	(C, H, Compañeros-Atentos, D)
	(C, AI, Yo-Atento, D)
entonces se nos va quedando y	(C, H, Compañeros-Aprenden, R)
	(C, AI, Yo-Aprendo, R)
ya po aprobamos,	(C, H, Compañeros-Aprueban, R)
	(C, AI, Yo-Apruebo, R)
hacemos to los deberes.	(C, H, Compañeros-Hacen los deberes, R)
	(C, AI, Yo-Hago los deberes, R)
E: Ah, po mira esos son fortalezas.	(C, H, Participantes-Con fortalezas, R)
PO2: Yo por ejemplo hago los deberes todos los días.	(C, AI, Yo-Hago los deberes, R)
E: Po eso es lo que yo quiero.	(I, AI, Yo-Complacido, N)
PA2: Estamos bien con los maestros.	(C, H, Compañeros-Con b. relaciones con profesorado, R)
	(C, AI, Yo-Con b. relaciones con profesorado, R)

Aunque no fue usual, los compañeros y compañeras también fueron posicionados como Compañeros-Quieren molestar. En el siguiente ejemplo, uno de los participantes habla acerca de conflictos con otros alumnos.

Extracto 4.3 (GF2, 71-73)

PO3: A mí me dicen algo o lo que sea para molestarte o para que yo conteste,	(I, H, Compañeros-Quieren molestar, N)
Lo que pasa que yo no contesto o me hago el sordo porque no voy a gritar ni nada, porque eso es lo que buscamos.	(C, AI, Yo-Ignoro, R)
	(C, H, Compañeros-Quieren molestar, R)

En cuanto a las heteroposiciones relativas a las amistades, además de como Amistades-Apoyan, éstas son también posicionadas como Amistades-Se divierten. Las actividades que realizan sus amistades se presentan también como una tentación para los y las participantes. Así, Amistades-Se divierten es empleada para apoyar la autoposición Yo-Tonto por estudiar.

Extracto 4.4 (GF3, 286-292)

PO1: Lo que pasa es que, por ejemplo,
tú ves ah que tu estas estudiando **(I, AI, Yo-Estudio, N)**
y tus colegas están hablando por los
grupos y están haciendo otras cosas, uff **(I, H, Amistades-Se divierten, N)**
y yo aquí estudiando, **(I, AI, Yo-Estudio, N)**
haciendo el tonto. **(C, AI, Yo-Tonto por estudiar, D)**
O están jugando la play o cualquier cosa **(C, H, Amistades-Se divierten, R)**
y te entran ganas de jugar play **(C, AI, Yo-Con ganas de divertirme, R)**
y te embajonas. **(C, AI, Yo-Desmotivado, R)**

Ya hemos visto muchas de las autoposiciones I empleadas en este episodio posicional en los ejemplos anteriores. Algunas de las autoposiciones I empleadas fueron Yo-Estudio, Yo-Con buenas relaciones con profesorado, Yo-Apruebo, Yo-No quiero hacer selectividad, Yo-No estudio o Yo-Tonto por estudiar o Yo-Me cuesta bachillerato. Al igual que en los episodios posicionales anteriores, las autoposiciones I sirvieron principalmente para apoyar y discutir otras posiciones, tanto autoposiciones II como heteroposiciones. En el siguiente ejemplo, la conversación comienza mencionando cómo los compañeros y compañeras quieren estudiar siempre lo mínimo (Compañeros-Vagos, que hemos visto previamente). Ello desemboca en la siguiente conversación:

Extracto 4.5 (GF4, 261-272)

PO2: Todo el mundo se queja para que te
quite temas, pa que te quite texto... todo el mundo. **(C, H, Compañeros-Quejicas, R)**
(...)
Es que el año pasado era así, el año
pasado a los que iban a ir a selectividad le
metían más caña que a los que no. **(RP, H, Profesores-Menos Exigentes, R)**
E: Y este año le meten la misma a todo el mundo. **(C, H, Profesores-Exigentes, R)**
PO2: Este año a todo el mundo, **(C, H, Profesores-Exigentes, R)**
el año pasado había dos recreos, **(C, H, Profesores-Menos exigentes, R)**
este año hay uno... **(C, H, Profesores-Exigentes, R)**
PO3: Que, por ejemplo, que a mí me
cuesta y **(C, AI, Yo-Me cuesta bachillerato, R)**
a mí me quiere meter como si fuera a
selectividad, **(C, H, Profesores-Exigentes, R)**
pero es que a mí me cuesta la misma
vida. **(C, AI, Yo-Me cuesta bachillerato, R)**

En este fragmento, los participantes realizan una serie de comparaciones entre el pasado y el presente para apoyar la posición de Profesores-Exigentes y justificar la posición de Compañeros-Quejicas. Por último, el participante apoya estos dos argumentos empleando la autoposición I Yo-Me cuesta bachillerato. Al igual que en los apartados anteriores, se muestra a continuación un esquema de todas las posiciones del cuarto episodio posicional y de su uso por parte de los y las participantes ([Figura 4](#)). Una descripción de cómo interpretar el esquema puede encontrarse [al final](#) del apartado referente al primer episodio posicional, *cómo me veo como estudiante*.

6.2.6. Objetivo 5 - Conocer el Posicionamiento Identitario que el Estudiantado con Trayectoria de Resiliencia Emplea en Relación con cómo las Personas que Residen en su Barrio los Ven como Estudiantes en Interacción con sus Compañeros y Compañeras

Este objetivo general presentaba los siguientes objetivos específicos:

- A. Estudiar cómo el estudiantado es posicionado por y posiciona a la gente del barrio.
- B. Estudiar qué posiciones del yo emplea el estudiantado sobre sí mismo mientras discute acerca de cómo las personas de su barrio les ven como estudiantes.
- C. Analizar cómo el estudiantado en riesgo de exclusión social emplea las posiciones del yo para apoyar o discutir otras posiciones del yo.

Para responder al quinto y último objetivo, se muestran los resultados del quinto episodio posicional, *cómo me ven en el barrio como estudiante*. Se estudia la visión que las personas del barrio, categorizado como ZNTS, tiene de los y las adolescentes de bachillerato. Se identificaron 233 posiciones a lo largo de los cuatro grupos focales. De estas, un 24,9% fueron autoposiciones I, un 12,4% fueron autoposiciones II y un 62,7% fueron heteroposiciones. De las autoposiciones II, casi todas fueron mediante la voz de las personas del barrio. También se pueden encontrar algunas provenientes de la voz de las amistades, de estudiantes de otros barrios, familiares y la pareja. En cuanto a las heteroposiciones, se posicionó principalmente a la gente del barrio, seguido de las amistades, participantes y estudiantes de otros centros. También aparecieron algunas heteroposiciones puntuales a familiares, profesores, pareja, padres y madres y gente de otros barrios. Se comentarán en primer lugar las autoposiciones II, seguidas de las heteroposiciones y, por último, las autoposiciones I.

Partiendo de la voz de la gente de su barrio, las autoposiciones II más relevantes son Yo-Tonto por estudiar, Yo-Estudio para nada, Yo-Debo trabajar, Yo-Apruebo porque es fácil. Otras posiciones relevantes, pero menos comunes, fueron Yo-Con futuro y Yo-Cumpliendo un logro.

Las posiciones Yo-Tonto por estudiar y Yo-Estudio para nada son de las más comunes que parten de la voz de las personas del barrio. En el siguiente extracto, los y las participantes mencionan numerosos mensajes negativos que reciben de su barrio acerca de su papel como estudiantes. Las posiciones de Yo-Tonto por estudiar y Yo-Estudio para nada son rechazadas mediante la posición Yo-Ignoro.

Extracto 5.1 (GF1, 235-247)

PA1: “Mira a este, levantándose temprano” o cosas así.	(C, AII, Yo-Tonto por estudiar, R)
E: ¿Y tú lo has escuchao de ti?	(P, SP)
PA1: Sí. No de mí no, pero lo he escuchao.	(RP, AII, Yo-Tonto por estudiar, R)
E: De otra gente.	(SP)
PO1: Yo he escuchao de decir: “¿pa qué te vas a sacar eso, si después está to el mundo el paro, eso (...)”	(C, AII, Yo-Estudio para nada, R)
PA2: Sí, eso sí, yo me he hartao de estudiar así que (...)	(C, AII, Yo-Estudio para nada, R) (C, AI, Yo-Estudioso, R)
PO1: ¿Pa qué vas a a hartar de estudiar, si eso es pa na? no vas a tener tampoco trabajo.	(C, AII, Yo-Estudio para nada, R) (C, AII, Yo-Estudio para nada, R)
Vas a trabajar en el McDonald’s, me dicen.	(C, AII, Yo-Estudio para nada, R)
E: ¿Y eso os lo dicen personalmente? ¡Qué horror! ¿Y eso os lo dicen personalmente a vosotros alguna gente?	(P, SP)
PO1: Sí, pero que, a mí, a mí me da igual lo que me digan.	(C, AII, Yo-Estudio para nada, R) (C, AI, Yo-Ignoro, D)

Otra autopoición II proveniente de la voz de las personas del barrio es la de Yo-Debo trabajar, que apoya a Yo-Tonto por estudiar. En el siguiente ejemplo, para discutir y rechazar estos mensajes, se emplean las posiciones de Barrio-Matón, Barrio-No hace nada y de Yo-Ignoro.

Extracto 5.2 (GF3, 342-351)

E: Y digo yo, ¿entonces a vosotros en general no os apoyan la idea de que estudies en el barrio?	(P, H, Barrio-No apoyan, N)
PO3: No, yo escucho mucha es que no son amigos míos, en plan de que hemos parao y escuchao, lo que pasa es que yo me callo y no le digo na, pero e ecuchao decir a lo mejor el bachiller, eso no vale pa na quillo, si lo mejor e cotizar quillo, yo tú me quitaba y me metía a trabajar, no sé qué. y después quien lo dice un matón en la vida Y están to er día está todo er día sentao.	(RP, H, Barrio-No apoyan, R) (C, H, Barrio-No amigos, N) (C, AI, Yo-Ignoro, N) (C, AII, Yo-Estudio para nada, D) (C, AII, Yo-Debo trabajar, R) (C, AII, Yo-Debo dejar bachillerato, R) (C, AII, Yo-Debo trabajar, R) (C, H, Barrio-Matón, D)
PO2: Sin hacer na.	(C, H, Barrio-No hace nada, R) (C, H, Barrio-No hace nada, R)

Así mismo, los y las participantes mencionaban cómo la gente del barrio infravaloraba el nivel que ofrece el instituto por estar localizado en un barrio deprimido. De esta manera, infravaloraban también su esfuerzo y trabajo, mediante la posición Yo-Apruebo porque es fácil. Esta posición era así mismo discutida por Barrio-No matriculado, ya que las personas que lo mencionaban no habían estudiado o, al menos, no habían estudiado en su instituto.

Extracto 5.3 (GF1, 257-272)

- PO2: Yo lo que te he dicho antes, que aquí to el mundo que se apunta se lo saca. Esa es la idea que tienen de este instituto. **(RP, AII, Yo-Apruebo porque es fácil, N)**
- PA1: Sí. **(C, AII, Yo-Apruebo porque es fácil, N)**
- PO2: Dice:: dice “te apuntas y te lo sacas::: como como na” **(C, AII, Yo-Apruebo porque es fácil, N)**
- E: “Pues venga, acompáñame” **(C, H, Barrio-No matriculado, D)**
- PO2: Claro, eso le decía yo: “apúntate” y después se apuntaba y ni siquiera le cogían la matrícula. **(C, H, Barrio-No matriculado, R)**
- (...)
- Es que es como que te lo sacas y te dicen, mmm yo qué sé, dice: “normal que te lo saques”, **(C, AII, Yo-Apruebo porque es fácil, D)**
- como que no valora tu... el que has estao estudiando, ¿sabes? **(C, H, Barrio-No valora mi esfuerzo, D)**

Sin embargo, en los barrios categorizados como ZNTS hay distintas perspectivas acerca del instituto y de los estudios. Aunque fueron menos comunes durante los grupos focales, también pueden encontrarse posiciones en voz de las personas del barrio opuestas a las presentadas que ponen en valor el instituto, como Yo-Capaz, Yo-Con futuro o Yo-Cumpliendo un logro.

Extracto 5.4 (GF2, 80-83)

- E: ¿Cómo os ven la gente de vuestro barrio? **(P, SP)**
- PA3: Mira a ese que está estudiando, ese el día de mañana va a tener futuro, tú no, no sé qué. **(RP, AII, Yo-Con futuro, N)**
- E: Que valoran aquellos que están estudiando. **(C, H, Barrio-Valoran los estudiantes, R)**
- PA2: Sí, y los que siguen. **(C, H, Barrio-Valoran los estudiantes, R)**

Entre las distintas heteroposiciones sobre el barrio en este episodio posicional, podemos resaltar posiciones como Barrio-Sorprendidos, Barrio-Apoyan, Barrio-No estudian, Barrio-No valoran los estudios, Barrio-Machistas y Barrio-Delincuentes. En el siguiente ejemplo, es posible ver más claramente esta doble perspectiva acerca de los estudios en su barrio, siendo posicionado como Barrio-Apoya y Barrio-No valoran los estudios por distintos participantes.

Extracto 5.5 (GF3, 297-308)

E: ¿Y la gente de vuestro barrio? La gente de vuestro barrio ¿qué piensa?	(P, SP)
PA2: Flipan la gente de mi barrio.	(RP, H, Barrio-Sorprendidos, N)
E: ¿Por qué?	(P, SP)
PA2: Porque, hombre, estoy estudiando,	(RP, AI, Yo-Estudiante, R)
No, estoy ya en primero de bachillerato.	(RP, AI, Yo-Estudiante de bachillerato, R)
E: ¿Y te apoyan?	(P, H, Barrio-Apoyan, N)
PO3: A mí me ha dicho que no estudie,	(RP, AII, Yo-No debo estudiar, D)
que no vale pa na.	(C, H, Barrio-No valoran los estudios, R)
	(C, AII, Yo-Estudio para nada, R)
E: ¿y a ti, PA1?	(P, SP)
PA1: Que muy bien que le parece muy bien que esté estudiando,	(RP, H, Barrio-Apoyan, N)
	(RP, AII, Yo-Bien por estudiar, N)
porque la mayoría de aquí del barrio no lo hacen.	(C, H, Barrio-No estudian, R)

En el ejemplo anterior también puede comprobarse cómo la posición de Barrio-Apoyan es reforzada por Barrio-No estudian, ya que no es común que los y las estudiantes de estas zonas continúen sus estudios. En esta línea se menciona también en los grupos focales que esta sorpresa es mayor en el caso de las mujeres. En el siguiente ejemplo, la posición de Barrio-Sorprendidos es apoyada por Barrio-Machistas.

Extracto 5.6 (GF2, 86-89)

PA3: En mi barrio, de las chicas se sorprenden más.	(C, H, Barrio-Sorprendidos, N)
E: ¿Que las chicas te sorprenden más que los chicos? Ah no de las chicas, se sorprenden más que estudien las chicas.	(P, SP)
PA3: Yo creo que se sorprenden más de las chicas	(C, H, Barrio-Sorprendidos, N)

porque yo creo que en mi barrio
hay como (2.0) que son machistas,
¿sabes?” (GF2, 86-89)

(C, H, Barrio-Machistas, R)

En algunas ocasiones, se emplea la posición de Barrio-Delincuentes. En el siguiente ejemplo, esta posición se utiliza, en tono burlesco, al hablar de las alternativas de aquellas personas que no continúan sus estudios en el barrio.

Extracto 5.7 (GF3, 333-340)

PO2: Claro, claro, en el trabajo de la nieve (risas) **(C, H, Barrio-Delincuentes, D)**
PO1: En el barrio lo que se estila es otros trabajos. **(C, H, Barrio-Delincuentes, R)**
PO2: Chapu, fontanero, albañil (risas) **(C, H, Barrio-Otros trabajos, R)**
PA2: Narcocarpintero...” **(C, H, Barrio-Delincuentes, R)**

Se realiza así mismo una distinción entre cómo se percibe la educación en el barrio en el que viven con cómo se percibe fuera de él, en otros barrios de mayor estatus socioeconómico. En el siguiente ejemplo, se emplean las posiciones Barrio-No valoran los estudios y Otros barrios-Valoran los estudios, algo que para el participante es “evidente”.

Extracto 5.8 (GF4, 360-366)

E: ¿Cómo veis vosotros que en el barrio se
habla del instituto? ¿Qué dice la gente del instituto? **(P, SP)**
PO2: Que es una tontería. **(RP, H, Barrio-No valoran los
estudios, N)**
E: Que es una tontería. **(C, H, Barrio-No valoran los
estudios, R)**
PO3: Muchos de mis amigos de mi barrio
con 22 años todavía se están sacando la ESO. **(C, H, Barrio-Mayores
estudiando la ESO, N)**
PO2: A mí es que me da igual, yo no me dejo
llevar por nadie. **(C, AI, Yo-Ignoro, D)**
E: En el barrio aquí se dice que estudiar es
una tontería, **(C, H, Barrio-No valoran los
estudios, R)**
E: y en otros barrios ¿qué se dirá? **(P, SP)**
PO2: Hombre, allí en [nombre de barrio
no ZNTS] no te van a decir que estudiar es
una tontería, evidentemente. **(RP, H, Barrio-Valoran los
estudios, N)**

En cuanto a las autoposiciones I, una de las posiciones más relevantes y comunes es Yo-Ignoro, de la que ya se han visto algunos ejemplos en los extractos presentados

hasta el momento. Esta posición, junto a otras como Yo-Estudio o Yo-Asisto, se empleaban para enfrentarse, discutir o rechazar los mensajes negativos de las personas del barrio acerca de la educación y su condición de estudiante. Otras autopoiciones I relevantes son Yo-Sin relaciones con el barrio, Yo-Golfo, Yo-Desconozco gente con bachillerato. En relación con la primera posición, Yo-Sin relaciones con el barrio, algunos y algunas participantes mencionan que su círculo social incluye a sus amistades cercanas del instituto, familias, profesorado y parejas, quienes les apoyan a estudiar, pero que no suelen relacionarse con otra gente del barrio.

Extracto 5.9 (GF1, 216-220)

PO1: Yo la verdad es que no me relaciono con gente del barrio.	(C, AI, Yo-Sin relaciones con el barrio, R)
PA1: No,	(RP, AI, Yo-Sin relaciones con el barrio, R)
PO2: como por ejemplo el año pasao o el anterior.	(C, AI, Yo-Con relaciones con el barrio, R)
PA2: Yo tampoco.	(RP, AI, Yo-Sin relaciones con el barrio, R)
Yo con mis amigos y ya está,	(C, AI, Yo-Relaciones con amigos, R)
PA2: pero en plan del barrio gitano o algo, no.	(C, AI, Yo-Sin relaciones con el barrio, R)
PA1: Aro.	(C, AI, Yo-Sin relaciones con el barrio, R)

Cuando se empleaba la posición de Yo-Golfo, ésta se empleaba en el pasado. En el siguiente extracto, el participante se posiciona como Yo-Golfo, que es justificada por la posición de Barrio-Golfos. Sin embargo, es discutida por las posiciones de Yo-Tonto por ser golfo y, en el presente, de Yo-Arrepentido, distanciándose en la actualidad de lo que en sus palabras es la mentalidad del barrio.

Extracto 5.10 (GF4, 421-430)

PO2: (Yo) el más golfo, pero golfo en el sentido de que iba los viernes a sitio y terminaba peleándome a puñetazos con el que sea.	(RP, AI, Yo-Golfo, R)
A día de hoy me pongo a pensar y yo es que era tonto,	(C, AI, Yo-Tonto por ser golfo, D)
no sé por qué hacía esas cosas. Con lo bien que es ir a un sitio y llevarte bien	

con todo el mundo,	(C, AI, Yo-Arrepentido, R)
pero no sé, lo que te digo, mentalidad de aquí.	(C, H, Barrio-Golfos, D)
Que yo me he juntado con gitanos	
de [nombre de barrio] y “vamos aquí y le	
pegamos al que sea”,	(C, AI, Yo-Relacionado con golfos, R)
pues yo iba como tonto,	(C, AI, Yo-Tonto por ser golfo, D)
iba pa allá también.	(C, AI, Yo-Golfo, D)
y a día de hoy me pongo a pensarlo y	
digo “uff en verdad me arrepiento de haber	
hecho esas cosas...”	(C, AI, Yo-Arrepentido, D)

En alguna ocasión los y las participantes mencionaron que no conocían a nadie que hubiera terminado bachillerato (Yo-Desconozco gente con bachillerato). Si los conocían, estos provenían de fuera de su entorno, de barrios de mayor estatus socioeconómico. Para finalizar, se muestra a continuación un esquema de todas las posiciones del quinto y último episodio posicional y de su uso por parte de los y las participantes ([Figura 5](#)). Una descripción de cómo interpretar el esquema puede encontrarse [al final](#) del apartado referente al primer episodio posicional, *cómo me veo como estudiante*.

6.3. Discusión

El objetivo principal del segundo estudio consistió en el análisis de las posiciones del yo que los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia de ZNTS emplean para construir su identidad de aprendiz en interacción con sus compañeros y compañeras de clase. Como se ha mencionado previamente, consideramos que estos estudiantes presentan una trayectoria resiliente debido a que completaron la educación secundaria obligatoria y continúan estudiando bachillerato, en un contexto donde pocas personas se mantienen en el sistema educativo (Bernardi & Requena, 2010; Lessard et al., 2014; Luthar et al., 2000; Masten, 2007; Toland & Carrigan, 2011; Wright et al., 2013). Por lo tanto, entendemos que este estudiantado presenta una serie de recursos y características sociales y culturales que favorecen la adaptación y el afrontamiento de dichos contextos (Wright et al., 2013).

Para analizar sus posiciones del yo en el discurso, se ha empleado la segunda dimensión de la entrevista LIASC en formato de grupo focal. De esta manera, los y las participantes pueden discutir sus experiencias compartidas junto a sus compañeros y compañeras, posicionándose entre ellos y ellas y a otras personas en interacción en un contexto similar al de su día a día en clase (Kitzinger, 1994; Stewart & Shamdasani, 2014). Esta perspectiva de análisis permite entender la identidad de aprendiz como un recurso situado de los participantes en la conversación, donde distintas posiciones identitarias pueden tener distintas funciones (Hermans & Gieser, 2012; Widdicombe, 1998). En este sentido, se han estudiado cinco episodios posicionales, que reflejan la visión del estudiantado sobre él mismo y sobre las percepciones de todas aquellas personas cercanas de su contexto. Estos episodios posicionales fueron los siguientes: [Cómo me veo como estudiante](#), [cómo me ven mis profesores como estudiante](#), [cómo me ven mis padres como estudiante](#), [cómo me ven mis compañeros y compañeras como estudiante](#) y [cómo me ven en el barrio como estudiante](#).

Desde la teoría del yo dialógico, la identidad se entiende como un proceso en el que el yo existe en relación continua y dialógica con los otros, y no como un proceso únicamente interno y reflexivo de la persona (Hermans, 2003; Hermans & Gieser, 2012). Los y las participantes negocian y construyen sus identidades con otras personas, sean estas reales, imaginadas o recordadas (Hermans & Gieser, 2012). Estas otras personas (mis padres, mis profesores, mis compañeros y compañeras de clase, la gente del barrio que conozco) forman parte del yo, como un yo extendido. Lo interno y lo externo se unen en una suerte de “sociedad de la mente”, donde las múltiples voces de los otros están

presentes en interacción (Bakhtin, 1973; Hermans & Gieser, 2012). En este sentido, podemos comprobar en nuestro estudio cómo los y las estudiantes se posicionan a sí mismos (autoposiciones I), cómo las voces de los otros son traídas a la conversación para describirse a sí mismos (autoposiciones II) y cómo los otros son posicionados (heteroposiciones) (Cubero et al. 2016b). En multitud de ocasiones, se puede comprobar cómo estas distintas posiciones están intrínsecamente conectadas en la conversación, apoyándose, explicándose, matizándose o rechazándose unas a otras.

A continuación, se discutirán los resultados obtenidos en la investigación. A diferencia del estudio 1, la estructura de la discusión no seguirá los objetivos uno a uno, ya que daría lugar a una estructura repetitiva y poco integradora. En su lugar, para responder a los objetivos se discutirán tres apartados centrándonos en cada uno de ellos en uno los tipos de posiciones (autoposiciones I, II y heteroposiciones) identificadas. Por lo tanto, aunque, como hemos explicado, estos tres tipos están relacionados entre sí y serán inevitablemente mencionados en los tres apartados, se comenzará poniendo el foco sobre cómo los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia construyen posiciones referidas a sí mismos, después se reflexionará sobre las voces presentes de los otros y sus implicaciones y, por último, se discutirán las distintas construcciones identitarias sobre los otros a lo largo de los distintos episodios posicionales. Esta estructura permitirá entender la construcción de la identidad desde tres distintos puntos de vista: la construcción del yo personal, la construcción del yo a través de las voces de los otros y la construcción de los otros.

6.3.1. Yo como Estudiante. Autoposiciones I Empleadas durante los Episodios Posicionales

A lo largo de los distintos episodios posicionales podemos identificar hasta cinco maneras que los y las estudiantes utilizan para construir su identidad como aprendices al posicionarse a sí mismos. Como muestran nuestros datos, estas distintas maneras no son independientes entre sí y pueden utilizarse en combinación. Estas cinco maneras son las siguientes:

1. Uso de una o varias autoposiciones I para describirse. Cuando se emplean varias, estas autoposiciones se apoyan y refuerzan entre sí.
2. Uso de autoposiciones I que luego son matizadas o discutidas por alguna otra, negociándola.

3. Empleo de autoposiciones I que son apoyadas o matizadas por las voces de los otros cercanos (autoposiciones II).
4. Construcción de autoposiciones I mediante la inclusión en el discurso de los otros o la comparación con ellos (heteroposiciones).
5. Elaboración de autoposiciones I mediante otras posiciones empleadas en el pasado que las refuerzan o explican. Estas posiciones pueden ir en forma de anécdota o historia personal pasada.

A continuación, veremos en mayor profundidad la manera en la que los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia emplean cada uno de estos distintos recursos en la conversación para construir su identidad de aprendiz (Hermans & Gieser, 2012; Marsico & Tateo, 2018; Widdicombe, 1998).

Las dos primeras formas de construir su propia identidad como aprendiz consisten en el empleo de una o varias autoposiciones I que se apoyan entre sí o que se discuten o matizan (Hermans & Gieser, 2012). En esta línea, distintas autoposiciones I son traídas a la conversación. Estas posiciones aparecen principalmente en el primer episodio posicional, *cómo me veo como estudiante*, pero también a lo largo del resto de episodios posicionales donde se discute acerca de la visión de los otros, por lo que podemos considerar estos yoes como un recurso normalizado en la conversación.

En este sentido, los estudiantes con trayectoria de resiliencia emplean características negativas especialmente en términos de bajo esfuerzo y motivación, tales como Yo-Vago o Yo-Desmotivado, Yo-Estudio poco o Yo-Absentista, y no en términos de incapacidad, como es frecuente en el alumnado de fracaso y abandono (Mena et al., 2010). Por otro lado, las posiciones positivas reflejan una mayor diversidad temática, con posiciones como Yo-Estudio, Yo-Inteligente, Yo-Apruebo, Yo-Capaz, Yo-Asisto o Yo-Me esfuerzo, incluyendo comportamientos, esfuerzo, capacidades y resultados.

Estas distintas posiciones, aunque pueden aparecer solas en respuesta a las preguntas del moderador o moderadora, suelen emplearse relacionadas entre sí. Así, definiciones como Yo-Estudio puede ser apoyada por Yo-Saco buenas notas. Una explica y da contexto a la otra y en conjunto se construye una definición más elaborada y persuasiva de su identidad. De esta manera, a menudo se relacionan en el discurso características comportamentales, emocionales, sociales, de capacidades, de resultados

académicos, etc, tanto positivas como negativas, que dan explicación y construyen determinadas y complejas identidades como estudiante.

La manera en la que los estudiantes relacionan entre sí las posiciones en su discurso es muy importante. Así, a menudo la posición de Yo-Vago es discutida por la posición de Yo-Capaz ([Extracto 1.3](#) y [1.4](#)). También, cuando los estudiantes mencionan que presentan dificultades, éstos discuten estas dificultades con posiciones como Yo-Me esfuerzo y Yo-asisto ([Extracto 1.6](#)). Los y las estudiantes en general presentan una perspectiva crítica de sí mismo en términos de bajo esfuerzo, pero positiva en términos de alto esfuerzo y capacidad, lo que les permite un cierto grado de control y agencialidad acerca de lo académico (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). Este discurso sobre el yo (“vago pero capaz”) constituye un discurso alternativo al discurso de déficit que puede encontrarse en estudiantes de fracaso escolar (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019) y se relaciona en la literatura con un mejor rendimiento escolar y mayor persistencia ante el fracaso (Dweck, 1986, 2000; Burnette et al., 2013; Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Sarrasin et al., 2018; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). Este discurso puede encontrarse a lo largo de los distintos grupos focales y episodios posicionales.

La tercera forma de construir las autoposiciones I implica el uso explícito en el discurso las voces de otros (Autoposiciones II) como un recurso para apoyar la construcción de su identidad. Un ejemplo de esto puede encontrarse en el [Extracto 2.8](#), donde el participante mencionaba lo siguiente: “No, pero que mi padre sabe que yo soy un chaval, que yo, leche, que es verdad, que yo soy listo. Yo soy un chaval listo.”. En este fragmento, tanto su propia voz como la voz de su padre se apoyan mutuamente para dar verosimilitud y persuadir acerca de su propia capacidad. Estas voces, casi siempre positivas en nuestros datos, se convierten en un recurso que puede traerse a la conversación (Antaki & Widdicombe, 1998; Prados & Cubero, 2005), como una suerte de testigo de sus capacidades que hace más creíble lo que está contando, tanto de cara a otros como de cara a sí mismo (Cubero et al., 2015, 2017).

La cuarta forma de construir identidad consiste en la inclusión o comparación con los otros para elaborar y desarrollar sus posiciones del yo. En nuestros resultados podemos encontrar un ejemplo en la comparación que hace el estudiantado de bachillerato con trayectoria de resiliencia de sí mismo con el estudiantado de la ESO ([Extracto 3.8](#)). En el [Extracto 3.8](#), el moderador pregunta a los estudiantes qué piensan los profesores de

ellos. Éstos, mencionan que los profesores no piensan sobre ellos, sino sobre los estudiantes de la ESO porque son quienes les dan problemas, posicionándolos como Estudiantes de ESO-Mandriles, Estudiantes de ESO-Ladrones y otras posiciones negativas. Mediante el posicionamiento de los otros, los estudiantes se posicionan a sí mismos implícitamente como Yo-Buen comportamiento y se distancian de los alumnos de la ESO. En otras ocasiones, también llevaban a cabo esta comparación de manera explícita.

Estas posiciones presentan una importancia notable en estos institutos. El estudiantado en estos centros educativos de ZNTS tiende a presentar un alto índice de fracaso escolar y abandono temprano, así como problemas de comportamiento y un alto desfase educativo (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019). La existencia de estos estudiantes en su contexto cercano resalta la relevancia de la utilización de determinadas posiciones en su discurso al describirse como estudiantes, como lo es la de Yo-Buen comportamiento. La identidad se construye en relación con los otros, como personas diferenciadas de los otros (Sedikides & Brewer, 2001), por lo tanto, en este contexto se les otorga a estas posiciones especial valor.

Sin embargo, en nuestros datos, esta comparación con los otros se emplea de manera estratégica y no siempre desde el punto de vista del estudiante adaptado y capaz. En ocasiones, se identifican con autoposiciones I negativas a través de la comparación con los otros para alcanzar determinados objetivos. En un primer ejemplo, los estudiantes pretendían que el profesorado disminuyese la cantidad de materia y de trabajo en clase. En el [Extracto 1.8](#), se menciona una anécdota en la que el estudiante le dijo a su profesor que si continuase exigiéndoles tanto en clase no iba a aprobar ningún estudiante su examen. Para apoyar su discurso y hacerlo coherente, se comparó con los estudiantes de otros barrios de mayor estatus socioeconómico, autoposicionándose como Yo-Menos nivel que otros centros. En el [Extracto 1.9](#), que ocurre poco después en el mismo grupo focal, otro estudiante se comparó con los estudiantes de otros barrios para reforzar su posición de Yo-Estudio poco. En diversos estudios, se ha comprobado cómo las personas pueden construir discursos aparentemente contradictorios de manera estratégica, en función del objetivo y del contexto discursivo (Leith et al., 2014; Matías-García & Cubero-Pérez, 2020, 2021b), por lo que, dependiendo de ello, pueden resistirse o identificarse con determinadas posiciones.

Aunque esta comparación con los estudiantes de otros centros pueda ser estratégica y adaptativa (desde el punto de vista del estudiante, que busca una menor carga lectiva), también constituye un riesgo y un posible foco de intervención. La identificación con posiciones estigmatizadoras sobre los estudiantes y los institutos de barrios de ZNTS conlleva una disminución del esfuerzo y del trabajo del estudiante, como parece aparente en nuestros datos, y también una posible reducción de sus propias expectativas de futuro como estudiante (Longás et al., 2019). Así, es necesario intervenir sobre la visión de los otros estudiantes de otros barrios y sobre el autoestigma de los estudiantes de ZNTS, con el objetivo de mitigar estas dificultades.

La quinta manera de construir identidad está relacionada con el uso del pasado. Los y las estudiantes en diversos momentos del grupo focal utilizan posiciones y narrativas personales en el pasado, generalmente negativas, para apoyar posiciones en el presente y expresar una mejoría (Extractos [1.5](#), [2.5](#) y [5.10](#), por ejemplo). Este posicionamiento en el pasado refuerza las posiciones en el presente dando a la narrativa una dinámica progresiva, construyendo continuidad en el cambio de posiciones pasadas negativas hasta otras positivas en el presente (Habermas & Bluck, 2000; Saavedra et al., 2022). Algunas de las autoposiciones que usan en el presente como contraste de posiciones negativas en el pasado son aquellas basadas en el esfuerzo y trabajo, como Yo-estudio, Yo-Asisto o Yo-Me esfuerzo, que, como hemos mencionado, permiten hacer controlable su situación ante las dificultades y promueven su agencia como estudiante (Burnette et al., 2013; Dweck, 2000; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). Otras, como Yo-Arrepentido de ser golfo, de un contraste remarcable desde la posición de Yo-Golfo en el pasado, dan explicación y permiten construir una visión coherente y más positiva en el presente de sí mismo.

A veces, esta anécdota o narrativa personal pasada es también positiva y sirve para dar contexto, argumentos o explicar otra posición positiva presente ([Extracto 2.8](#)). De esta manera, haber tenido y/o elaborado experiencias de éxito en el pasado se constituyen así mismo en recursos que los y las estudiantes pueden utilizar al elaborar su identidad de manera coherente y persuasiva. La elaboración e integración discursiva de dichas experiencias positivas en la identidad de aprendiz ha sido resaltada por Cubero y Rosales (2016; Cubero-Pérez et al., 2022) como parte de un desarrollo saludable de la identidad de aprendiz. Es necesario resaltar que, a lo largo de todos nuestros datos con estudiantes con trayectoria de resiliencia, no encontramos ningún caso de posiciones pasadas

negativas que refuercen otras negativas en el presente. Esto indica que no presentan identidades negativas establecidas en el tiempo.

Como resumen de este apartado, podemos comprobar cómo los y las estudiantes con trayectorias de resiliencia emplean principalmente posiciones negativas basadas en el esfuerzo y positivas basadas en un alto esfuerzo y capacidad para autodescribirse, cómo emplean explícitamente las voces de los otros para apoyar su propio posicionamiento o cómo se comparan con los otros de manera estratégica para apoyar posiciones positivas propias o negativas según el contexto discursivo. Por último, hemos visto cómo emplean el pasado para potenciar posiciones positivas en el presente.

6.3.2. Cómo me Ven como Estudiante. Autoposiciones II Empleadas durante los Episodios Posicionales

A lo largo de los distintos episodios posicionales podemos encontrar las voces de los padres y madres, del profesorado, de los compañeros y compañeras de clase y de las personas del barrio de ZNTS, así como de los otros propios participantes del grupo focal. A continuación, pondremos el foco en estas voces, identificando cuáles son y discutiendo cuáles son sus implicaciones de cara a la construcción de la identidad de aprendiz y del proceso de resiliencia educativa.

Un discurso esencial a lo largo de los grupos focales por parte de padres y madres, profesores y amistades y compañeros de clase es aquel que incluye la autoposición II de Yo-Debo estudiar (Extractos [2.1](#), [2.2](#), [3.3](#), [4.1](#)), el cuál es apoyado por otras posiciones del estudiantado. Es un discurso que valora la educación formal que proporciona el instituto y la universidad y que posiciona a estos jóvenes como estudiantes y los aleja de otros roles que a menudo apartan a los estudiantes de ZNTS del sistema educativo, como el de trabajador o cuidadora (Duke, 2020; Longás et al., 2019; Mena et al., 2010; Moreno, 2015b; Romero & Hernández, 2019). Este discurso que valora la escuela y que ve un futuro mejor para estos estudiantes es coherente con los datos que aporta la literatura acerca del valor real de la escuela, ya que las personas que presentan fracaso escolar tienen mayores dificultades para obtener un trabajo estable (Moreno, 2015a).

Este discurso contrasta con el que nuestros datos muestran que presentan las personas del barrio de ZNTS en el que viven. Una buena parte de estas personas restan valor a los estudios formales y a menudo recomiendan a los y las estudiantes que dejen el instituto (Autoposición II, Yo-Debo dejar el instituto. Extractos [5.1](#) y [5.2](#)). También

minusvaloran el nivel académico del instituto del barrio, posicionando al estudiantado como Yo-Apruebo porque es fácil ([Extracto 5.3](#)). Al encontrarse el instituto en una ZNTS, estas personas piensan que en el instituto bajan el nivel para que los y las estudiantes puedan aprobar, estigmatizándolos y minusvalorando su esfuerzo y trabajo.

Estos discursos son coherentes con la literatura. La investigación muestra que estos contextos suelen presentar un bajo valor social de la escuela (Romero & Hernández, 2019). En nuestros datos, se puede comprobar un claro rechazo de estos discursos negativos del instituto y la educación formal por parte de los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia ([Extracto 5.1](#), [5.2](#) y [5.3](#)), a través de la autoposición I Yo-Ignoro y de las heteroposiciones negativas utilizadas para describir y desacreditar a estas personas (Barrio-Matón, Barrio-No matriculado, Barrio-No hace nada, etc). Los y las estudiantes rechazan aquellos discursos que van en contra de la escuela, permitiendo mantenerse en el sistema educativo.

Aunque en menor medida existe también personas del barrio que elogian y valoran a los y las estudiantes de bachillerato de la zona, posicionándolos como Yo-Con futuro o Yo-Cumpliendo un logro ([Extracto 5.4](#)). Estas voces se suman a las de sus familias, docentes y compañeros y compañeras para contribuir generando un discurso social positivo acerca de la escuela.

Por otro lado, las voces de los padres y madres posicionan principalmente a los estudiantes de manera positiva como estudiante, con posiciones como Yo-Capaz, Yo-Inteligente o Yo-Buen estudiante ([Extractos 2.3](#) y [2.4](#)). Cuando estas autoposiciones II son negativas, los estudiantes muestran resistencia discutiendo dicha percepción ([Extracto 2.5](#)). A veces, las posiciones son mixtas, reflejando un discurso donde las posiciones Yo-Capaz y Yo-Vago se discuten entre sí ([Extractos 2.3](#) y [2.4](#)). En general, los y las participantes aceptan dichos discursos, incorporándolos a su propia descripción de sí mismos en otros momentos de la entrevista.

Las posiciones y voces de los otros, sean reales, imaginadas o recordadas, constituyen un recurso social esencial para la construcción de la identidad (Hermans & Gieser, 2012). El contenido de estas voces tiene grandes implicaciones de cara a cómo el estudiante se involucra en las actividades académicas. La investigación demuestra cómo el tipo de elogio o refuerzo que la familia y el profesorado utilizan influye en una orientación de acercamiento o evitación hacia las actividades académicas difíciles, en la

motivación que presentan y en su persistencia ante el fracaso, entre otras (Burnette et al., 2013; Dweck, 2000; Gunderson et al. 2013; Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Mueller & Dweck, 1998, Park et al., 2016). Un discurso orientado al esfuerzo y al proceso de trabajo favorece que los y las estudiantes se involucren de manera saludable con dichas actividades, especialmente en poblaciones en riesgo (Burnette et al. 2013, Yeager & Dweck, 2012). En el caso de nuestros y nuestras estudiantes y de sus familias, las dificultades se entienden en términos de bajo esfuerzo, mientras mantienen una estabilidad en su buena capacidad como estudiante, lo que permite que persistan en el sistema educativo (Burnette et al., 2013; Gunderson et al., 2013; Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Yeager & Dweck, 2012).

El juego de posiciones es similar en el caso de los profesores y profesoras, y presenta consecuencias similares (Matías-García & Cubero-Pérez, 2021a; Park et al., 2016, Yeager & Dweck, 2012). En nuestro estudio, las posiciones negativas que profesores y profesoras emplean se relacionan principalmente con el esfuerzo y el trabajo (Yo-Vago, Yo-Absentista, Yo-No estudio), mientras que las positivas involucran posiciones relacionadas con la capacidad y el esfuerzo (Yo-Capaz, Yo-Me esfuerzo, Yo-Apruebo, Yo-Nota con poco esfuerzo) (Extractos [3.1](#) y [3.2](#)). También son posicionados como Yo-Buena persona y Yo-Buen estudiante (Extractos [3.3](#) y [3.4](#)). Las posiciones que emplea el profesorado sobre el estudiantado tiene grandes implicaciones, porque, como figura de poder, pueden empoderar o limitar la agencia de los estudiantes durante el transcurso de las clases (Kayi-Aydar & Miller, 2018). En nuestros datos, este es un discurso que valora fundamentalmente el trabajo y que les animan a seguir estudiando, desarrollando sus capacidades y su propia agencia como estudiantes.

En el caso de las amistades y compañeros y compañeras de clase, éstos posicionan a los y las participantes con trayectoria de resiliencia como Yo-Debo esforzarme, Yo-Debo asistir, Yo-Debo aprobar y Yo-Arrepentido si no estudio ([Extracto 4.1](#)). A pesar de un existir altos índices de fracaso escolar en los barrios de ZNTS donde residen, nuestro estudiantado de bachillerato se rodea de amistades y relaciones que también se mantienen en el sistema educativo o que lo valoran (Lessard et al., 2014). Son mensajes que valoran la educación, que apoyan su continuidad en ella, y que es recibido por los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia con aceptación y apoyo.

Es preciso resaltar que todas estas voces positivas de su contexto son también apoyadas posteriormente en el discurso por otras autoposiciones I de los y las estudiantes.

De esta manera, el estudiantado, a través de sus auto-descripciones, apoya dichas voces y hace que sean más persuasivas. Por lo tanto, las voces sirven como punto de anclaje de otras autoposiciones I que introducen los mismos estudiantes, posiciones como Yo-Inteligente, Yo-Mejorando, Yo-El único que habla inglés fluido o Yo-Vago. Así, se construyen narrativas, recursos identitarios, que luego pueden emplear tanto en su trabajo diario en el instituto como en su toma de decisiones respecto de su futuro (Marsico & Tateo, 2018).

En definitiva, encontramos cómo las voces de padres y madres, profesorado, amistades, compañeros y compañeras y una parte del barrio valora la escuela mediante un mensaje coherente entre distintos contextos de actividad que los y las estudiantes aceptan, integran e incluso desarrollan con nuevas autoposiciones I. Además, los y las estudiantes durante el grupo focal se apropian de sus voces, empleando a menudo las mismas categorías que utilizan ellos para auto-describirse de forma autónoma ([Extracto 2.2](#)) (Cubero et al., 2016a; Santamaría & Martínez, 2005). Estos contextos de actividad privilegian determinados discursos sociales que los estudiantes integran en su propio habla (Wertsch, 1993). Así, sus voces pueblan su construcción identitaria (Bakhtin, 1973; Hermans & Gieser, 2012), desarrollando sus yoes como estudiante, valorando la escuela y explicando sus fracasos en términos de bajo esfuerzo y los éxitos en términos de alto esfuerzo y capacidad (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). Estas voces pasan a convertirse en parte de su capital simbólico y cultural (Marsico & Tateo, 2018) y actúan como factor de protección (Wright et al., 2013). La continuidad entre los distintos contextos de actividad favorece la construcción de dicho discurso en el estudiantado (Lamas & Thibaut, 2021; Poveda, 2001).

Además, todas estas posiciones y voces presentan implicaciones acerca de cómo estos y estas estudiantes se presentan ante los otros y construye relaciones con ellos, así como acerca de cómo son percibidos por parte de éstos. Como hemos visto, la construcción de identidades coherentes con la escuela permite un acercamiento a otras personas con identidades también coherentes con la escuela. Esto produce también un rechazo o distanciamiento de otras personas que se desvían de ella, configurando sus círculos de relaciones. En la literatura, la investigación demuestra este distanciamiento en el alumnado con trayectoria académicamente resiliente de áreas en riesgo de exclusión (Lessard et al. 2014, Tiet et al., 2010). También podemos comprobarlo en nuestros resultados, con la posición empleada por los y las participantes de Yo-Sin relaciones con

el barrio ([Extracto 5.9](#)), o, como mencionamos, con las heteroposiciones empleadas para describir a aquellas personas del barrio que desprecian su labor como estudiante. En conjunto, todas estas voces de su contexto más cercano generan un clima discursivo que permite que las voces disidentes sobre el instituto proveniente del barrio sean rechazadas y resistidas, al mismo tiempo que se apartan de ellos y se rodean de personas que les apoyan.

Por último, para finalizar este apartado, debemos considerar que la construcción de todas las posiciones del estudiantado, autoposiciones I, II y heteroposiciones, se realiza de manera interactiva en la conversación, donde las propias voces de los otros genera nuevos recursos en tiempo real que los participantes pueden utilizar. Así, se toman posiciones introducidas por el moderador u otros estudiantes como propias ([Extracto 0.2](#)), se discuten las posiciones introducidas por los otros ([Extracto 2.8](#)) y, en general, se emplean posiciones de manera situada para responder a lo que la conversación particular va introduciendo. Esto, lejos de ser una limitación (podría considerarse que otras personas influyen o guían sus respuestas de alguna manera), muestra los procesos naturales de construcción identitaria que los participantes utilizan en su día a día y que no deben ignorarse en la investigación.

Las posiciones que emplean los otros, sus voces, se incluyen en el propio discurso, y se responde ante ellas, ya sea resistiéndose o apoyando dichas posiciones y voces (Hermans & Geiser, 2012). La interacción con los otros resalta así mismo la relevancia de determinadas posiciones que pueden ser traídas a la conversación. Podemos entender, como nuestros datos apuntan, que este proceso también se da fuera del grupo focal en contextos naturales de interacción familia-estudiantado, profesorado-estudiantado o de estudiantado-estudiantado, entre otros.

En nuestros datos podemos ver la manera en la que se da este proceso interactivo en el estudiantado con trayectoria de resiliencia. En general, podemos comprobar numerosos ejemplos en los que los y las estudiantes toman y se apropian principalmente de posiciones positivas de las otras personas participantes y/o moderadoras ([Extractos 0.2 y 2.7](#)) y cómo discuten y se resisten a aquellas posiciones negativas que son introducidas sobre ellos y ellas por los demás ([Extracto 1.10 o 2.8](#)). En definitiva, ejercen su agencia construyendo identidades de estudiantes saludables y coherentes con el mantenimiento en el sistema educativo en interacción.

6.3.3. Mi Contexto Cercano en Relación con la Educación. Heteroposiciones

Empleadas durante los Episodios Posicionales

En los distintos grupos focales se posiciona a las distintas personas de su contexto, esto es padres y madres, profesorado, compañeros y compañeras de clase y personas del barrio, entre otros. El modo en el que el estudiantado posiciona a estas personas también forma parte de su propia identidad (Hermans & Gieser, 2012). Como hemos visto, esta percepción es utilizada también en el discurso como un recurso para apoyar o refutar otras posiciones del yo. A continuación, se discutirán las heteroposiciones de los otros significativos, su uso y sus implicaciones para la investigación e intervención.

Los padres y madres son descritos tanto como vigilantes (Padres-Ve que estudio, Padres-Enfadados, Padres-No permite que no haga nada), como un apoyo en su educación (Padres-Quiere que vaya a la universidad, Padres-Apoyan, Padres-Involucrados, Padres-Orgullosos). Son padres y madres que se preocupan por la educación de sus hijos e hijas, les ayudan con los estudios y se enfadan si no van a clase o no estudian. Aunque debido a esto, los padres y madres son también posicionados como Padres-Pesados en alguna ocasión, esta posición es discutida, aceptando los estudiantes su papel como padres y entendiéndolos como un apoyo ([Extracto 2.6](#)). La investigación demuestra que una buena relación con los padres y madres y una mayor involucración de éstos en su educación se relaciona con mejores resultados académicos y procesos de resiliencia en contextos en riesgo de exclusión (Castro et al., 2015; Gil et al., 2021; Lessard et al., 2014; Tiet et al., 2010). Las heteroposiciones de los padres y madres son apoyadas por los y las estudiantes, mostrando una conexión con su familia. Además, la percepción sobre sus padres y madres sirven también para dar verosimilitud y hacer más persuasivas algunas de sus propias autoposiciones como estudiante en el discurso: “yo estudio porque mis padres lo ven” ([Extracto 2.7](#)); “yo voy a la excursión porque si no mi madre se enfada y está detrás de mí” ([Extracto 1.10](#)). Los roles de los padres y madres se incluyen, integran y se aceptan en su discurso y son útiles para construir su identidad de aprendiz ante los otros.

Los profesores de su instituto son contruidos en el discurso de una manera similar, con las posiciones de Profesores-Involucrados, Profesores-Apoyan, Profesores-Cercanos, Profesores-Dan ganas de asistir y Profesores-Valoran su esfuerzo. Estas posiciones son apoyadas en el discurso mediante la comparación con el profesorado de otros centros y de otros barrios en los que han estudiado previamente, a los que posicionan como distantes, no involucrados y que no apoyan ([Extracto 3.7](#)). Los y las participantes

mencionan que en otros centros el profesorado no les ayuda ni se preocupan por ellos si bajan su rendimiento. En su centro actual, han construido una relación cercana en la que el profesorado conversa con ellos y ellas acerca de sus problemas, les dan alternativas cuando presentan dificultades y se involucran para que continúen estudiando, lo que favorece los procesos de resiliencia (Lessard et al., 2014; Tiet et al., 2010). En estos institutos, al existir un menor número de alumnado por clase, debido al fracaso y abandono temprano, los profesores y profesoras tienen la posibilidad de construir relaciones más cercanas con el estudiantado. En este sentido, sus roles no son percibidos como un profesorado autoritario que controla sus acciones, sino como un profesorado involucrado y que les tiene cariño. Los profesores y profesoras les alientan y construyen relaciones sanas con ellos y ellas, lo que éstos confirman mediante la posición Yo- Con buenas relaciones con profesores ([Extracto 4.2](#)).

Así mismo, también son descritos a menudo como Profesores-Exigentes. Esta posición, por otro lado, se emplea a menudo para quejarse y pedirles que reduzcan el temario ([Extracto 1.8](#)) o para apoyar autoposiciones I negativas y justificar sus dificultades con alguna asignatura ([Extracto 1.5](#) y [4.5](#)), lo que externaliza dichas dificultades (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011).

En relación con Profesores-Exigentes, aunque no se emplea esta posición explícitamente, la concepción de que su instituto es difícil es utilizada también para discutir la percepción estigmatizada de las personas del barrio. Para estas personas, los y las participantes de nuestro estudio aprobaban porque el instituto es fácil por estar localizado en una ZNTS. Esto es un ejemplo de cómo la construcción del mundo que se realiza en el discurso favorece determinadas construcciones personales de la identidad (Edwards & Potter, 1992). Construir en el discurso el instituto como un entorno exigente, permite que el estudiantado pueda posicionarse como aprendices capaces ante el desprecio de los otros de su papel como estudiantes.

Por otro lado, los compañeros y las amistades se construyen en el discurso de cuatro maneras distintas. Por un lado, al igual que con el profesorado y las familias, se construyen como un apoyo y una motivación, con las heteroposiciones de Amistades-Involucradas y Amistades-Apoyan y Amistades-Con estudios y trabajos ([Extracto 4.1](#)). Los y las estudiantes se ayudan entre ellos con los estudios, trabajan juntos y se animan a estudiar. En esta línea, los estudios sobre población con trayectoria de resiliencia mencionan cómo tener buenas relaciones con los iguales permite también una buena

adaptación al contexto escolar (Lessard et al., 2014). El hecho de que sus amistades tengan estudios y buenos trabajos les motivan a seguir su educación, lo que les lleva a describirse como Yo-Estudio gracias a mis amigos ([Extracto 4.1](#)).

Por otro lado, se construye a los compañeros y compañeras con relación a sus características como estudiantes. Se les posiciona de manera similar a como se posicionan a sí mismos: vagos pero capaces; absentistas pero atentos en clase, que aprenden, hacen los deberes y tienen buenas relaciones con los profesores ([Extracto 4.2](#)). Son compañeros y amistades adaptados al contexto académico, donde sus dificultades se describen, una vez más, en términos de falta de esfuerzo y no de capacidad. Este discurso, apropiado de su contexto social (Cubero et al., 2016a; Santamaría & Martínez, 2005), se convierte en un recurso y una manera de explicar las dificultades propias y de los otros.

Las amistades se describen también como una tentación, mediante la posición Amistades-Se divierten ([Extracto 4.4](#)). Esta posición refuerza la autoposición Yo-Tonto por estudiar, que discute a Yo-Estudio. Aunque los y las jóvenes con trayectorias de resiliencia estudian y se quedan a menudo en casa para cumplir con sus obligaciones (Yo-Sin salir), se les hace difícil y se posicionan en ocasiones como Yo-Prefiero divertirme. Esta posición, junto a Yo-Desmotivado, apoya a Yo-Vago y contribuye a su construcción. De hecho, la literatura menciona la capacidad para poner límites en las relaciones con los otros una característica que permite el mantenimiento en el sistema educativo (Lessard et al., 2014), lo cual consiguen en buena medida, aunque les cueste.

Por último, se emplea la heteroposición Compañeros-Que quieren molestar, que solo fue mencionada en un solo fragmento en los cuatros grupos focales ([Extracto 4.3](#)). Aunque en general las relaciones entre los compañeros y compañeras son buenas y se apoyan entre ellos, también pueden presentar algunos conflictos que dificulten su adaptación.

Para finalizar este apartado, las personas del barrio son principalmente posicionadas como Barrio-No valoran los estudios y Barrio-No apoyan. Como hemos mencionado, el discurso de las personas del barrio es contrario a la educación formal, lo que lleva a los y las estudiantes a resistirse a ellas posicionándolos como Barrio-Matón, Barrio-Golfos o Barrio-No hace nada (Extractos [5.2](#), [5.3](#) y [5.10](#)). Este estudiantado implícitamente se distancia de ellos y apoya y refuerza su identidad como Yo-Estudiente mediante las posiciones sobre los otros (Sedikides & Brewer, 2001), desacreditándolos

como personas de las que no hay que fiarse. También se les posiciona como Barrio-Sorprendidos, ya que estos jóvenes se encuentran en bachillerato en un contexto difícil donde no es lo usual, y como Barrios-Machistas, al sorprenderse más de las mujeres estudiantes (Extractos [5.5](#) y [5.6](#)). Esta falta de apoyos y los discursos sociales negativos sobre la escuela son uno de los motivos por lo que muchas personas abandonan los estudios en los contextos de ZNTS (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019). Sin embargo, estos estudiantes se resisten a dicho discurso (Johansson & Vinthagen, 2016). Por otro lado, algunas personas del barrio son percibidas como Barrio-Apoyan y Barrio-Valoran los estudiantes.

6.3.4. Conclusiones del Segundo Estudio

El segundo estudio constata las distintas posiciones y maneras que los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia en contextos en riesgo de exclusión utilizan para construir su identidad de aprendiz en interacción con sus compañeros y compañeras. En general, este estudiantado no se presenta como estudiantes perfectos o buenos, sino mediante una compleja identidad negociada que mitiga las dificultades y potencia las fortalezas. Son críticos con ellos mismos, empleando a menudo auto-descripciones (posiciones) negativas como flojo o vago. Sin embargo, estas descripciones negativas son discutidas por multitud de características positivas que equilibran la balanza de su posición como estudiante. Emplean un discurso basado en la falta de esfuerzo hacia las dificultades y un discurso de la capacidad y el trabajo en términos positivos. Este discurso, que trasladan al grupo de toda su clase, es empleado también por su contexto cercano, esto es, familia, profesorado y amistades y compañeros. Se convierte en un discurso social privilegiado del cual se apropian (Santamaría & Martínez, 2005; Wertsch, 1993). De igual manera, construyen identidades en proceso de mejora cuando en el pasado han presentado dificultades. De manera agentiva aceptan las posiciones positivas y rechazan las negativas que introducen los otros en la propia conversación. Rechazan los discursos que restan valor social a la escuela y aceptan aquellos que la promueven, los cuales parten de su contexto más cercano. En esta línea, los otros más cercanos en general se construyen en el discurso como un apoyo hacia su escolarización, al mismo tiempo que los y las estudiantes resisten las tentaciones de diversión por parte de sus amistades y se distancian de aquellas otras personas problemáticas o que rechazan la educación formal.

La identificación de todas estas características aporta información acerca de cómo los y las estudiantes se mantienen en el sistema educativo. Este estudiantado, proveniente

de una ZNTS, cuenta con menos recursos sociales, culturales y materiales que el estudiantado de otros barrios, así como multitud de elementos de riesgo para su adaptación al contexto escolar. Sin embargo, cuentan con una serie de factores protectores en su contexto que les permiten gestionar las dificultades. En esta línea, la resiliencia es un proceso de interacción entre individuo, familias, institutos, iguales y comunidades (Bronfenbrenner, 1979, 1989; Toland & Carrigan, 2011). Familias, instituto e iguales comparten discursos sociales sobre la educación y sobre los estudiantes que favorece su adaptación a las actividades académicas. Los individuos, a su vez, aceptan sus discursos, los integran en su identidad de aprendiz, apropiándose de ellos para su uso en interacción, y construyen nuevas posiciones sobre dichos discursos. Los estudiantes aprenden a aceptar y apoyar determinadas posiciones y a resistirse frente a otras (Johansson & Vinthagen, 2016).

Estos resultados son de relevancia de cara a la intervención socioeducativa en los contextos de ZNTS. La primera conclusión que podemos sacar es que es necesario actuar desde distintos niveles, tanto con estudiantes como con su contexto cercano. Así, es necesario identificar e intervenir sobre los discursos sociales de estos distintos colectivos que promueven o dificultan la escolarización en los estudiantes. En este sentido, potenciar el valor social de la escuela es vital para que estas personas incluyan la educación formal en su plan de vida.

Así mismo, su contexto debe entender a los estudiantes como capaces de completar sus estudios, siendo necesario intervenir sobre los discursos de déficit desde distintos niveles. En esta línea, es necesario trabajar la construcción de la identidad de aprendiz de los estudiantes, a través de un discurso basado en el esfuerzo y de la identificación de experiencias educativas de éxito pasadas y presentes. Esto permitirá su apropiación por parte de los y las estudiantes de estos contextos.

También es necesario trabajar la construcción identitaria en el discurso acerca de los otros cercanos, como los estudiantes de la ESO, de personas del barrio o de estudiantes de otros barrios más ricos, ya que en relación con dicha construcción también se elabora su propia identidad. Por ejemplo, los barrios ricos se construyen discursivamente como superiores académicamente, lo que permite la construcción de discursos de inferioridad que pueden desanimarlos (Longás et al., 2019).

Asimismo, es necesario buscar y resaltar aquellos apoyos y recursos con los que pueden contar dichos estudiantes (familia, profesores, amigos), y trabajar formas de afrontamiento que permitan lidiar con aquellos otros que se convierten en un obstáculo. En nuestra investigación se han podido comprobar algunas de estas formas de afrontamiento que parecen ser útiles para estos estudiantes en su contexto, como la construcción discursiva de su instituto como un entorno exigente.

6.3.5. Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

En cuanto a las limitaciones, podemos considerar que el presente estudio solo ha contado con la perspectiva de los estudiantes de manera directa. La inclusión de grupos focales realizados con familias y profesorado aportaría más información acerca de la construcción identitaria de los estudiantes por parte de los otros. Estos grupos focales podrían ser homogéneos en su configuración (es decir, grupos de familias o grupos de profesorado), o grupos mixtos de profesorado y estudiantado o familia y estudiantado, con el objetivo de analizar distintos tipos de interacciones y de uso de posiciones entre ellos.

Así mismo, en nuestro estudio solo se ha explorado la identidad de aprendiz desde un punto de vista puramente escolar. La adaptación de este estudiantado a su contexto y al instituto va más allá de la escuela, e involucra otras características relacionales, materiales y estructurales. Cómo los estudiantes se relacionan con otros y en relación con otros contextos distintos al escolar, cómo lidian con sus dificultades económicas y de qué recursos sociales e institucionales disponen, qué posibilidades de trabajo existen en su contexto, con qué recursos económicos y materiales cuenta el instituto y cómo decide emplearlos en sus estudiantes, la disposición del barrio y la existencia de lugares como bibliotecas o librerías donde puedan estudiar en silencio, etc. Todas estas características actúan como factores de riesgo o de protección para la resiliencia escolar de los y las estudiantes y deben ser tenidas también en cuenta a la hora de intervenir sobre los contextos de ZNTS. Es posible que estas circunstancias impacten de igual manera en las identidades de aprendiz de los y las estudiantes. Como se ha mencionado, la identidad depende de la construcción que se realiza del mundo y de los recursos materiales de los que se disponen (Edwards & Potter 1992; James, 1890). Estos aspectos no han sido analizados con la suficiente profundidad.

La metodología de análisis, altamente cualitativa y situada, no permite la generalización estadística a la población. Sin embargo, sí permite la generalización analítica de los resultados (Giménez, 2012; Yin, 2018). En esta línea, se entiende que los resultados de los estudios de caso pueden generalizarse más allá del propio caso a través de su aportación teórica, de la misma manera que un experimento, por su importancia conceptual, puede ser generalizado a otras circunstancias (Yin, 2018). Así, en nuestro estudio hemos podido comprobar como la construcción del yo se encuentra en constante interacción entre las voces del estudiantado y de los otros cercanos, donde tanto la visión de uno mismo como de los otros son de vital importancia para la identidad de aprendiz. Encontramos que existen discursos que apoyan y que rechazan la educación formal y que estos y estas estudiantes, en su conjunto, parecen apropiarse de los primeros y resistirse ante estos últimos, permitiendo su mantenimiento en el sistema educativo. Es plausible que estos recursos sean utilizados por otras personas con trayectoria de resiliencia académica no estudiadas, o que empleen mecanismos similares de manera situada para construir identidades coherentes con la continuación en el sistema educativos. Este tipo de recursos podría ser útil para la población en riesgo de estos contextos, quienes se enfrentan a discursos similares de acuerdo con la literatura.

Otra limitación del segundo estudio es que, aunque permite un análisis muy claro de cómo los participantes se posicionan y construyen su identidad como un recurso para la interacción, es complicado analizar cómo determinadas variables culturales, sociales y experienciales pueden influir sobre dicha construcción identitaria en el discurso. En este sentido, investigaciones que comparen grupos en función de variables de relevancia puede ayudar a entender dichas influencias.

Para afrontar estas limitaciones, se realizó el primer estudio de la tesis doctoral. En él, pudimos comprobar cómo determinadas variables sociales, culturales e institucionales influyen en la construcción de la identidad de aprendiz de los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia, tales como el centro educativo, el género, el curso académico y el nivel educativo parental. Las diferencias encontradas reflejan la influencia de los contextos de desarrollo y de los aspectos experienciales asociados a dichas variables por los que han pasado los y las estudiantes en riesgo de exclusión, que permiten la apropiación de distintos discursos sobre el yo como estudiante.

Capítulo VII

Conclusiones Finales del Trabajo de Investigación

El fracaso y el abandono educativo temprano son problemas de primer nivel en España. Estas circunstancias afectan principalmente a las poblaciones en situación de exclusión social, perjudicando gravemente su adaptación y contribuyendo al mantenimiento de su situación de riesgo en el tiempo (Bayón-Calvo et al., 2021; Contreras-Moreno, 2020; Hernández, 2010; EAPN, 2021; Romero & Hernández, 2019). Sin embargo, todo contexto de desarrollo es complejo e, incluso dentro de aquellas zonas de mayor riesgo, existen determinadas condiciones individuales, sociales, culturales y materiales que, en conjunto, permiten un desarrollo normativo pese a la dificultad, un proceso conocido como resiliencia (Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019; Tiet et al., 2010; Toland & Carrigan, 2011; Turnbull et al., 2022). Con el objetivo de afrontar la exclusión social y el fracaso escolar en estos contextos, se decidió estudiar en este trabajo a la población de estudiantes que presenta una trayectoria de resiliencia en contextos en riesgo de exclusión. Esta trayectoria de resiliencia fue definida como la finalización con éxito de los estudios obligatorios y la continuación en bachillerato de sus estudios académicos en áreas que, por sus características, presentan riesgo de exclusión, entornos clasificados por la Junta de Andalucía como ZNTS. Desde una perspectiva sociocultural y dialógica, se analizó la construcción de la identidad de aprendiz de estos y estas estudiantes de bachillerato, una variable que media los éxitos y fracasos de los y las estudiantes en su adaptación al sistema educativo (Coll & Falsafi, 2010; Hermans & Gieser, 2012; Lawson, 2014; Li et al., 2020; Marsico & Tateo, 2018; Wertsch, 1993).

Se realizaron dos estudios complementarios sobre la identidad de aprendiz de esta población. En un primer lugar, se estudiaron las autodescripciones en el presente y en el futuro como estudiante de los y las jóvenes a través de un instrumento que se completa de manera individual y por escrito de carácter abierto, denominado Twenty Statement Test (TST) (Kuhn & McPartland, 1954). Además, se analizó estadísticamente la relación entre las autodescripciones y diversas variables de tipo institucional, social y cultural, como el centro educativo, el curso académico, su género y el nivel educativo de sus padres y madres, y su relación con otras medidas de validez tales como la satisfacción vital y la satisfacción escolar, registradas con las escalas de tipo Likert SWLS (Atienza et al., 2000; Diener et al., 1985) e ISC (Castillo et al. 2001; Nicholls et al., 1985), respectivamente.

En segundo lugar, se estudiaron las posiciones del yo y las voces empleadas por los y las estudiantes en interacción con sus compañeros y compañeras de clase en una entrevista semiestructurada aplicada en formato de grupo focal (Hermans & Gieser, 2012;

Kitzinger, 1994; Marsico & Tateo, 2018; Stewart & Shamdasani, 2014). Esta entrevista incluía preguntas relacionadas con la percepción de los y las jóvenes sobre sí mismos como estudiantes, así como la de su contexto cercano sobre ellos y ellas, esto es, familias, profesorado, compañeros y compañeras de clase y la gente del barrio. Esto nos permitió acceder tanto a sus propios discursos como a los discursos sociales de estos distintos agentes de socialización. Ambos estudios nos han proporcionado una gran cantidad de información sobre el desarrollo y uso en el discurso de la identidad de aprendiz del estudiantado con trayectoria de resiliencia. A continuación, trataremos de integrar las conclusiones e implicaciones teóricas de ambos estudios. Un resumen breve de estas conclusiones puede leerse en la [Caja 1](#).

Desde nuestra perspectiva, los procesos psicológicos tienen una génesis socio-cultural e histórica (Cole & Packer, 2019; Valsiner, 2007; Wertsch, 1993). A través de la internalización, los individuos se apropian de los recursos semióticos de los contextos de actividad en los que participan (Cubero et al., 2016a; Wertsch, 1985; Wertsch & Penuel, 1996). En este sentido, las voces y discursos sociales de los otros son apropiadas y privilegiadas por los y las estudiantes, elaborando en interacción recursos con los que poder posicionarse para construir su identidad de aprendiz (Hermans & Gieser, 2012; Marsico & Tateo, 2018; Wertsch, 1993). En ambos estudios hemos podido comprobar diversas maneras en las que ocurre esto. En primer lugar, vimos cómo el instituto, el curso académico y el nivel educativo parental influyen en el tipo de autodescripciones que los y las participantes utilizan en una prueba de tipo abierto como es el TST. En general, a mayor experiencia en un entorno educativo o en relación con personas de mayor nivel educativo, encontramos mayor porcentaje de descripciones personales y referidas al mundo académico y menos relacionadas con características relacionales. En este sentido, el contexto de actividad escolar y las voces del profesorado, de la familia y de otras personas privilegian determinadas maneras de describir el yo, centrado en características individuales como el esfuerzo, la atención, la memoria o la comprensión (Marsico & Tateo, 2018; Wang, 2001; McFarland et al., 2016). En función de estos contextos, pudimos identificar dos perfiles de construcción identitaria, uno más independiente y otro más interdependiente, pero ambos altamente asociados al mundo académico.

Caja 1.

Resumen de las conclusiones de la tesis doctoral.

1. El desarrollo de la identidad de aprendiz del estudiantado con trayectoria de resiliencia depende de las voces de su entorno y de los contextos de actividad en los que participan. El instituto, el género, el curso y la experiencia académica y el nivel educativo de la familia influyen en su desarrollo. Así mismo, las voces de la familia, profesorado, compañeros y compañeras y algunas personas del barrio son apropiadas y utilizadas por parte de los y las estudiantes. Estas personas presentan discursos que ponen en valor la educación formal y resaltan el alto esfuerzo y capacidad de los y las estudiantes.
2. La identidad de aprendiz de los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia se construye de una manera positiva, reflexiva y adaptada al sistema educativo. En un eje temporal, pasado, presente y futuro quedan integrados narrativamente de manera coherente, continuada y con una perspectiva positiva y de mejora. Los otros cercanos, escolares y familiares, se construyen como un apoyo. Estas características son coherentes con lo que se ha denominado una identidad de aprendiz saludable. Además, descubrimos dos perfiles identitarios distintos en los estudiantes con trayectoria de resiliencia, uno más independiente y otro más interdependiente, pero ambos con una predominancia de lo académico.
3. La apropiación de las voces y discursos sociales de su contexto permite el desarrollo de recursos semióticos, de capital simbólico, en el estudiantado con trayectoria de resiliencia para la interacción con su medio. Estas voces y posiciones sirven a los y las estudiantes para enfrentar factores de riesgo tales como discursos de fracaso, de inferioridad y de falta de valor de la escuela, les proveen de motivación y sentido para el trabajo en la escuela y promueven la relación de estos y estas estudiantes con otras personas relacionadas con la escuela, así como el distanciamiento explícito de personas consideradas problemáticas.

Por su parte, el género otorga diferentes experiencias a los estudiantes en sociedad, enfrentando distintas voces, demandas, roles y expectativas por parte de los otros (Moreno, 2015b; Rebollo, 2010; Ruiz et al., 2013). Así, las chicas presentaron más

características asociadas al mundo académico que los chicos, los cuales pueden presentar más dificultades en identificarse con la escuela debido al posible conflicto con las voces de los iguales y de la masculinidad (Reay, 2018). En general, este estudio nos permitió entender cómo diversas circunstancias y experiencias extendidas en el tiempo impactan en el desarrollo de la identidad de los y las estudiantes, a través de una metodología mixta.

El segundo estudio aportó datos más cercanos a la vida de los y las estudiantes, desde una metodología puramente cualitativa. En este estudio, pudimos comprobar cómo las voces de sus familias, del profesorado y de los compañeros y compañeras pueblan las posiciones del estudiantado. En este sentido, éste empleó las mismas posiciones y discursos que su contexto cercano sobre él, construyendo otras nuevas a partir de dichas posiciones y utilizando sus voces explícitamente para validar su identidad de aprendiz en el discurso (Cerqueira & Machado, 2018; Cubero et al., 2015, 2017; Cunha & Ristum, 2018; Hermans & Gieser, 2012). Además, en el contexto micro e interactivo del grupo focal, pudimos comprobar cómo el estudiantado se apropiaba de aquellas posiciones empleadas por el resto de participantes para autodescribirse. En general, las voces de su contexto social más cercano colaboraban entre sí, mostrando discursos que principalmente valoran la escuela y que entienden a los y las estudiantes como capaces académicamente. Es en estas circunstancias en las que el estudiantado con trayectoria de resiliencia elabora su identidad de aprendiz.

Precisamente, la investigación muestra cómo las relaciones con los otros cercanos son vitales en los procesos de resiliencia (Bygren & Szulkin, 2010; Tiet et al., 2010; Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019; Virtanen et al., 2020) y en la construcción de la identidad (Hermans & Gieser, 2012; Marsico & Tateo, 2018; McFarland et al., 2016; Leflot et al. 2010; Neuenschwander et al., 2007). Es a través de estas relaciones que estos y estas estudiantes desarrollan identidades de aprendiz coherentes con la participación en la escuela y con la definición de una identidad de aprendiz saludable (Cubero-Pérez et al., 2022; Rosales & Cubero, 2016), lo cual, de acuerdo con la literatura, impacta en su desempeño académico y su mantenimiento en el sistema educativo (Anderman et al., 1999; Cols & Falsafi, 2016; Li et al., 2020; Neuenschwander et al., 2007; Nurra & Oyserman, 2018). En este sentido, ambos estudios apuntan al desarrollo de este tipo de identidad por parte de nuestros y nuestras estudiantes. En primer lugar, encontramos una mayoría de autodescripciones personales, evaluativas y asociadas al mundo académico, tanto en el yo presente como en el yo futuro. En general, se entienden con características

positivas, como estudiantes que estudian, que se esfuerzan, que son inteligentes, que tienen un buen comportamiento, que asisten a clase y que se proponen altos objetivos laborales y académicos de futuro, entre otros. Además, encontramos una continuidad temática entre el presente y el futuro, basada en la mejoría de las características negativas del presente y el mantenimiento de aquellas positivas. En segundo lugar, pudimos comprobar cómo estas características se relacionan entre sí en su discurso en interacción. Así, vimos, por ejemplo, cómo las posiciones de falta de esfuerzo eran discutidas inmediatamente por posiciones de una buena capacidad como estudiante. Los y las estudiantes negocian sus dificultades y mantienen una identidad de aprendiz positiva estable, coherente con la continuidad en la escuela. En general, los y las estudiantes construyen una identidad de aprendiz saludable, agentiva y basada en el esfuerzo (Cubero-Perez et al., 2022; Rosales & Cubero, 2016), que les otorga de control en las tareas académicas y que influye en su desempeño (Anderman et al., 1999; Nurra & Oyserman, 2018; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). A nivel narrativo y temporal, estos estudiantes toman experiencias positivas de su pasado, o lo reelaboran si éste es negativo, y apoyan sus identidades de aprendiz positivas en el presente. Hacia el futuro, estos y estas estudiantes presentan objetivos de mejora en base a sus dificultades actuales y de altas expectativas laborales y académicas, lo que les confiere de motivación y sentido en su paso en el sistema escolar (Adelman et al., 2017; Chishima & Wilson, 2020; Nurra & Oyserman, 2018). Esta línea de continuidad y coherencia pasado-presente-futuro facilita la implementación de conductas futuras y de trabajo, especialmente en el alumnado en riesgo (Adelman et al., 2017; Chishima & Wilson, 2020; Oyserman & Fryberg, 2006). Así mismo, construyen relaciones de apoyo con el profesorado y compañeros y compañeras en la escuela y los incluyen en su identidad de aprendiz de manera positiva, favoreciendo su integración en el instituto (Longás et al., 2019; Virtanen et al., 2020).

A partir de la apropiación de las voces de su contexto y de la construcción de una identidad de aprendiz saludable, estos y estas estudiantes de riesgo obtienen recursos semióticos e identitarios que ejercen como factores protectores ante otros factores de riesgo de su contexto (Toland & Carrigan, 2011). Estos recursos pasan a formar parte de su capital simbólico, social y cultural (Marsico & Tateo, 2018). En este sentido, tanto en la literatura (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019) como en nuestros datos encontramos cómo este estudiantado se enfrenta a discursos que infravaloran su

capacidad como estudiantes (“si aprueban es porque ese instituto es fácil”) y el valor de la escuela (“la escuela no vale para nada”). Los y las estudiantes con trayectoria de resiliencia emplean estos recursos identitarios para enfrentar dichos discursos sociales en su habla, desacreditando a estas personas y distanciándose de ellas, al ser consideradas como problemáticas.

Así mismo, tal y como se menciona en la literatura (Longás et al., 2019), la adaptación positiva de este estudiantado no suele ser lineal. Este estudiantado parte de familias de bajo nivel educativo, con pocos recursos económicos y con dificultades de diversa índole (Ayuntamiento de Sevilla, 2017; Lessard et al., 2014). Comenzaron el instituto con un nivel menor al que podría encontrarse en otros barrios (Rouse et al., 2020; Turnbull et al., 2022), se han enfrentado y se enfrentan a experiencias de fracaso, como suspensos en algunos exámenes o en ocasiones la salida y retorno al sistema educativo. La manera en la que este estudiantado se enfrenta a dichas experiencias es de vital importancia y determina su continuidad en el sistema educativo (Yeager & Dweck, 2012). En este sentido, la elaboración narrativa de estas circunstancias y *turning points* (McAdams, 2001) constituye así mismo un factor de protección, permitiendo construir una identidad de aprendiz saludable mantenida en el tiempo.

En conjunto, tanto desde una metodología cuantitativa como cualitativa y microanalítica, hemos podido comprender la manera en la que los y las estudiantes de riesgo construyen su identidad de aprendiz y la importancia que esta construcción guarda en su contexto, mediando entre los factores de riesgo y su adaptación positiva escolar, esto es, en procesos de resiliencia.

Esta investigación presenta una serie de implicaciones de cara a la investigación en resiliencia y la intervención en los contextos de riesgo. En primer lugar, nuestra investigación apoya la necesidad de considerar la resiliencia como un proceso interactivo que involucra a individuos, familia, profesorado, iguales y comunidad, y no como una característica del individuo (Fergus & Zimmerman, 2005; Toland & Carrigan, 2011). En nuestros estudios sobre la identidad de aprendiz de los y las estudiantes, los individuos son inseparables de su contexto relacional y socioeconómico. Las voces de los y las estudiantes y de los otros se entrelazan construyendo identidades complejas y adaptadas a su contexto cercano. En este caso, el estudiantado con trayectoria de resiliencia cuenta con un pequeño oasis de relaciones que colabora en su apoyo y construcción de una identidad de aprendiz saludable, lo que sirve como factor de protección.

En este sentido, la intervención sobre contextos en riesgo de exclusión debe realizarse desde distintos niveles y poblaciones (Ungar et al., 2014), actuando sobre los factores que permiten que los y las estudiantes elaboren identidades de aprendizaje saludables en los contextos de actividad en los que participan. Para esto, es vital el trabajo con individuos, familias, profesorado y comunidad. Todos estos grupos conforman un sistema de relaciones complejo que hay que abordar con el objetivo de transformar el contexto relacional de los y las estudiantes.

Como nuestros resultados muestran, se deben promover en estas poblaciones discursos sociales que favorezcan el valor social de la escuela y que entiendan a los y las estudiantes como capaces, a través de su trabajo y esfuerzo, de completar sus estudios. Así mismo, se debe trabajar la percepción sobre los otros, de fuera y dentro del barrio, pues es en relación con éstos como se construye la propia identidad. La construcción de discursos alternativos o de respuesta a los discursos negativos sobre la educación y sobre sus capacidades permite a los y las estudiantes enfrentarse a factores de riesgo de su contexto y a posibles experiencias de dificultad o fracaso en la escuela.

Así mismo, en el caso del profesorado, que tiene una gran importancia en los contextos educativos, éste debe identificar y reforzar en su trabajo diario aquellas características identitarias que permiten una mayor adaptación al sistema educativo en estos contextos y que en nuestros datos se relacionan con mayor satisfacción vital y escolar, características tales como la asistencia, el esfuerzo, el buen comportamiento o la concepción global de ser un buen estudiante. Esto debe ser así no solo en el discurso, sino también debe apoyarse mediante sus prácticas educativas. Una enseñanza basada en el resultado (y no en el proceso de aprendizaje), donde se comparan a los estudiantes en función de sus notas o se resalta el valor especial de determinado estudiantado, se relaciona en la literatura con el desarrollo de concepciones innatistas de las capacidades y juega en contra de las clases más desfavorecidas (Park et al., 2016; Yeager & Dweck, 2012).

Por último, no debemos olvidar la importancia de la mejora y mantenimiento del estado del bienestar en todo esto (Contreras-Montero, 2020; Johnsen et al., 2017). El estado debe proporcionar recursos materiales, sociales y de intervención a las familias, escuelas y comunidades con el objetivo de poder mantener relaciones favorables entre todas estas personas. Por ejemplo, sin recursos en las familias en situación de pobreza, los y las estudiantes pueden verse obligados a buscar trabajos precarios o a ejercer labores

de cuidado. De igual manera, sin recursos en las escuelas, la saturación del profesorado es mayor y es más probable que abandonen su trabajo o cambien de instituto, dificultando la posibilidad de construir relaciones duraderas y de apoyo para con el estudiantado. Estos son solo algunos ejemplos.

En definitiva, es a través de la colaboración entre las familias, la escuela, las comunidades y el estado, tanto en sus discursos como en sus prácticas, como es posible que los y las estudiantes en situación de riesgo construyan identidades coherentes con la integración en el sistema educativo, favoreciendo su participación en él y disminuyendo la desvinculación y desenganche de los y las estudiantes de los barrios en riesgo de exclusión social. Solo así, es posible transformar los contextos, reducir los índices de fracaso escolar y abandono educativo y mejorar las vidas de las personas.

Chapter VII

Final Conclusions (English Version)

Early high school leaving is a first-rate problem in Spain. It mainly affects people at risk of social exclusion, which seriously harms their adaptation and contributes to maintaining their risk situation over time (Bayón-Calvo et al., 2021; Contreras-Moreno, 2020; Hernández, 2010; EAPN, 2021; Romero & Hernández, 2019). However, every development context is complex. Even in those areas of greatest risk, there are certain individual, social, cultural, and material conditions that allow for the normative development of this at-risk population, a process known as resilience (Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019; Tiet et al., 2010; Toland & Carrigan, 2011; Turnbull et al., 2022). With the aim of dealing with social exclusion and high school dropouts in Spain, we decided to study the population of students that present a trajectory of resilience in contexts at risk of social exclusion. This resilient trajectory was defined as the students' successful completion of compulsory studies and the subsequent pursue of post-compulsory education in these difficult contexts. For this, we selected students enrolled in post-compulsory education from neighborhoods classified by the Andalusian Government as Areas with Needs of Social Transformation (*Zonas con Necesidades de Transformación Social*, in Spanish). From a sociocultural and dialogical perspective, we analyzed these students' construction of their learner identity, a variable that is known to mediate the successes and failures of students in their adaptation to the education system (Coll & Falsafi, 2010; Hermans & Gieser, 2012; Lawson, 2014; Li et al., 2020; Marsico & Tateo, 2018; Wertsch, 1993).

Two complementary studies were carried out that focused on the learner identity of students with a trajectory of resilience. First, we studied the students' self-descriptions of their present and future selves. We used an instrument called Twenty Statement Test (TST) (Kuhn & McPartland, 1954), which is taken in writing and completed individually. In addition, we analyzed the relationship between these self-descriptions and various institutional, social, and cultural variables, such as their high school, their academic year, their gender, and the educational level of their parents, as well as their relationship with other validity measures, such as their life and school satisfaction. These two last variables were measured using the SWLS (Atienza et al., 2000; Diener et al., 1985) and ISC (Castillo et al. 2001; Nicholls et al., 1985) Likert-type scales, respectively. Secondly, we analyzed the I-positions and voices deployed by the students in a semi-structured interview applied in a focus group format (Hermans & Gieser, 2012; Kitzinger, 1994; Marsico & Tateo, 2018; Stewart & Shamdasani, 2014). By doing so, we were able to

analyze the students' interaction with their classmates. This interview included questions related to the perception of the adolescents about themselves as students. The moderators also asked them about the perception of their close ones towards them, that is, the perception of their families, teachers, classmates, and other people from their neighborhood. This allowed us to access both their own discourses and the social discourses of these different agents of socialization. Both studies have provided us with a great deal of information about the development and use in discourse of learner identity in students with a trajectory of resilience. Next, we will try to integrate the conclusions and theoretical implications of both studies. A brief summary of these conclusions can be found in [Box 1](#).

From our theoretical perspective, psychological processes have a socio-cultural and historical genesis (Cole & Packer, 2019; Valsiner, 2007; Wertsch, 1993). Through internalization, individuals appropriate the semiotic resources of the activity settings in which they participate (Cubero et al., 2016a; Wertsch, 1985; Wertsch & Penuel, 1996). In this sense, the voices and social discourses of others are appropriated and privileged by the students in our study. They elaborate identity resources in interaction with other, used to position themselves to build their own learner identity (Hermans & Gieser, 2012; Marsico & Tateo, 2018; Wertsch, 1993). Both studies have shown various ways in which this occurs. First, we presented how the students' high school, academic year, and educational level of their parents influence the type of self-descriptions that the participants used to describe themselves in the TST instrument. In general, we find that the greater the experience in an educational environment or the more exposure they have to people with a higher educational level, the higher the percentage of self-descriptions that are personal and related to the academic world, and the lower the percentage of self-descriptions that are related to relational characteristics. In this sense, the context of school activity and the voices of teachers, family and other people privilege certain ways of describing the self, centered on individual characteristics such as effort, attention, memory, or understanding (Marsico & Tateo, 2018; Wang, 2001; McFarland et al., 2016). Based on these contexts, we were able to identify two profiles of identity construction, one more independent and the other more interdependent, but both highly associated with the academic world.

Box 1.

Summary of the conclusions of the doctoral thesis (English version).

1. The development of the learner identity of students with a trajectory of resilience depends on the voices from the people around them and the activity settings in which they participate. Their high school, their gender, their academic year and experience, and the educational level of their family all influence their development. Likewise, the voices of their family, teachers, classmates, and some people from their neighborhood are appropriated and used by these students. These different people all present social discourses that value formal education and highlight these students' effort and ability.
2. The learner identity of students with a trajectory of resilience is built in a positive and reflexive way, adapted to the education system. In a temporal axis, their past, present, and future selves are narratively integrated in a coherent and self-continuous manner. Their future selves are highly positive and based on improvement from their flaws. The people from their close contexts, from their families and high schools, are built as a support. These characteristics are consistent with what has been called a healthy learner identity. In addition, we discovered two different identity profiles in these students, one more independent and the other more interdependent, but both with a predominance of school-related selves.
3. The appropriation of the voices and social discourses from their context allows the development of semiotic resources, of symbolic capital, in the students for interacting with their environment. These voices and I-positions help the students to face several risk factors, such as social discourses of failure, of inferiority, and of lack of value of formal schooling. They provide them with motivation and meaning in their schoolwork and promote these students' relationship with other people positively related to academic settings, as well as the explicit distancing from other people that are considered problematic.

On the other hand, students face different voices, demands, roles, expectations, and experiences depending on their gender (Moreno, 2015b; Rebollo, 2010; Ruiz et al., 2013). With this in mind, the girls presented more characteristics associated with the

academic world than the boys, who may have more difficulties in identifying with school selves due to the possible conflict with the voices of peers and masculinity (Reay, 2018). In general, this study allowed us to understand how various circumstances and experiences extended over time impact the development of the identity of the students, through a mixed methodology.

The second study provided data closer to the life of the students, from a purely qualitative methodology. In this study, we were able to identify how the voices of their families, teachers, and classmates populate the I-positions of the students. In this sense, the participants used the same I-positions and discourses as those used by their close context about them. They also built new I-position based on those used by their contexts and explicitly used their voices to validate their learner identity in their discourse (Cerqueira & Machado, 2018; Cubero et al., 2015, 2017; Cunha & Ristum, 2018; Hermans & Gieser, 2012). In addition, we were able to demonstrate how the students interactionally appropriated the I-positions used by the rest of the participants in the focus group to describe themselves. In general, the voices of their closest social contexts collaborated in the elaboration of social discourses that mainly value formal schooling and these students' own ability. In this environment, the students with a trajectory of resilience from our sample conform their learner identity.

Precisely, research shows how relationships with others are vital in resilience processes (Bygren & Szulkin, 2010; Tiet et al., 2010; Lessard et al., 2014; Longás et al., 2019; Virtanen et al., 2020) and in identity construction (Hermans & Gieser, 2012; Marsico & Tateo, 2018; McFarland et al., 2016; Leflot et al. 2010; Neuenschwander et al., 2007). It is through these relationships that these students develop learner identities consistent with participation in school settings and with the definition of a healthy learner identity (Cubero-Pérez et al., 2022; Rosales & Cubero, 2016). which impact their academic performance and their continuity in the educational system (Anderman et al., 1999; Cols & Falsafi, 2016; Li et al., 2020; Neuenschwander et al., 2007; Nurra & Oysterman, 2018). In this sense, both studies point to the development of this type of identity by our students. First, we found a majority of personal, evaluative, and academic self-descriptions, both in the present and future selves. In general, they claim to have positive academic characteristics; they are students who study, who make an effort, who are intelligent, who have good behavior, who attend class, and who set for themselves high future work and academic goals, among others. In addition, we found thematic

continuity between their present and future selves, based on the future improvement of their present negative characteristics and the future maintenance of those that are positive in the present. Secondly, we were able to analyze how these selves relate to each other in their discourse in interaction. For example, we demonstrated how the I-positions related to a lack of effort were immediately confronted by I-positions of high ability in their discourse. These students negotiate their difficulties and maintain a stable positive learner identity, consistent with continuity in formal education. In general, they build a healthy, agentive, and effort-based learner identity (Cubero-Perez et al., 2022; Rosales & Cubero, 2016), which gives them control over academic tasks and influences their performance (Anderman et al., 1999; Nurra & Oyserman, 2018; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). At the narrative and temporal level, these students elaborated in their discourse positive experiences from their past, or reworked them if they were negative, in order to support their positive learner identities in the present. In relation to their future selves, these students have high job and academic expectations, which gives them motivation and meaning in their passage through the school system (Adelman et al., 2017; Chishima & Wilson, 2020; Nurra & Oyserman, 2018). This line of self-continuity and past-present-future coherence facilitates the implementation of future behaviors towards their goals, especially in at-risk students (Adelman et al., 2017; Chishima & Wilson, 2020; Oyserman & Fryberg, 2006). Likewise, they built supportive relationships with teachers and classmates at school and included them in their learner identity in a positive way, favoring their integration in their high school (Longás et al., 2019; Virtanen et al., 2020).

From the appropriation of the voices of their context and the construction of a healthy learner identity, these at-risk students with a trajectory of resilience obtain semiotic and identity resources that act as protective factors against other risk factors in their context (Toland & Carrigan, 2011). These resources become part of their symbolic, social, and cultural capital (Marsico & Tateo, 2018). In this sense, both in the literature (Mena et al., 2010; Romero & Hernández, 2019) and in our data, we find how these students face social discourses that undervalue their ability as students (“if they pass it is because that high school is easy”) and formal education (“schools are useless”). As our data showed, students with a trajectory of resilience use these identity resources to confront these social discourses in their speech, discrediting these people and distancing themselves from them, as they are considered problematic.

Also, as mentioned in the literature (Longás et al., 2019), the positive adaptation of these students is not usually linear. These students come from families with a low educational level, with few economic resources, and with difficulties of various kinds (Ayuntamiento de Sevilla, 2017; Lessard et al., 2014). They started high school with a lower academic level than could be found in other neighborhoods (Rouse et al., 2020; Turnbull et al., 2022), and they have faced and continue to face experiences of failure, such as failing some exams or, sometimes, even leaving and returning to the education system. The way in which these students deal with these experiences is of vital importance and determines their continuity in the education system (Yeager & Dweck, 2012). In this sense, the narrative elaboration of these circumstances and *turning points* (McAdams, 2001) also constitutes a protective factor, allowing for the construction of a healthy learner identity maintained over time.

Overall, from both a quantitative, and qualitative and microanalytical methodology, we have described the different ways in which at-risk students with a trajectory of resilience build their learner identity. We have also shown the importance that this construction holds in their context, mediating between risk factors and their positive school adaptation, that is, in resilience processes.

Our studies present a series of implications for research on resilience and intervention in at-risk contexts. First of all, our research supports the need to consider resilience as an interactive process that involves individuals, family, teachers, peers, and community, and not as a characteristic of the individual (Fergus & Zimmerman, 2005; Toland & Carrigan, 2011). In our research on student learner identity, individuals are inseparable from their relational and socioeconomic context. The voices of both our students and their close others are intertwined, building complex identities adapted to their environment. In this case, the students with a trajectory of resilience have a small oasis of relationships that collaborates on their support and construction of a healthy learner identity, which serves as a protective factor.

In this sense, the intervention on contexts at risk of social exclusion must be carried out at different levels and with different populations (Ungar et al., 2014), acting on the factors that allow students to develop healthy learner identities in the activity settings in which they participate. For this, working with individuals, families, teachers, and the community is vital. All these groups make up a complex system of relationships that must be addressed in order to transform the relational context of the students.

As our results have shown, social discourses that favor the social value of formal schooling and that highlight the students' ability to complete their studies through effort and work should be promoted in these populations. Similarly, there is a need to intervene in the students' perception of others, outside and within the neighborhood, since it is in relation to them that one's own identity is built. The construction of alternative discourses or responses to negative discourses about education and their own abilities allows students to face risk factors in their environment and to face possible experiences of difficulty or failure at school.

The role of teachers is of great importance in educational settings. They must also identify and reinforce in their daily work those identity characteristics that allow greater adaptation to the education system in these contexts. In our data, several characteristics are related to greater life and school satisfaction, such as attendance, effort, good behavior, or the global conception of being a good student. Not only must teachers reinforce these characteristics in their speech but also by their educational practices. For instance, instructional practices that are based on the students' results (and not on the learning process), such as comparing students based on their grades or highlighting the special value of specific students, are related to the development of entity or fixed conceptions of ability in the students, which plays against the most disadvantaged social classes (Park et al., 2016; Yeager & Dweck, 2012).

Finally, we must not forget the importance of improving and maintaining the welfare state (Contreras-Montero, 2020; Johnsen et al., 2017). Governments must intervene in these contexts and provide material and social resources to families, schools, and communities. It is through these resources that favorable relationships can be maintained in these populations. For example, without resources, students from families living in poverty may be forced to look for precarious jobs. Similarly, in schools without resources, teachers are more likely to become overwhelmed and leave their jobs or change their schools. This hinders the possibility for teachers to build lasting and supportive relationships with their students. These are just some examples.

In short, it is through the collaboration between families, schools, communities, and governments, both in their discourses and in their practices, that it is possible for students at risk to build identities consistent with their integration in the education system, favoring their participation and decreasing school disengagement. Only in this way is it possible to transform contexts, reduce dropout rates, and improve people's lives.

Referencias

- Adelman, R. M., Herrmann, S. D., Bodford, J. E., Barbour, J. E., Graudejus, O., Okun, M. A., & Kwan, V. S. (2017). Feeling closer to the future self and doing better: Temporal psychological mechanisms underlying academic performance. *Journal of personality*, 85(3), 398-408. <https://doi.org/10.1111/jopy.12248>
- Allen, R., Burgess, S., & Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1366425>
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The Elementary School Journal*, 100(1), 3-17. <https://doi.org/10.1086/461940>
- Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). *Identities in talk*. Sage.
- Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J., & Marteau, T. (1997). The Place of Inter-Rater Reliability in Qualitative Research: An Empirical Study. *Sociology*, 31(3), 597-606. <https://doi.org/10.1177/0038038597031003015>
- Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 34(5), 502-508. <https://doi.org/10.1111/opo.12131>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Ayuntamiento de Sevilla (2017). *Estudio de Necesidades Sociales de Barrios de Sevilla 2017*. Sevilla.
- Bakhtin, M. (1973) *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (Tr. R.W. Rotsel). Ardis.
- Barbour, R. (2013). *Introducing qualitative research: a student's guide*. Sage.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbot, R. D., Hill, G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>

- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H., & De Witte, K. (2020). Assessing regional performance against early school leaving in Spain. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101515>
- Bayón-Calvo, S., Lucas-García, J., & Gómez-García, R. (2021). An endogenous analysis of early school leaving in Spain: The role of gender and regional inequalities. *European Journal of Education*, 56(3), 482–495. <https://doi.org/10.1111/ejed.12461>
- Beck, M., Bryman, A., & Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE Publications.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302. <https://10.1080/0305764X.2011.607151>
- Bernardi, F., & Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 93–118.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 265-79.
- Bester, G., & Kuyper, N. (2020). The Influence of Additional Educational Support on Poverty-Stricken Adolescents' Resilience and Academic Performance. *Africa Education Review*, 17(3), 158–174. <https://doi.org/10.1080/18146627.2019.1689149>
- Borg, E. (2013). Does Working Hard in School Explain Performance Differences between Girls and Boys? A Questionnaire-based Study Comparing Pakistani Students with Majority Group Students in the City of Oslo. *YOUNG*, 21(2), 133–154. <https://doi.org/10.1177/1103308813477464>
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority Students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195. <https://doi.org/10.1086/499748>

- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–250). JAI Press.
- Brunello, G., & Paola, M. D. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy, 3*(1), 1-31. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning (Vol. 3)*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking: Ways of making meanings. En D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 95-105). Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological bulletin, 139*(3), 655-701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Bygren, M., & Szulkin, R. (2010). Ethnic environment during childhood and the educational attainment of immigrant children in Sweden. *Social Forces, 88*(3), 1305-1329. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0298>
- Cala, M. J. (2005). La educación y los modos de discurso que promueve. Analizando grupos de discusión de mujeres y hombres. En M. Cubero, & J. D. Ramírez (Eds.), *Vigotski en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto* (pp. 217-240). Miño y Dávila.

- Casquero, A., & Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 191-223.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema, 13*(1), 79-86.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cerqueira, R., & Machado, M. V. (2018). Dynamics in the Educational Self of an Adolescent: From the Dominance of Parental Voices to their Silencing. En G. Marsico, & L. Tateo (Eds.), *The Emergence of Self in Educational Contexts. Theoretical and Empirical Explorations* (pp. 15-30). Springer.
- Chishima, Y., & Wilson, A. E. (2020). Conversation with a future self: A letter-exchange exercise enhances student self-continuity, career planning, and academic thinking. *Self and Identity, 20*(5), 646-671. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1754283>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M., & Packer, M. (2019). Culture and cognition. En K. Keith (Ed.), *Cross-cultural Psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 243–270). John Wiley & Sons.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación, 353*, 211-233.

- Comisión Europea (2020). *Education and Training Monitor 2020. Spain*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/spain.html>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety, 18*(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Contreras-Montero, B. (2020). Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso. *Trabajo Social Global – Global Social Work, 10*(19), 3-24. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582>
- Cordero, J. M., Manchón, C., & Simancas, R. (2014). Repetition and explanatory factors in Spain. *Revista de Educación, 365*, 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988.592X-RE-2014-365-263>
- Costabile, K. A., Shedlosky-Shoemaker, R., & Austin, A. B. (2018). Universal stories: How narratives satisfy core motives. *Self and Identity, 17*(4), 418–431. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1413008>
- Cubero, M. (1999). La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal. *Cultura y Educación, 16*, 39-62. <https://doi.org/10.1174/11356409960206305>
- Cubero, M., Contreras, R., & Cubero, R. (2016a). Cultural origins and schooling influence on scientific and everyday concepts: The case of border and citizen on the border concepts. *Culture & Psychology, 22*(2), 182–205. <https://doi.org/10.1177/1354067X15601189>
- Cubero, M., Rubio, D., & Barragan, A. (2005). Cultura y cognición. La naturaleza heterogénea del pensamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana, 23*(1), 119–140. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1246>
- Cubero, M., Santamaría, A., & Barragán, A. (2017). “La argumentación en el aula: una propuesta analítica”. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales, 72*, 78-100, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mcubero.pdf>

- Cubero, M., Santamaría, A., Rebollo, M. A., Cubero, R., García, R., & Vega, L. (2015). Teachers negotiating discourses of gender (in) equality: the case of equal opportunities reform in Andalusia, *Gender and Education*, 27(6), 635-653, <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1083947>
- Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M. d. M., & Arias, S. (2016b). La construcción de las identidades del profesorado: una propuesta teórica y metodológica para su estudio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 38-45.
- Cubero-Pérez, R., Santamaría, A., Bascón, M. J., & Matías-García, J. A. (2022). Healthy Identities. En P. Crawford, & P. Kadetz (Eds.), *Palgrave Encyclopedia of the Health Humanities*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M. D. L., Ignacio, M. J., & Prados, M. D. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cuberos, M., Estévez, R., Jiménez, R., Macías, A. M., & Cubero-Pérez, R. (2021). Identidad de Aprendiz en estudiantes de bachillerato pertenecientes a zonas con necesidades de transformación social: un ejemplo de resiliencia y proyección de futuro. En Arias-Sánchez, S. (Coord.), *Construyendo identidad(es) en escenarios culturales* (pp. 319-342). Universidad de Sevilla.
- Cunha, C. R., & Ristum, M. (2018). Teacher Participation in the Constitution of the Educational Self. En G. Marsico, & L. Tateo (Eds.), *The Emergence of Self in Educational Contexts. Theoretical and Empirical Explorations* (pp. 143-160). Springer.
- De la Mata, M. L., & Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.

- De la Mata, M. L., Santamaría, A., & Cubero, M. (2015). Formal schooling and self construction: a historical-cultural narrative approach. En R. F. d. Castro, & B. Selau (Eds.), *Cultural-historical approach: educational research in different contexts* (pp. 99-120). EDIPUCRS.
- De la Mata, M. L., Santamaría, A., Cubero, M., & Cubero, R. (2021). Narrative identity in social context. En C. Glinborg, & M. L. de la Mata (Eds.), *Identity construction and illness narratives in persons with disabilities* (pp. 7-19). Taylor & Francis Group.
- Díaz-Dorner, M., & Cubero, R. (2013). Students' perspectives on their experience in a cooperative learning program. In *ICERI2013 Proceedings* (pp. 915-920). IATED.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.125.2.276>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., ... & Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- Duke, N. N. (2020). Adolescent Adversity, School Attendance and Academic Achievement: School Connection and the Potential for Mitigating Risk. *Journal of School Health*, 90(8), 618–629. <https://doi.org/10.1111/josh.12910>
- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the Link Between Depression Symptoms and High School Dropout: Timing of Exposure Matters. *Journal of Adolescent Health*, 62(2), 205–211. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.024>
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- EAPN (2021). *El estado de la pobreza en España. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2020. 11º Informe 2021*. Madrid. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/informe-ARPE-2021-contexto-nacional.pdf>
- Edwards, D. (1997). Narrative: Stories and remembering. En D. Edwards (Ed.), *Discourse and Cognition* (pp. 263-294). Sage Publications.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). World-making and Self-making. En D. Edwards & J. Potter (Eds.), *Discursive Psychology* (pp. 127-152). Sage Publications.
- Ellison, D. W., Kern, B. D., & Killian, C. M. (2021). Why they remain: factors influencing teaching sustainability in high-poverty schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934661>
- Emerson, C., & Holquist, M. (1981). *Discourse in the novel. The dialogic imagination: Four essays by MM Bakhtin* (pp. 341–349). University of Texas Press.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2006). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Eurostat (2021a). *Key figures on Europe — 2021 edition*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/13394938/KS-EI-21-001-EN-N.pdf/ad9053c2-debd-68c0-2167-f2646efeaec1?t=1632300620367>
- Eurostat (2021b). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14_custom_748415/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=8fb218ca-bef6-49c6-808d-974d463af203
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Reviews Public Health*, 26(1), 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>

- Fernández, E., Muñoz, R., Braña, F. J., & Antón, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 307-324.
- Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380–4390. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.667435>
- Flores, R. (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA.
- Fortin, L., Lessard, A., & Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5530–5538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.902>
- Gartland, D., Riggs, E., Muyeen, S., Giallo, R., Afifi, T. O., Macmillan, H., ... & Brown, S. J. (2019). What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity? A systematic review. *BMJ Open*, 9(4), 1–14. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-024870>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082–1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.

- Gimeno, J. (2001). La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En J. Gimeno (Coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-65). Akal.
- Gladney, A. P., Ayars, C., Taylor, W. C., Liehr, P., & Meininger, J. C. (2003). Consistency of Findings Produced by Two Multidisciplinary Research Teams. *Sociology*, *37*(2), 297–313. <https://doi.org/10.1177/0038038503037002005>
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4*(1), 1-15.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, *45*, 401-418. <https://doi.org/10.1037/a0014726>
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic Self-concept and Educational Attainment Level: A Ten-year Longitudinal Study. *Self and Identity*, *3*(1), 53-68. <http://10.1080/13576500342000040>
- Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2017). How Many Focus Groups Are Enough? Building an Evidence Base for Nonprobability Sample Sizes. *Field Methods*, *29*(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1525822X16639015>
- Guio, J., Choi, Á., & Escardíbul, J. O. (2018). Labor markets, academic performance and school dropout risk: Evidence for Spain. *International Journal of Manpower*, *39*(2), 301–318. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2016-0158>
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, *84*(5), 1526-1541. <http://doi.org/10.1111/cdev.12064>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The development of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, *126*, 748-769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>

- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The Impact of Bullying Victimization in Early Adolescence on Subsequent Psychosocial and Academic Outcomes across the Adolescent Period: A Systematic Review. *Journal of School Violence, 20*(3), 351-373, <http://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education, 45*(5), 657-672. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1594748>
- Haskins, L. B., & vanDellen, M. R. (2019). Self-regulation as relating to one's ideal possible self. *Social and Personality Psychology Compass, 13*(10), 1-14. <https://doi.org/10.1111/spc3.12499>
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology, 16*, 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hermans, H., & Gieser, T. (2012). Introductory chapter: History, main tenets and core concepts of dialogical self theory1. En H. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 1-22). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030434.002>
- Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado, 24*(3), 25–46.
- Hershfield, H. E., Garton, M. T., Ballard, K., Samanez-Larkin, G. R., & Knutson, B. (2009). Don’t stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving. *Judgment and Decision Making, 4*(4), 280–286. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19774230>

- Hoyle R. H., & Sherrill M. R. (2006). Future orientation in the self-system: possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673–1696. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x>
- Huisman, J., & Smits, J. (2015). Keeping Children in School: Effects of Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244015609666>
- Inglés, C. J., Aparisi, D., Delgado, B., Torregrosa, M. S., & García-Fernández, J. M. (2017). Tipos sociométricos y autoconcepto académico en adolescentes. *Psicothema*, 29(4), 496–501. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.54>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19(3), 201–213. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.04.001>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology, Vol. I*. Macmillan.
- Johansson, A., & Vinthagen, S. (2016). Dimensions of Everyday Resistance: An Analytical Framework. *Critical Sociology*, 42(3), 417–435. <https://doi.org/10.1177/0896920514524604>
- Johnsen, A., Ortiz-Barreda, G., Rekkedal, G., & Iversen, A. C. (2017). Minority children and academic resilience in the Nordic welfare states. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 13(4), 374–390. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-11-2015-0050>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Junta de Andalucía (2019). *Zonas Desfavorecidas de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Andalucía.

- Kayi-Aydar, H., & Miller, E. R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: a state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 79–94. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275>
- Kim, A. Y., Sinatra, G. M., & Seyranian, V. (2018). Developing a STEM Identity Among Young Women: A Social Identity Perspective. *Review of Educational Research*, 88(4), 589–625. <https://doi.org/10.3102/0034654318779957>
- Kitayama, S., Duffy, S., & Uchida, Y. (2007). Self as Cultural Mode of Being. En S. Kitayama, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 136-174). Guilford Press.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Koul, R., Sosik, J. J., & Lerdpornkulrat, T. (2017). Students' possible selves and achievement goals: Examining personal and situational influences in Thailand. *School Psychology International*, 38(4), 408-433. <https://doi.org/10.1177%2F0143034317702946>
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Harvard University Press.
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68-76. <https://doi.org/10.2307/2088175>
- Lamas, M., & Thibaut, P. (2021). Continuidad Educativa y Fondos de Conocimiento de Familias Venezolanas en Chile. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 41–54. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- Laparra, L., Obradors, A., Pérez, B., Yruela, M. P., Renes, V., Sarasa, S., ... & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión: implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 15- 58.

- Lawson, A. (2014). Learner identities in the context of undergraduates: a case study, *Educational Research*, 56(3), 343-356. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934557>
- Lawson, K. M., Atherton, O. E., Ferrer, E., & Robins, R. W. (2020). The Development of Educational Aspirations and Expectations From Adolescence to Young Adulthood: A Longitudinal Study of Mexican-Origin Youth. *Social Psychological and Personality Science*, 11(7), 965–974. <https://doi.org/10.1177/1948550619893961>
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher–child interactions: Relations with children’s self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19, 385–405. <https://doi.org/10.1002/icd.672>
- Leith, S. A., Ward, C. L. P., Giacomini, M., Landau, E. S., Ehrlinger, J., & Wilson, A. E. (2014). Changing theories of change: Strategic shifting in implicit theory endorsement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 597–620. <http://doi.org/10.1037/a0037699>
- Lemkin, A., Kistin, C. J., Cabral, H. J., Aschengrau, A., & Bair-Merritt, M. (2018). School connectedness and high school graduation among maltreated youth. *Child Abuse and Neglect*, 75, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.023>
- Lengua, L. J., Roosa, M. W., Schupak-Neuberg, E., Michaels, M. L., Berg, C. N., & Weschler, L. F. (1992). Using focus groups to guide the development of a parenting for difficult-to-reach, high-risk families. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 41(2), 163–168. <https://doi.org/10.2307/584828>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Li, S., Xu, Q., & Xia, R., (2020). Relationship Between SES and Academic Achievement of Junior High School Students in China: The Mediating Effect of Self-Concept. *Frontiers in Psychology*, 10(2513), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02513>

- Liew, J., Chen, Q., Hughes, J. N. (2010). Child Effortful Control, Teacher-student Relationships, and Achievement in Academically At-risk Children: Additive and Interactive Effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51–64. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.005>
- Llorent-Bedmar, V., Navarro-Granados M., & Cobano-Delgado V. C. (2021). Pedagogical leadership exercised by the principals of disadvantaged schools in Spain. *School Leadership & Management*, 41(3), 239-259. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1872526>
- Longás, J., De Querol, R., Cussó, I., & Riera, J. (2019). Individual, family, school and community: Multidimensional supports for school success in contexts of poverty. *Revista de Educacion*, 386, 11–36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425>
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge University Press.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-62. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8624.00164>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/doi:10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Marsico, G., & Tateo, L. (2018). *The emergence of self in educational contexts. Theoretical and empirical explorations*. Springer.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A. S., Burt, K., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. En D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk Disorder and Psychopathology* (pp. 696-738). Wiley.

- Matías-García, J. A., & Cubero-Perez, R. (2020). “Einstein Worked his Socks off”. Conceptions of Intelligence in University Teaching Staff. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 161-194. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4553>
- Matías-García, J. A., & Cubero-Pérez, R. (2021a). La naturaleza heterogénea del concepto de inteligencia en los seres humanos: discursos y contextos de prácticas. En Arias-Sánchez, S. (Coord.), *Construyendo identidad(es) en escenarios culturales* (pp. 95-120). Universidad de Sevilla.
- Matías-García, J. A., & Cubero-Pérez, R. (2021b). Heterogeneity in the conceptions of intelligence of university teaching staff. *Culture & Psychology*, 27(3), 451–472. <https://doi.org/10.1177/1354067X20936926>
- Matías-García, J. A., & Fernández-Carmona, M. I. (2020). Tres, dos, uno, ¡Jugger! Estrategia y velocidad para chicos y chicas. En R. Teva, & M. García (Coords.), *Innovación y nuevas tendencias en el ámbito de la actividad física* (pp. 89-100). Wanceulen.
- McAdams, D. P (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annual review of psychology*, 61, 517–542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McCarty, A. T. (2016). Child poverty in the United States: A tale of devastation and the promise of hope. *Sociology Compass*, 10(7), 623–639. <https://doi.org/10.1111/soc4.12386>
- McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student-teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/0004944115626426>
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119–145.

- Merton, R. (1987). The focused interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51, 550–566.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: an experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362. <http://doi.org/10.1037/a0020376>.
- Moreno, A. (2015a). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 2-24. <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.julio.3-20>
- Moreno, A. (2015b). La ambivalencia ante la corresponsabilidad parental en España: una cuestión de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 46-98.
- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B., & Musitu, G. (2012). Emotional and Social Problems in Adolescents from a Gender Perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1013-1023. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39392
- Morsunbul, U. (2013). An investigation of the relationships between agency, identity formation and life satisfaction in adolescence period. *Dusunen Adam: Journal of psychiatry and neurological sciences*, 26(2), 164-170. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2013260206>
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52 <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594–602. <https://doi.org/10.1177/0165025407080589>
- Nicholls, J. G., Pastashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.683>

- Nurra, C., & Oyserman, D. (2018). From future self to current action: An identity-based motivation perspective. *Self and Identity*, 17(3), 343-364, <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1375003>
- Oyanedel, J., Alfaro, J., & Mella, C. (2015). Bienestar subjetivo y calidad de vida en la infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13118040414>
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188–204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible Selves as Roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. En C. Dunkel, & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and application* (pp. 17-39). Nova.
- Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1216–1232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1216>
- Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. En K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 373–394). Psychology Press.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313–326.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young Children’s Motivational Frameworks and Math Achievement: Relation to Teacher Reported Instructional Practices, but Not Teacher Theory of Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300-313. <http://doi.org/10.1037/edu0000064>

- Patterson, M. M., Kravchenko, N., Chen-Bouck, L., & Kelley, J. A. (2016). General and domain-specific beliefs about intelligence, ability, and effort among preservice and practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59, 180-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.004>
- Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the Satisfaction with Life Scale. En E. Diener (Ed.), *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener* (pp. 101-117). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4>
- Perneger, T. V. (1998). What' s Wrong with Bonferroni Adjustments. *BMJ*, 316(7139), 1236–1238. <https://doi.org/10.1136/bmj.316.7139.1236>
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatt, P. E. (2014). Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830442>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Powell, R., & Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-509. <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>
- Prados, M. d. M., & Cubero, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). ‘It’s ok - Not everyone can be good at math’: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Reay, D. (2018). Working-class educational failure: Theoretical perspectives, discursive concerns, and methodological approaches. En A. Tarabini, & N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges* (pp. 15–31). Routledge.

- Rebollo, M. Á. (2010). Perspectiva de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo. En *Género en la Educación para el Desarrollo: Abriendo la mirada a la Interculturalidad, Pueblos Indígenas, Soberanía alimentaria y Educación para la paz* (pp. 11-32). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-22.
- Rodrigo, M. J., & Cubero, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 2, 25-44.
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263–293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosales, R., & Cubero, R. (2016). El aprendizaje cooperativo como un espacio para la construcción de identidades de aprendiz saludables. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 30-37.
- Rothman, K. (1990). No adjustments are needed for multiple comparisons. *Epidemiology*, 1(1), 43-46.
- Rouse, H. L., Choi, J. Y., Riser, Q. H., & Beecher, C. C. (2020). Multiple risks, multiple systems, and academic achievement: A nationally representative birth-to-five investigation. *Children and Youth Services Review*, 108, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104523>
- Ruiz, E., García, R., & Rebollo, M. Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.

- Rutchick, A. M., Slepian, M. L., Reyes, M. O., Pleskus, L. N., & Hershfield, H. E. (2018). Future self-continuity is associated with improved health and increases exercise behavior. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 24(1), 72-80. <https://doi.org/10.1037/xap0000153>
- Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95–124. <https://doi.org/10.1521/soco.1992.10.1.95>
- Saavedra, J., Arias-Sánchez, S., de la Mata, M. L., & Matías-García, J. A. (2022). Social Positioning Analysis as a Qualitative Methodology to Study Identity Construction in People Diagnosed With Severe Mental Illnesses. *Qualitative Health Research*, 32(2), 360–370. <https://doi.org/10.1177/10497323211050377>
- Saltman, K. J. (2014). The Austerity School: Grit, Character, and the Privatization of Public Education. *Symploke*, 22(1-2), 41-57. <https://muse.jhu.edu/article/566832>
- Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: Prospective research findings. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364–391). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.017>
- Santamaría, A., & Cubero, M. (2019). La construcción narrativa del yo en escenarios y prácticas culturales. Una propuesta metodológica y analítica al estudio de la identidad de frontera. En R. Contreras, & M. L. Ruiz-Cansino (Eds.), *Estudios de frontera. Volumen I. Aproximaciones metodológicas* (pp. 35-75). Colofón.
- Santamaría, A., De la Mata, M. L., Hansen, T. G. B., & Ruiz, L. (2010). Cultural self-construals of Mexican, Spanish, and Danish college students: Beyond independent and interdependent self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 471–477. <https://doi.org/10.1177/0022022109359694>
- Santamaría, A., & Martínez, M. (2005). La construcción de significados en un marco de la Psicología Cultural del pensamiento narrativo. En M. Cubero, & J. D. Ramírez (Eds.), *Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Cultura, Mente y Contexto* (pp. 167-193). Miño y Dávila.

- Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L.-M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, 12, 22–31. <https://doi.org/10.1016/J.TINE.2018.07.003>
- Save the Children, (2019). *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier_pisa2018_espana_datos.pdf
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sedikides, C., & Brewer, M. B. (2001). *Individual self, relational self, collective self*. Psychology Press.
- Senler, B. (2016). Pre-service science teachers' self-efficacy: The role of attitude, anxiety and locus of control. *Australian Journal of Education*, 60(1), 26-41. <http://doi.org/10.1177/0004944116629807>
- Shumba, A. (2010). Resilience in Children of Poverty. *Journal of Psychology in Africa*, 20(2), 211–213. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820367>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2011). Perceived Control and the Development of Coping. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. Oxford University Press.
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119. <https://doi.org/10.1080/136455700405172>

- Somech, A. (2000). The independent and the interdependent selves: different meanings in different cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), 161–172. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00030-9](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00030-9)
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. Sage publications.
- Stipek, D. (2012). Effects of Student Characteristics and Perceived Administrative and Parental Support on Teacher Self-Efficacy. *The Elementary School Journal*, 112(4), 590–606. <https://doi.org/10.1086/664489>
- Strijbos, J.; Martens, R.; Prins, F.; Jochems, W. (2006). «Content analysis: What are they talking about?». *Computers & Education*, 46, 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.002>
- Struffolino, E., & Borgna, C. (2021). Who is really ‘left behind’? Half a century of gender differences in the school-to work transitions of low-educated youth. *Journal of Youth Studies*, 24(2), 162–185. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1713308>
- Tiet, Q. Q., Huizinga, D., & Byrnes, H. F. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 360–378. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9307-5>
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106. <https://doi.org/10.1177/0143034310397284>
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506–520. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.3.506>
- Tulviste, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology*, 2(1), 3–17. <https://doi.org/10.2753/RSS1061-1428240151>
- Tulviste, P. (1989). Education and the development of concepts: Interpreting results of experiments with adults with and without schooling. *Soviet Psychology*, 27(1), 5–21. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040527015>

- Tulviste, P. (1992). On the historical heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(1), 77-88. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300177>
- Turnbull, K. L. P., Mateus, D. M. C., LoCasale-Crouch, J., Coolman, F. L., Hirt, S. E., & Okezie, E. (2022). Family routines and practices that support the school readiness of young children living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.07.004>
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66–83. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidactica*, 20(2), 305–320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>
- Vignoles, V. L., Manzi, C., Regalia, C., Jemmolo, S., & Scabini, E. (2008). Identity motives underlying desired and feared possible future selves. *Journal of Personality*, 76(5), 1165–1200. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00518.x>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., & Poikkeus, A. M. (2020). The Role of Perceived Social Support as a Contributor to the Successful Transition from Primary to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 967–983. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639816>
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and Language*. The M. I. T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Q. (2001). Culture effects on adults' earliest childhood recollection and self-description: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 81(2), 220-233.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.220>

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky: The social formation of mind*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1989). A sociocultural approach to mind. *Cultural Dynamics*, 2(2), 140–161. <https://doi.org/10.1177/092137408900200202>

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor Distribuciones.

Wertsch, J. V., & Penuel, W. R. (1996). The individual-society antinomy revisited: Productive tensions in theories of human development, communication, and education. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 415–433). Blackwell Publishers.

Widdicombe, S. (1998). Identity as an Analysts' and a Participants' Resource. En C. Antaki, & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (pp. 191-206). Sage.

Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. En S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Designs and Methods*. Sage.

Yuste, S., Santamaría, A., Cubero, M., & de la Mata, M. L. (2021). (Re)constructing Identity after aphasia. A preliminary study about how people with aphasia describe their selves. En C. Glinborg, & M. L. de la Mata (Eds.), *Identity construction and illness narratives in persons with disabilities* (pp. 84-103). Taylor & Francis Group.

ZA/UM (2019). *Disco Elysium (Versión para PC)* [Videojuego]. ZA/UM.

Zhu, S., Tse, S., Cheung, S. H., & Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *The British journal of educational psychology*, 84(3), 435–453. <https://doi.org/10.1111/bjep.12044>

Zubieta, E., Muratori, M., & Fernandez, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*, 3(1), 66-76. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0001.00005>



LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA



Cuestionario DYRISES sobre Educación

Universidad de Sevilla

Este cuestionario tiene como objetivo estudiar tu percepción sobre la educación. En concreto, trata de conocer tu grado de satisfacción con la vida en general, y el instituto y el aprendizaje, en particular. Para ello, solicitamos tu participación en este estudio a través de los cuestionarios que se presentan a continuación. Te rogamos que leas atentamente las preguntas y respondas con sinceridad. El cuestionario es anónimo y tus datos serán tratados con total confidencialidad. Agradecemos mucho tu colaboración. Es necesario contestar a todas las preguntas siguiendo las instrucciones que se te indican y en el orden en el que se te presentan para poder continuar.

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

A continuación, se te pide que rellenes una serie de datos personales, **NO** siendo necesario tu nombre, ya que la participación es **ANÓNIMA**.

INSTITUTO: <input type="text"/>	
POBLACIÓN: <input type="text"/>	PROVINCIA: <input type="text"/>
SEXO * <input type="radio"/> Femenino <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Otros	EDAD * ¿Cuántos años tienes? <input type="text"/>
¿TIENES ACTUALMENTE PAREJA? * <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No	En caso afirmativo, indica el TIEMPO QUE LLEVAS CON TU PAREJA <input type="text"/>
¿QUÉ ESTUDIOS ESTÁS CURSANDO? * Marca la opción que corresponda: <input type="radio"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="radio"/> Formación Profesional Básica <input type="radio"/> Bachillerato <input type="radio"/> Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior	CURSO * <input type="radio"/> 1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/> 4º
PERSONAS QUE VIVEN EN TU CASA: <input type="text"/>	ESTUDIOS DE TUS PADRES Y HERMANOS/AS *
TRABAJO DE LAS PERSONAS QUE VIVEN EN TU CASA: <input type="text"/>	

SATISFACCIÓN CON LA VIDA

A continuación, tienes 5 afirmaciones con las que puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Usando la escala de 1 a 5 indica tu grado de acuerdo con cada una marcando el número que corresponda con tu posición. La escala de 5 puntos es como sigue: 1: Muy en desacuerdo; 2: Algo en desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: Algo de acuerdo; 5: Muy de acuerdo

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. En la mayoría de los aspectos, mi vida es como yo quiero que sea	1	2	3	4	5
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho/a con mi vida	1	2	3	4	5
4. Hasta ahora, he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido	1	2	3	4	5

SATISFACCIÓN CON EL ÁMBITO ESCOLAR

Por favor, marca con una cruz tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, referidas a tus clases en el Instituto. 1: Muy en desacuerdo; 2: Algo en desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: Algo de acuerdo; 5: Muy de acuerdo

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Normalmente disfruto aprendiendo en el instituto	1	2	3	4	5
2. En el instituto normalmente me aburro	1	2	3	4	5
3. Normalmente deseo que se acabe rápidamente el día de clase	1	2	3	4	5
4. Normalmente encuentro el instituto interesante	1	2	3	4	5
5. Normalmente participo activamente en el aprendizaje	1	2	3	4	5
6. En el instituto normalmente encuentro que el tiempo vuela	1	2	3	4	5
7. Normalmente me divierto haciendo los deberes	1	2	3	4	5

Descripciones del yo -TST-

Este material tiene como objetivo estudiar tu percepción sobre ti mismo/a como estudiante. Trata de conocer la imagen que tienes de ti como estudiante. Para ello, solicitamos tu participación a través del cuestionario que se presenta a continuación. Te rogamos que leas atentamente las preguntas y respondas con sinceridad. El cuestionario es anónimo y tus datos serán tratados con total confidencialidad. Agradecemos mucho tu colaboración. Es necesario contestar a todas las preguntas siguiendo las instrucciones que se te indican para poder continuar.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Tarea 1

En los espacios que aparecen a continuación, escribe diez frases, sustantivos o adjetivos sobre ti mismo/a como ***estudiante en la actualidad***. Puedes escribirlos a medida que se te ocurran sin preocuparte por el orden, pero eso sí, juntas deben resumir la ***imagen que tienes de quién eres como estudiante***. Puedes escribir cualquier cosa que creas pueda describir quién eres y cómo eres. Tus respuestas pueden incluir grupos sociales a los que perteneces, relaciones personales con otros, así como características de ti mismo/a como persona. Algunas pueden ser cosas que otras personas saben de ti, otras pueden ser tus pensamientos privados sobre ti mismo/a. Algunas pueden ser cosas que consideres relativamente importantes, y otras menos importantes; algunas que te hagan relativamente feliz, y otras menos feliz.

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

Tarea 2

En los espacios que aparecen a continuación, escribe diez frases, sustantivos o adjetivos sobre ti mismo/a como ***estudiante en el futuro***. Puedes escribirlos a medida que se te ocurran sin preocuparte por el orden, pero eso sí, juntas deben resumir la ***imagen que tienes de quién serás como estudiante en un futuro***. Puedes escribir cualquier cosa que creas describa quién serás y cómo serás. Tus respuestas pueden incluir grupos sociales a los que perteneces, relaciones personales con otros, así como características de ti mismo/a como persona. Algunas pueden ser cosas que otras personas saben de ti, otras pueden ser tus pensamientos privados sobre ti mismo/a. Algunas pueden ser cosas que consideres relativamente importantes, y otras menos importantes; algunas que te hagan relativamente feliz, y otras menos feliz.

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

YO.....

Anexo II - Manual de codificación – Twenty Statements Test

A) La ***organización*** de las descripciones del yo (categorías referidas a la relación del individuo con su contexto social a la hora de describirse a sí mismo/a):

1. *Personales (DESPE)*: descripciones que mencionan cualidades tanto positivas como negativas, actitudes, rasgos y/o atributos tanto físicos como psicológicos del individuo que no hacen mención explícita o implícita a otros ni implican la pertenencia a un grupo demográfico particular. Estas descripciones pueden ser referidas tanto al presente como al futuro (“Soy una vaga”, “Soy un estudiante que trabaja muy ordenadamente”, “Desafiaré a los problemas”, “me compraré mi coche”).
2. *Relacionales*: descripciones que mencionan explícitamente las relaciones del individuo con otros. Esa explicitud no debe ser entendida como algo relativo a la expresión lingüística del participante sino a lo que ésta refleja o expresa. Pueden referirse tanto al presente como al futuro.

2.a. *Relacional específica (DRES)*: Cuando la descripción del yo refiera a la relación con otro/s determinado/s y cercano/s, a relaciones íntimas o cara a cara, a vínculos específicos íntimos (“Ayudo a que no se desanimen mis compañeros”, “Quiero que mi familia se sienta orgullosa de mí”, “Creo que esas personas que me han hecho daño no me influirán más”, “Atenderé a los profesores y compañeros”)

2.b. *Relacional inespecífica (DRIN)*: Cuando la descripción del yo se refiere a la relación con otro/s indeterminado/s sin especificarlo más allá, o características de personalidad que por significado involucren a otros, pero no especifiquen a nadie en concreto (“Soy una persona amable”, “Seré más participativa”, “Soy buena compañera”, “Soy una persona que empatiza e intenta ayudar a los demás”, “Seguiré siendo antisocial”).

3. *Grupales (DEGRU)*: remiten a la pertenencia e identificación con un grupo demográfico claramente definido, referenciado por el género, raza, ocupación, lugar de origen, religión, orientación sexual, política, así como a situaciones en las que los individuos compartan una serie de eventos, costumbres y/o tradiciones que los une y los convierte en parte de un grupo. Puede referirse a una pertenencia actual o en el futuro (“Seré fisioterapeuta”, “Me gustaría ser maestro de canto”, “Soy un fumeta”, “Seré policía”, “Soy agricultor”, “Soy estudiante”).

B) La ***valencia emocional*** de las descripciones que los participantes hacen de sí mismos. Al compartir contexto cultural, los investigadores podemos inferir la valoración positiva, negativa o ambivalente que hacen los participantes de sus enunciados:

1. *Valencia emocional positiva (VALPOS)*: cuando la descripción se refiere a algo positivo sobre sí mismo. Pueden ser descripciones positivas en el presente o expectativas de futuro positivas (“Hago todo lo que me dicen para aprender”, “Seré constante”, “Creo que soy una buena estudiante”, “Espero ser algo más disciplinada”, “Seré fisioterapeuta”).
2. *Valencia emocional negativa (VALNEG)*: cuando la descripción se refiere a algo negativo sobre sí mismo. Pueden ser descripciones negativas sobre ellos en el presente o expectativas negativas hacia el futuro (“Seré muy floja”, “Me agobiare con los exámenes”, “Tengo dificultades con asignaturas prácticas como matemáticas”, “Soy muy enfadón”, “Soy un poco irresponsable”).
3. *Valencia emocional ambivalente (VALAMB)*: cuando la descripción se refiere a algo positivo o negativo, pero es matizado de alguna manera. También incluye frases en el presente en las que reconoce que tiene que hacer algo que actualmente no hace. Son descripciones que son al mismo tiempo positivas y negativas. Puede ser ocurrir tanto en el presente como en el futuro (“Solo me intereso en lo que me gusta”, “En ocasiones seré trabajadora”, “En asignaturas que me gustan me propongo sacar más de un 7”, “Soy vaga muchas veces”, “No soy una estudiante 10 pero no me considero una mala estudiante”, “Pienso que puedo dar más de mí en casa”).
4. *Valencia emocional no categorizable (VALNOC)*: cuando la descripción no puede categorizarse por desconocimiento o ambigüedad de su posible valencia emocional (“Estoy en primera fila”).

C) El plano de la acción en las descripciones que los participantes hacen de sí mismos. Siempre en relación con la tricotomía “yo que se describe” vs “yo que actúa” vs “yo que evalúa”:

1. *Yo que se describe (YODES)*: Descripciones que mencionan a un yo que se presenta en relación con características físicas, características sociodemográficas y la pertenencia de posesiones que no suponen una reflexión ni evaluación sobre las mismas, y que pueden o no abarcar distintos aspectos de la experiencia de ser estudiante. Pueden ser tanto en el pasado como en el futuro (“Soy moreno”, “Me llamo Javier”, “Me veo casado con 25 años”, “Seré fisioterapeuta”, “Tendré un coche”).
2. *Yo que actúa (YOACT)*: Descripciones que mencionan a un yo que realiza acciones que pueden o no estar referidas a aspectos de la experiencia de ser estudiante. Suelen estar presentes en enunciados en los que aparecen verbos de acción. Pueden ser tanto acciones en el presente como acciones futuras (“Me compraré mi coche”, “Estudio todos los días”, “Presto atención”, “Participaré”, “Me veo en el futuro ejerciendo de profesor de historia”).
3. *Yo que evalúa (YOEVA)*: Descripciones que mencionan a un yo que reflexiona acerca de distintos aspectos referidos, o no, a la experiencia de ser estudiante. Se refiere a evaluaciones o valoraciones sobre sí mismo (características físicas, especificando una valoración sobre ellas, o características psicológicas sin más), sobre sus acciones o sobre su situación. Estas valoraciones pueden ser expresadas en el presente y en el futuro (“Me estreso y me agobio mucho en época de exámenes”, “Entrego las cosas a tiempo”, “No me gusta que me reprochen las cosas delante de los demás alumnos”, “Seré más paciente”, “Seré sociable”, “Me enfado con facilidad si las cosas no salen bien”).

- D) La referencia temática y análisis de contenido de las descripciones de los participantes. Aunque no se especifique el contexto académico explícitamente, se entenderá que los participantes hablan sobre él en sus descripciones debido a que se les pregunta por su concepción como estudiantes. Solo se considerará que las características no tienen relación con el mundo académico cuando semánticamente no puedan entenderse dentro de él.

1. Mundo académico.

1.1. *Concepción global de estudiante*: Enunciados en los que se especifica de manera explícita que se es un buen o mal estudiante de forma general. Es una reflexión directa del participante.

1.1.1. *Buen estudiante (BUEEST)* (“Creo que soy un estudiante bueno”, “no soy una estudiante 10, pero no me considero una mala estudiante”).

1.1.2. *Mal estudiante (MALEST)* (“No soy buen estudiante”).

1.2. *Relaciones académicas*: Enunciados en los que se especifica su relación de ayuda o de competición respecto de sus compañeros. Incluye, además de reflexiones globales del participante sobre ello (“Soy competitivo”), enunciados en los que se especifica que explica, deja apuntes, colabora o ayuda de alguna manera a sus compañeros en clase, o que niega ese tipo de ayuda por ser competitivo.

1.2.1. *Apoyo y ayuda a los compañeros (RELAYU)* (“Soy una persona que le gusta trabajar en grupo”, “Soy buena compañera”, “Ayudo”).

1.2.2. *Competitividad con compañeros (RELCOM)* (“Soy muy competitivo”).

1.3. *Capacidades y actividades*.

1.3.1. *Esfuerzo en tareas académicas*: Enunciados en los que se habla explícitamente de que el participante pone esfuerzo o constancia en lo que se hace o habla de una disposición al esfuerzo, o lo contrario a todo ello.

1.3.1.1. *Esfuerzo alto (ESFALT)* (“Soy persistente”, “Soy trabajadora”, “Soy constante”, “Me esfuerzo en mis estudios”).

1.3.1.2. *Esfuerzo bajo (ESFBAJ)* (“Soy una vaga”, “Me cuesta ponerme”, “No doy el 100%”).

1.3.2. *Aprendizaje y estudio*: Enunciados relativos a la capacidad de aprendizaje y de estudio o de acciones relativas a los mismos. Estos pueden ser expresados de forma general o concretado en un área en concreto.

1.3.2.1. *Aprendizaje y estudio alto (APREALT)* (“Estudio cuando tengo que estudiar”, “Soy una persona que aprende mejor escuchando la información que estudiándomela”, “Tengo capacidad de

- aprendizaje”, “Intento estudiar para todos los exámenes”, “Soy estudioso”, “Buena en idiomas”).
- 1.3.2.2. *Aprendizaje y estudio bajo (APREBAJ)* (“A veces no estudio lo suficiente”, “Se que no he nacido para las clásicas”, “Estudio poco”, “No suelo estudiar con mucha antelación”, “Me cuesta estudiar”).
- 1.3.3. *Comprensión*: Enunciados relativos a la capacidad de comprensión del o la participante.
- 1.3.3.1. *Comprensión alta (COMPRALT)* (“Pillo las cosas rápido”, “Comprendo la materia con facilidad”).
- 1.3.3.2. *Comprensión baja (COMPRBAJ)* (“Necesito mi tiempo para las explicaciones”).
- 1.3.4. *Notas y aprobados*: Enunciados donde se haga mención a las notas y su obtención. También puede aparecer como aprobados o suspensos. En general, se refiere a la consecución de buenos o malos resultados académicos objetivos.
- 1.3.4.1. *Notas buenas o aprobados (NOTALT)* (“Quiero aprobar”, “Saco putos dieces”, “Saco buenas notas”, “Soy capaz de sacarme el bachillerato”).
- 1.3.4.2. *Malas notas o suspensos (NOTBAJ)* (“Siempre suspendo”, “Saco malas notas”).
- 1.3.5. *Participación en clase*: Enunciados donde se hable sobre la participación en clase. Puede ser al responder preguntas que realiza el profesor, participar de debates, preguntas u otras actividades similares dentro del contexto académico.
- 1.3.5.1. *Participación alta (PARTALT)* (“Participo”, “Soy un estudiante que me gusta interactuar mucho en las clases”, “Soy preguntón”).
- 1.3.5.2. *Participación baja (PARTIBAJ)* (“No participo mucho”).
- 1.3.6. *Comportamiento en clase*: Enunciados en los que se indica que se es nervioso o tranquilo en clase. Incluye enunciados en los que se expresa que no suele moverse de su asiento o que se levanta a menudo.
- 1.3.6.1. *Ser tranquilo (COMTRAN)* (“Soy tranquilo”, “No me levanto y me ausento en muchas ocasiones”).
- 1.3.6.2. *Ser nervioso (COMNER)* (“Soy nerviosa”).
- 1.3.7. *Asistencia y puntualidad*: Enunciados relativos a la puntualidad a la hora de llegar a clase, así como de tener más o menor asistencia.
- 1.3.7.1. *Asistencia y puntualidad alta (PUNTALT)* (“Siempre llego a mi hora”, “Soy muy puntual”, “Asisto a todas las clases”).

- 1.3.7.2. *Asistencia y puntualidad baja (PUNTBAJ)* (“Me cuesta mucho ser puntual”, “Soy impuntual”, “Siempre llego tarde”).
- 1.3.8. *Atención en tareas académicas:* Enunciados en los que expresa que se atiende a las explicaciones del profesor o que se tiene capacidad para ello o para concentrarse, o su contrario.
- 1.3.8.1. *Atención alta (ATEALT)* (“Soy un estudiante atento”, “Presto atención en clase”, “Soy atento en algunas cosas”, “Intento no distraerme en clase”).
- 1.3.8.2. *Atención baja (ATEBAJ)* (“Me distraigo con facilidad”, “Soy distraído”, “Soy algo despistado”).
- 1.3.9. *Memoria:* Enunciados que donde se hable sobre su capacidad de memorización o acciones relacionadas con ello.
- 1.3.9.1. *Memoria alta (MEMALT)* (“Memorizo con facilidad cuando me concentro”, “Tengo muy buena memoria”).
- 1.3.9.2. *Memoria baja (MEMBAJ)* (“Tengo mala memoria”, “Soy malo con la memoria”).
- 1.3.10. *Creatividad e imaginación:* Enunciados que hagan referencia a la creatividad o la imaginación, o el ejercicio explícito de estas. Debe diferenciarse de la categoría *Hobbies*, no incluyendo en *Creatividad e imaginación* actividades generalmente asociadas a la creatividad como “pinto cuadros”.
- 1.3.10.1. *Creatividad alta (CREALT)* (“Soy imaginativo”, “Soy ingenioso”, “Soy creativo”).
- 1.3.10.2. *Creatividad baja (CREBAJ)* (“Soy muy poco imaginativo”, “No se me da bien ser creativo”).
- 1.3.11. *Responsabilidad:* Enunciados donde se exprese capacidad de responsabilidad de manera explícita.
- 1.3.11.1. *Responsabilidad alta (RESALT)* (“Soy responsable”, “Soy responsable con los trabajos y tareas”).
- 1.3.11.2. *Responsabilidad baja (RESBAJ)* (“Soy un poco irresponsable”).
- 1.3.12. *Inteligencia:* Enunciados en los que se exprese explícitamente que se es inteligente, listo o espabilado como una capacidad o que se carece de ella. No deben hacerse inferencias acerca de otras expresiones sobre capacidad que no la expresen directamente, como la capacidad de comprensión, que quedaría reflejada en *Estudios: Capacidades y acciones*.
- 1.3.12.1. *Inteligencia alta (INTALT)* (“Soy listo cuando tengo que serlo”, “Me considero una persona inteligente”).

1.3.12.2. *Inteligencia baja (INTBAJ)* (“Soy poco inteligente”, “Soy tonto”).

1.3.13. *Organización*: Enunciados sobre se hable sobre su capacidad de organización y de orden en sus actividades, trabajos escritos y/o espacio físico.

1.3.13.1. *Organización alta (ORGALT)* (“Soy un poco organizado”, “Soy ordenado”, “Voy organizándome cada vez mejor”, “Soy una persona organizadora en el sentido de realizar trabajos, deberes, etc”).

1.3.13.2. *Organización baja (ORGBAJ)* (“Soy una persona desorganizada”, “Seguiré siendo desorganizado”).

1.4. Metas académicas.

1.4.1. *Importancia de los estudios*: Enunciados donde se hable sobre el valor de estudiar o del instituto. Este valor debe ser un valor explícito y debe diferenciarse de aquellos enunciados más emocionales en los que se exprese que un gusto o un rechazo al instituto. Estos serían clasificados como *Motivación o ganas de mejora*.

1.4.1.1. *Importancia alta (IMPALT)* (“Estudiar es muy importante para mi futuro”, “Tener estudios es necesario si quiero tener un buen trabajo”, “Estudio para vivir mejor”).

1.4.1.2. *Importancia baja (IMPBAJ)* (“Considero el instituto secundario”).

1.4.2. *Exigencia/perfeccionismo*: Enunciados donde se exprese que el participante se exige mucho, es perfeccionista en su trabajo o tiene metas que considera altas.

1.4.2.1. *Exigencia alta (PERALT)* (“Soy muy exigente con mi trabajo”, “Cada vez intento ser más perfeccionista”, “Tengo metas altas”, “Me exijo bastante porque sé que puedo conseguirlo”, “Soy una persona que aspira a mucho”).

1.4.2.2. *Exigencia baja (PERBAJ)* (“No soy nada perfeccionista”, “Me conformo con lo mínimo”, “No me exijo demasiado porque no puedo llegar a tanto”).

1.4.3. *Aspiraciones de futuras rutas académicas*: Enunciados donde se expresen planes de futuros estudios que se van a realizar. Esta se divide en 3 niveles: desconocido (no se puede determinar a qué nivel pertenece), intermedio (grado medio o bachillerato) y alto (grado superior o universidad o más).

1.4.3.1. *Asp. no categorizable (ASPACA0)* (“Me veo estudiando de informático”, “Estudiaré lo que quiero estudiar”).

1.4.3.2. *Asp. intermedia (ASPACA2)* (“Quiero hacer un grado medio en informática”).

1.4.3.3. *Asp. Alta (ASPACA3)* (“Quiero ir a la Universidad”, “Me gustaría sacarme mi carrera”, “Estoy pensado en sacarme educación infantil en un grado superior”, “Realizaré selectividad”).

1.4.3.4. *Estudio en el extranjero (ASPACAEXT)*: Enunciados donde se menciona que se quieren ir al extranjero a estudiar (“Espero estudiar parte de mis estudios en el extranjero (Erasmus)”).

1.4.4. *Indecisión sobre el futuro (INDE)*: Categorías donde se exprese que no se sabe qué se va a hacer en un futuro, tanto de trabajo como de estudios (“no tengo nada claro lo que haré después de bachillerato”).

1.5. Emociones académicas.

1.5.1. *Emociones asociadas a los estudios*: Enunciados donde se hablen de emociones que provocan en el participante los estudios. Estas pueden ser positivas o negativas.

1.5.1.1. *Emociones positivas (EMOPOS)* (“Me siento realizado”, “Cada vez que me pongo me siento satisfecho de haberlo hecho”).

1.5.1.2. *Emociones negativas (EMONEG)* (“Me enfado con facilidad si las cosas no salen bien”, “Yo bajo mucha presión he llegado a pasarlo mal”, “Siento agobio por tener que llegar a límites donde no soy capaz de llegar”, “A veces tengo miedo a equivocarme”, “Le doy importancia a cualquier cosa”).

1.5.2. *Motivación o ganas de mejora*: Enunciados en los que se expresan interés o gusto por los estudios o las asignaturas, retos a los que quieren enfrentarse o superar o reflexiones explícitas de que tiene motivación por mejorar. La aparición de la palabra “quiero” no es suficiente para indicar motivación académica, ya que se prefiere estudiar el contenido de lo que se quiere y no la manera de expresarlo o su potencialidad presente o futura.

1.5.2.1. *Motivación alta (MOTALT)* (“Solo me intereso en lo que me gusta”, “Soy un estudiante que le gustan los desafíos”, “Me gusta superarme”, “Siempre quiero mejorar”).

1.5.2.2. *Motivación baja (MOTBAJ)* (“No me gusta estudiar”, “En asignaturas que no me gustan o que no se me dan bien, me conformo con un 5”).

1.5.3. *Motivaciones familiares o de amistades*: Enunciados donde se exprese que se estudia motivado o motivada por otras personas.

1.5.3.1. *Motiv. de otros positivas (animados) (PERPOS)* (“Quiero que mi familia se sienta orgullosa de mí”, “Mis amigos me animan a seguir estudiando”).

1.5.3.2. *Motiv. de otros negativas (obligados) (PERNEG)* (“Estudio obligado por mis padres”).

1.5.4. *Pesimismo/optimismo*: Enunciados donde se hable sobre ser una persona pesimista u optimista, en cuanto a los estudios o en general. Esto puede ser expresado en términos como ser una persona positiva o negativa.

1.5.4.1. *Optimista (OPT)* (“Soy una persona optimista”).

1.5.4.2. *Pesimista (PES)* (“Soy muy pesimista con mis notas”).

1.6. *Otras contexto académico (ACAOTRO)*: Enunciados que tengan que ver con lo académico pero que no puedan ser categorizados en otra categoría (“Con altos y bajos”, “No copio”).

2. Relaciones sociales.

2.1. *Capacidades relacionales*: Enunciados que hacen referencia a capacidades o acciones de índole relacional y no orientado hacia lo académico, sea del tipo que sea. Pueden tener relación con la sociabilidad, la empatía, la amabilidad, la simpatía, la extroversión, lo respetuoso o lo divertido, entre otros.

2.1.1. *Capacidades altas (RELALT)* (“Soy comprensiva”, “Soy agradable”, “Soy sincera normalmente”, “Soy simpático”, “Soy demasiado sociable”).

2.1.2. *Capacidades bajas (RELBAJ)* (“Soy antisocial”, “A veces soy tímida”, “Soy muy callado”).

2.2. *Número o calidad de relaciones sociales*: Enunciados relacionados con el número o la calidad de sus amistades, conocidos, profesores y familiares.

2.2.1. *Alto número o gran calidad (AMIALT)* (“Tengo muy buenos amigos”, “Mi padre me trata muy bien”, “Tengo muchos amigos”).

2.2.2. *Bajo número o poca calidad (AMIBAJ)* (“No tengo amigos”, “Tengo pocos amigos”).

3. Formas de ser.

3.1. *Paciencia*: Enunciados relativos a tener o no paciencia en general.

3.1.1. *Paciencia alta (PACALT)* (“Tengo mucha paciencia”).

3.1.2. *Paciencia baja (PACBAJ)* (“Soy muy impaciente”).

3.2. *Concepción global personal*: Enunciados que expresan de una manera global y explícita que se es buena o mala persona. No confundir con *Buen estudiante*.

- 3.2.1. Buena persona (**PERBUE**) (“Soy buena persona”).
- 3.2.2. Mala persona (**PERMAL**) (“Soy mala persona”).
- 3.3. *Madurez*: Enunciados donde se hable sobre la madurez.
 - 3.3.1. *Madurez alta* (**MADALT**) (“Soy maduro”, “Yo actúo con madurez”).
 - 3.3.2. *Madurez baja* (**MADBAJ**) (“Son un poco inmaduro”).
- 3.4. *Independencia*: Enunciados relativos a la independencia, ya sea ésta económica, a nivel de actividades o en general.
 - 3.4.1. *Independencia alta* (**INDALT**) (“Soy independiente”, “Seré más independiente”, “Me independizaré”, “Seré más autosuficiente”).
 - 3.4.2. *Independencia baja* (**INDBAJ**) (“Dependo de mis padres”, “Soy una persona dependiente”).
- 3.5. *Autoestima*: Enunciados donde se exprese de forma explícita algo relativo a su autoestima o a sentirse más o menos que otras personas. No entrarían dentro de esta categoría enunciados como “Soy inteligente”, “Se me da bien estudiar” o “soy buena persona” donde se infiera que se tiene una buena autoestima. Solo se considerarán aquellos enunciados que hablen sobre autoestima en términos generales y explícitos como concepto en sí mismo.
 - 3.5.1. *Autoestima alta* (**AUTALT**) (“Tengo buena autoestima”, “Me quiero a mí mismo”).
 - 3.5.2. *Autoestima baja* (**AUTBAJ**) (“Tengo la autoestima muy baja”, “Me siento menos que todos”).
- 3.6. *Otras formas de ser* (**FOROTRO**): Enunciados relativos a las formas de ser no relacionadas con el mundo académico y que no pueden ser categorizadas bajo ninguna otra categoría (“Soy hipócrita”, “Soy coherente”).

4. Trabajo.

- 4.1. *Trabajo actual* (**TRAB**): Enunciados relativos a que el o la participante se encuentra trabajando actualmente al mismo tiempo que realiza sus estudios (“Soy granjero”, “Soy agricultor”).
- 4.2. *Elección de futuras rutas laborales*: Enunciados relativos a la participación futura en distintos trabajos. Estos se dividen en 4 niveles: Desconocido (No se puede determinar su nivel), nivel 1 (trabajos de poca o nula cualificación y/o poco estables), nivel 2 (trabajos de cualificación intermedia y/o a los que se accede a través de un examen o méritos), nivel 3 (trabajos de alta cualificación).
 - 4.2.1.1. *Aspiración laboral no categorizable* (**LAB0**) (“Estaré participando de actividades laborales”, “Tendré un buen trabajo”, “Después de terminar el bachillerato me gustaría trabajar en algo para pagarme mis estudios”).

- 4.2.1.2. *Aspiración laboral baja (LAB1)* (“Trabajaré de community manager”, “Acabaré siendo actor porno”).
- 4.2.1.3. *Aspiración laboral media (LAB2)* (“Quiero opositar como bombero o policía”).
- 4.2.1.4. *Aspiración laboral alta (LAB3)* (“me veo en el futuro ejerciendo de profesor de historia”, “me veo en el futuro ejerciendo de fiscal”).
- 4.2.1.5. *Trabajo en el extranjero (LABEXT)*: Enunciados donde se menciona que se quieren ir al extranjero a trabajar (“Si la cosa en España sigue así trabajaré en el extranjero”).

5. Ocio y otras actividades.

- 5.1. *Dormir*: Enunciados relacionados con cuánto duerme el participante.
 - 5.1.1. *Dormir alto (DORALT)* (“Soy dormilón”, “Soy bastante dormilona y me cuesta levantarme para ir a clase”).
 - 5.1.2. *Dormir bajo (DORBAJ)* (“Duermo poco”).
- 5.2. *Hobbies (HOB)*: Enunciados donde se hablen de hobbies que tiene el participante o del uso de su tiempo libre en ocio (“Soy friki”, “Me gusta el arte”, “Tengo mucho tiempo libre”).
- 5.3. *Carné de conducir (CARNET)*: Enunciados donde se exprese algo relativo al carné de conducir (“Quiero sacarme el carnet de conducir”, “Tengo el carnet de conducir”).
- 5.4. *Posesiones (POSE)*: Enunciados relativos a posesiones materiales. No se incluye el tener carnet de conducir (“Tendré una casa”, “Tendré un coche”, “Tengo un móvil de última generación”).
- 5.5. *Configuración familiar (FAM)*: Enunciados donde se mencione cómo es o será su familia (“Tengo tres hermanos”, “Me casaré”, “No tendré hijos”, “Tendré un perro”).

Anexo III - Guion de la entrevista LIASC



LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA



ENTREVISTA EN FORMATO DE GRUPO FOCAL - LIASC

Hola. Somos estudiantes y profesores de la universidad. Estamos estudiando por qué los chicos y chicas, a unas determinadas edades abandonan la escuela. Es diferente en distintos barrios o en distintas ciudades, pero los números son muy altos en España en general. Hemos venido a vuestro instituto a preguntaros sobre este tema. Hay alumnos/as como vosotros/as que siguen estudiando y hay otros que no. Os vamos a preguntar sobre este tema y podéis hablar con toda libertad, porque nosotros no trabajamos ni en el barrio, ni en el instituto y todo esto es anónimo. Como hemos apuntado muchas cosas para preguntaros antes de venir, si nos repetimos y ya habéis hablado de eso no importa. O lo saltamos, o lo repetimos, o lo vamos viendo. ¿Cómo lo vamos a hacer? Podéis hablar en cualquier orden; quien quiera hablar, que empiece y así seguimos los demás. No tenéis por qué dirigiros a mí necesariamente, podéis hablar entre vosotros/as, ir aportando cosas a partir de la intervención de otro/a compañero/a, etc. Vamos, como queráis.

¿Tenéis alguna duda? ¿Empezamos?

TODAS LAS PREGUNTAS SE HACEN EN PLURAL

Dimensión 1. Trayectoria, contexto de apoyo y proyección de futuro.

1. Hasta este momento:

1. Muchos abandonan. ¿Por qué vosotros estáis aquí?
2. ¿Qué personas o qué cosas que os han pasado os han ayudado o apoyado para estar aquí?
3. Contadme alguna experiencia que hayas tenido de lo que nos habéis contado.

4. ¿Qué dificultades habéis tenido para estar aquí ahora, estudiando bachillerato?
5. Contadme una experiencia que os haya pasado en relación con esas dificultades.
6. ¿Cómo habéis reaccionado o lo habéis afrontado?

2. ***A partir de ahora:***

1. Cuando terminéis el instituto, ¿qué queréis hacer?
2. ¿Habéis tenido siempre la misma idea?
3. Si no sale lo del instituto, ¿qué vais a hacer?

3. **¿Creéis que todo esto que hemos visto hasta ahora es diferente si hablamos de un chico o si hablamos de una chica?**

Dimensión 2. Identidad de aprendiz

1. ¿Cómo *os veis* como estudiantes?
2. ¿Cómo os ven vuestros *padres y madres, vuestra familia*?
3. Decidme ejemplos de frases que habéis escuchado de ellos.
4. ¿Cómo te has sentido ante esas frases? ¿Cómo habéis reaccionado?
5. ¿Cómo os ven vuestros *profesores y profesoras*?
6. Decidme ejemplos de frases que habéis escuchado de ellos.
7. ¿Cómo te has sentido ante esas frases? ¿Cómo habéis reaccionado?
8. ¿Cómo os ven vuestros *compañeros y compañeras*?
9. Decidme ejemplos de frases que habéis escuchado de ellos.
10. ¿Cómo te has sentido ante esas frases? ¿Cómo habéis reaccionado?
11. ¿Cómo os ve la gente de vuestro barrio?
12. Decidme ejemplos de frases que habéis escuchado de ellos.
13. ¿Cómo te has sentido ante esas frases? ¿Cómo habéis reaccionado?
14. ¿Cómo os ve la gente de fuera del barrio?
15. Decidme ejemplos de frases que habéis escuchado de ellos.
16. ¿Cómo te has sentido ante esas frases? ¿Cómo habéis reaccionado?

Anexo IV - Manual de codificación – Análisis de posiciones y voces de los grupos focales

Este manual de codificación se ha elaborado a partir del sistema propuesto por Cubero et al. (2016b). Se entenderá por posición del yo a cada una de las localizaciones o ubicaciones específicas adoptadas por el yo-narrador a lo largo de la narrativa dentro de un amplio repertorio de las posibles (Hermans, 2003; Hermans & Giéser, 2012). Dicha etapa consta de dos fases de análisis:

a. Identificar, delimitar y etiquetar cada posición del yo.

Se procede de lo más molar a lo más molecular. En primer lugar, se identifica y delimita la unidad más global que puede contener una o varias posiciones del yo; a continuación, se identifica y delimita todos aquellos enunciados que supongan la adopción de una posición del yo, de entre las posibles que tiene el narrador; para, finalmente, describir con una etiqueta cada una de las posiciones identificadas. Se analizarán los enunciados tanto de los y las estudiantes como de los entrevistadores o entrevistadoras.

- **Episodio posicional** (enunciados posicionales + contexto discursivo). Conjunto de enunciados en el que quedan reflejadas distintas posiciones del yo, así como los movimientos de unas a otras en relación con una temática concreta. Tiene que ver con el conjunto de posiciones ocupadas por el yo en el espacio discursivo de la narrativa, así como con el contexto de cada una de las posiciones del yo expresadas. Ejemplo: Todo el conjunto de enunciados que responden a cómo los y las participantes se ven a sí mismos como estudiantes.
- **Enunciado posicional**. Unidad mínima en la que queda expresada una posición del yo. Cada vez que una nueva posición del yo es identificada estamos hablando de un nuevo enunciado posicional. Cada enunciado posicional sólo puede contener pues una posición del yo. Ejemplo: "...que somos muy flojos para estudiar".
- **Etiqueta posicional**. Denominación de cada una de las posiciones que el yo-narrador adopta en el enunciado posicional. Cada una de las posiciones es señalada con un nombre que sintetiza la posición interpretada por el investigador. Ejemplo: Yo-Vago.

b. *Categorizar las posiciones identificadas*

Cada una de las posiciones, denominada por una etiqueta posicional, puede ser descrita en distintas dimensiones. En la Tabla 1 se presentan las distintas dimensiones de análisis de las posiciones.

Tabla 1.

Dimensiones de análisis de las posiciones.

Quién es el hablante	Tiempo	Yo posicionado	Quién (AII/H)	Tipo de enunciado	Función de la posición
Entrevistador (E)	Pasado (PA)	Autoposición I (AI)	(Etiqueta)	Pregunta (P)	Refuerza (R)
Chica participante (PA)	Presente (PR)	Autoposición II (AII)		Respuesta a pregunta (RP)	Se opondre/Discute (D)
Chico participante (PO)	Futuro (FU)	Heteroposición (H)		Inicial (I) Continuación (C)	Neutra (N) Sin posición (SP)

- **Quién es el hablante:** Se describe qué persona participante del grupo focal expresa el enunciado a analizar. Se describirá si es un *chico participante (O)*, una *chica participante (A)* o un *entrevistador o entrevistadora (E)*.
- **Yo posicionado:** Se refiere a qué yo -a quién- es posicionado en cada enunciado posicional. Consta de tres posibles categorías:
 - *Autoposición I (AI):* El narrador se posiciona a sí mismo, se describe. Generalmente lo hace en primera persona. Ejemplo: “Estoy viniendo más a las clases” – Yo-Que asiste.
 - *Autoposición II (AII):* El narrador toma la voz de otro explícitamente para posicionarse a sí mismo. Ejemplo: “No pero que mi padre sabe que yo soy un chaval que... yo, leche, es verdad, que yo soy listo.” – Yo-Inteligente.
 - *Heteroposición (H):* El narrador posiciona a otros. Ejemplo: “La profesora está encima, las cosas como son.” – Profesora-Involucrada.

Dentro del yo posicionado, si nos encontramos con una autoposición II, se registrará *de quién* se toma la voz para posicionarse a sí mismo. De igual manera, si se trata de una heteroposición, se registrará *a quién* posiciona el narrador. En el primer caso, dicho registro permitirá analizar cómo los y las participantes perciben que otras personas específicas los perciben (familia, compañeros, profesores, etc). En el segundo caso, el registro de a quién posicionan permite analizar cómo los y las participantes perciben a personas particulares de su contexto (familia, compañeros, profesores, etc).

- **Tiempo:** Determina el momento temporal de la posición. El o la participante puede posicionarse, ser posicionado o posicionar a otros en el *pasado (PA)*, en el *presente (PR)* o en el *futuro (FU)*. Ejemplos: “Estuve una semana malo” Yo-Enfermo (PA) ; “No tengo esa rutina” – Yo-Sin hábitos de estudio (PR) ; “Vas a trabajar en el Mc Donald’s, me dicen” – Yo-Con estudios y malos trabajos (FU).
- **Tipo de Enunciado:** Esta categoría trata de recoger los inicios y el transcurso de los distintos temas de conversación a lo largo de la interacción. Se plantean dos inicios de nuevos temas de conversación:

- *Pregunta (P):* El narrador realiza una pregunta, transformando el contexto discursivo y orientando a otro/s participante/s a responder a la misma. Ejemplo: “Vale, pues vamos a ver ahora ¿cómo veis vosotros como estudiantes? Vamos a pasar.”
- *Inicio (I):* El narrador introduce un nuevo tema de conversación realizando una afirmación que no discute ni apoya o se relaciona directamente con lo que se ha mencionado anteriormente, ni tampoco responde a ninguna pregunta que se ha realizado. Ejemplo:

“E1: Bueno, antes como os decía cómo os apoyan vuestros padres o vuestro padres, pues mira, eso es una manera, ¿no?, de venir al centro y de preocuparse::.

PO1: Hombre, bueno es.

PA1: La profesora está encima, las cosas como son.” (I)

En este ejemplo, en las primeras dos intervenciones, se estaba discutiendo el papel de los padres y de su preocupación por la educación de sus hijos. La tercera participante, en cambio, introduce el papel de la profesora (Profesora-Involucrada).

Asimismo, dentro de esta dimensión, se consideran una tercera y cuarta categoría que registran la continuación respecto de un mismo tema de conversación.

- *Respuesta a pregunta (RP):* El o la participante se posiciona o posiciona a otros como respuesta directa a una pregunta.

“E: Y ahora me gustaría que nos dijerais cómo os habéis visto como estudiantes durante este año. Recordad que el año pasado os preguntábamos: “¿cómo os veis como estudiantes?”, ¿no?

PA: Yo muy bien. (RP)”

- Continuación (C): El o la participante se posiciona o posiciona a otros discutiendo o apoyando un mismo tema de conversación, ya sea respondiendo a otro o en una sucesión de posiciones respecto de una misma respuesta.

“PO1: yo la verdad es que me agobié al principio,

PO1: pero después ha ido poco a poco (0.2) mejorando. (C)”

En este ejemplo, el participante discute acerca de cómo es él como estudiante. El segundo enunciado, introduce una segunda posición que continúa su explicación sobre cómo se percibe a sí mismo.

- **Función de la posición:** Esta categoría corresponde con la función que el enunciado (posicional o no) ejerce en la interacción discursiva. De todas las posibles funciones que pueden ejercerse en el discurso, se tomarán en consideración únicamente las siguientes:
 - *Refuerza (R)*: El participante emplea una posición para explicar, reforzar o apoyar una posición previa, generalmente algo que se ha mencionado justo antes. Esta posición previa puede haber sido expresada tanto por el propio participante como por otra persona. Si puede entenderse que refuerza a una posición previa y al mismo tiempo se opone a otra también previa, se utilizará para la categorización aquella más cercana al enunciado que se está analizando.
 - *Se opone/discute (D)*: El participante emplea una posición que se opone, argumenta en contra o pone en entredicho otra posición previa. Esta posición previa puede haber sido expresada tanto por el propio participante como por otra persona. Si puede entenderse que se opone a una posición previa y al mismo tiempo refuerza a otra también previa, se utilizará para la categorización aquella más cercana al enunciado que se está analizando.
 - *Neutra (N)*: El participante emplea una posición que no refuerza ni se opone a ninguna posición previa. Generalmente se encuentra asociada a posiciones que inician un nuevo tema (categorías Inicio o Respuesta a pregunta de la dimensión Tipo de fragmento o enunciado), ya que la primera posición que se expresa no apoya ni discute ninguna posición previa al no existir ésta.

- *Sin posición (SP)*: El o la participante emite un enunciado, pero no se posiciona ni posiciona a nadie.

Un ejemplo del uso estas categorías lo encontramos en el siguiente fragmento, que introducimos previamente:

“PO1: Metieron muchos exámenes de golpe y muchos trabajos y (Profesores-Exigentes, N)

PO1: yo la verdad es que me agobié al principio, (Yo-Agobiado, R)

PO1: pero después ha ido poco a poco (0.2) mejorando. (Yo-Mejorando, D)”

Para responder a cómo se ve como estudiante, el participante comienza posicionando a los profesores (Profesores-Exigentes). El segundo enunciado explica la consecuencia de que los profesores fuesen de dicha manera, por lo que refuerza dicha posición: el participante se agobió (Yo-agobiado). Posteriormente, se posiciona como Yo-mejorando, contraponiéndose a ese agobio que sintió en un principio. De esta manera, la tercera posición se opone a la segunda, donde el participante ya no queda tan agobiado, sino que está mejorando.

Las categorías *refuerza* y *se opone/discute* permiten un análisis del juego de posiciones que se emplean en el discurso. Desde un punto de vista cuantitativo, las categorías refuerza permiten analizar el grado de complejidad y de fortaleza de las posiciones (a más frecuencia, más posiciones entrelazadas que se explican o se apoyan entre ellas), mientras que las categorías se opone permiten analizar el grado de negociación que los participantes ejercen en el posicionamiento (a más frecuencia, mayor grado de negociación). Desde un punto de vista cualitativo, esta categorización sirve como herramienta para el análisis focalizado de determinadas posiciones o contextos discursivos de relevancia. Visualizando el juego de posiciones de manera secuencial a través de estas categorías, se puede comprobar la manera en la que los o las participantes construyen y/o negocian determinadas posiciones a lo largo del discurso.