

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Ciencias de la Educación



***“Perspectiva emocional y de género en el fracaso
escolar: un estudio sociocultural en Programas de
Garantía Social”***

TESIS DOCTORAL

INMACULADA HORNILLO GÓMEZ

2009

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Ciencias de la Educación



***“Perspectiva emocional y de género en el fracaso
escolar: un estudio sociocultural en Programas de
Garantía Social”***

TESIS DOCTORAL

INMACULADA HORNILLO GÓMEZ

2009

Ilustración de la portada: Nellia Bosnia, en el cuento “Arturo y Clementina” de Adela Turín (1976)

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Ciencias de la Educación



“Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social”

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por la Lda. Dña. Inmaculada Hornillo Gómez, dirigido por la Dra. Dña. M^a Ángeles Rebollo Catalán.

Fdo.: Dña. Inmaculada Hornillo Gómez

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Ciencias de la Educación



Dra. M^a Ángeles Rebollo Catalán, Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, como directora de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por Dña. Inmaculada Hornillo Gómez.

HACE CONSTAR:

Que la tesis doctoral *“Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social”* realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Sevilla a 20 de Marzo de 2009

Fdo.: Dra. Dña. M^a Ángeles Rebollo Catalán

AGRADECIMIENTOS



En las primeras páginas de este informe de investigación, quisiera expresar mi agradecimiento y mis mejores intenciones a todas aquellas personas que han contribuido de alguna manera a hacer posible este trabajo con su apoyo, paciencia, ilusión, ánimo, consejos y conocimientos.

Realizar un trabajo de esta índole supone un gran esfuerzo no sólo por parte de quien lo realiza, sino también por parte de todas aquellas personas que le rodean, así como de las que específicamente intervienen en su composición. Desde que me planteé la realización del doctorado, he pasado por muchos momentos complicados, algunos incluso de desinterés y desaliento. Sin embargo, siempre han estado ahí personas que me han ayudado a superarlos, de una u otra manera.

De estas personas, me refiero a la que principalmente ha hecho posible que esta investigación tomara su forma y llegara a buen puerto, aquella que se prestó a dirigir mi tesis, sin conocerme de nada: la Dra. M^a Ángeles Rebollo. Para realizar un trabajo de este tipo es muy importante “encajar” afectiva e intelectualmente con la persona que te lo va a dirigir. En este sentido, creo que he sido muy afortunada al elegir a una persona con la que se han cumplido estas premisas. A ella quiero agradecer, con sincero afecto, el esfuerzo, ilusión, las horas de trabajo, apoyo y muchas cosas más que probablemente se me olviden, que ha dedicado en este tiempo.

También quiero agradecer a todas las personas que forman parte del Grupo de Investigación DIME (HUM-833), que han colaborado con su dedicación para que este trabajo sea hoy una realidad; por la ilusión y calidad de sus aportaciones, que han supuesto un soporte y estímulo importante en el desarrollo de la investigación. Este trabajo se desarrolla en parte gracias al contexto científico y humano que constituye este grupo de investigación. En especial, quiero agradecer al Dr. D. Rafael García Pérez, director del citado grupo de investigación, su implicación en este trabajo.

Un trabajo de estas características inevitablemente bebe de las aportaciones de voces con las que dialogamos directa e indirectamente. Por su valor y significatividad en las bases científicas de esta investigación, quiero mencionar mi agradecimiento y respeto a la labor investigadora de dos grupos de investigación, que han supuesto una fuente de inspiración y un referente en este trabajo. El Laboratorio de Actividad Humana dirigido por el Dr. D. Manuel de la Mata ha sido una fuente de inspiración y un estímulo científico importante. El Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa dirigido por el Dr. Juan de Pablos han influido en este estudio con sus contribuciones en cuanto a la visión de la educación desde tesis socioculturales. La excelencia y la vanguardia de estas aportaciones son un referente y un modelo a seguir. Especial referencia quiero hacer a la Dra. Pilar Colás por sus orientaciones en los albores de esta investigación.

La preocupación por aquellos jóvenes que no han tenido las suficientes oportunidades para desarrollar de forma adecuada su proyecto de vida, sobre todo en la dimensión académica, ha sido el objetivo fundamental en el planteamiento de este trabajo. Por ello, quiero agradecer al equipo educativo del Taller-Escuela Garelli por compartir conmigo esas inquietudes que han desembocado en el desarrollo de esta investigación, así como el poder realizar físicamente en la sede del proyecto gran parte del trabajo. En especial, quiero agradecer a mi amigo y compañero de trabajo durante tantos años, David Domínguez, el poder haber compartido las preocupaciones, proyectos, ideas, que me han surgido en este tiempo.

Quiero hacer explícito este agradecimiento a los alumnos y alumnas del programa de Hostelería que han contribuido, con su participación, aportando las percepciones sobre su propia biografía.

Por último, aunque no por ello menos importante, a mi familia y amigos quiero agradecer fundamentalmente el apoyo, paciencia y comprensión que han mostrado en los momentos buenos y malos que he pasado en el desarrollo del proyecto de doctorado. En especial a Eduardo, por la confianza incondicional en mí que ha demostrado siempre en la consecución de este trabajo.

A todos, gracias

*A ellos: David, Ismael, Mariana, Mario, Mar, Penélope, Ramón,
Rosario, Soraya, Vicente y Victoria.*
Promoción de Hostelería 2004-2006
Taller-Escuela Garelli

“Si tuviera que definir esas clases, diría que mis supuestos
zoquetes y yo luchábamos contra el pensamiento mágico,
aquel pensamiento que, como en los cuentos de hadas, nos
hace prisioneros de un presente perpetuo”.

Daniel Pennac
“Mal de escuela”
2008



ÍNDICE



PRESENTACIÓN..... 1

PRIMERA PARTE

Fundamentos teóricos

Capítulo I. EL FRACASO ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD.

1. ...Introducción.....	7
2. Calidad y equidad en educación como marco referencial en política educativa	10
3. El fracaso escolar desde una perspectiva internacional	13
4. El fracaso escolar en España.....	15
5. Las políticas educativas sobre fracaso escolar	18
5.1. <i>El fracaso escolar en la LOGSE</i>	19
5.1.1. Los Programas de Garantía Social: características y funciones.....	22
5.2. <i>El fracaso escolar en la LOE</i>	24
5.2.1. Los Programas de Cualificación Profesional y de Inserción Laboral.....	28



Capítulo II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE FRACASO ESCOLAR.

1. Introducción.....	32
2. La investigación educativa sobre fracaso escolar.....	33
3. El fracaso escolar centrado en la persona	38
3.1. <i>Teoría de la motivación</i>	39
3.2. <i>Teoría de la atribución</i>	39
4. El fracaso escolar centrado en la escuela.....	42
4.1. <i>Hacia un nuevo modelo: la escuela inclusiva</i>	44
4.2. <i>Las escuelas eficaces</i>	46
4.3. <i>Las escuelas aceleradas</i>	48
4.4. <i>Las comunidades de aprendizaje</i>	49
5. El fracaso escolar desde una perspectiva dialógica y microgenética.....	51

Capítulo III. IDENTIDAD CULTURAL Y FRACASO ESCOLAR: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.

1. Introducción.....	55
2. El estudio científico de la identidad en educación.....	58
3. La construcción de la identidad desde la perspectiva sociocultural	63
4. El género como construcción social: el enfoque <i>doing-gender</i>	66
5. Los mediadores culturales de la identidad	68
5.1. <i>El estereotipo social como mediador cultural</i>	71
5.2. <i>Los estereotipos de género</i>	73
6. Interiorización y exteriorización en la construcción de la identidad: el proceso dialógico entre self y contexto.....	75
7. La narrativa como medio de construcción personal	79
7.1. <i>El discurso desde la teoría sociocultural</i>	79
7.2. <i>La narrativa en la construcción de la identidad</i>	82
8. Identidad y empoderamiento: la educación formal	87



8.1. <i>Autoconcepto y autoestima, facetas clave de la identidad</i>	89
8.2. <i>La educación formal como vía de empoderamiento personal</i>	94

Capítulo IV. LAS EMOCIONES Y EL FRACASO ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD.

1. Introducción	98
2. Estudio científico de las emociones	99
3. La investigación educativa sobre emociones.....	102
4. Concepción sociocultural de las emociones.....	105
5. Aprendizaje emocional en clave sociocultural.....	107
5.1. <i>Interiorización y regulación emocional</i>	108
5.2. <i>Conflicto y socialización emocional</i>	110
5.2.1. La resolución de conflictos.....	112
5.3. <i>Agencialidad, poder y responsabilidad</i>	116
5.4. <i>Discurso emocional</i>	118

SEGUNDA PARTE

Desarrollo empírico

Capítulo V. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Planteamiento del estudio	122
2. Objetivos generales	123
3. Objetivos específicos	125

Capítulo VI. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Introducción.....	128
2. Metodología	129
2.1. <i>Narración y el yo temporal</i>	130
2.2. <i>Narración y el yo relacional</i>	131



3.	Diseño de la investigación.....	132
3.1.	<i>Contexto de la investigación</i>	133
3.2.	<i>Participantes</i>	136
3.3.	<i>Procedimiento e instrumentos</i>	136
4.	Análisis de datos	140
4.1.	<i>Unidades de análisis</i>	140
4.1.1.	Episodios.....	140
4.1.2.	Enunciados	141
4.2.	<i>Variables y categorías del estudio</i>	143
4.2.1.	Variables y categorías molares	144
4.2.2.	Variables y categorías moleculares	145
4.3.	<i>Codificación</i>	147
4.4.	<i>Tratamiento de los datos</i>	149
4.4.1.	Análisis cuantitativo	149
4.4.2.	Análisis cualitativo	150

Capítulo VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

1.	Presentación	152
2.	Mediadores culturales del fracaso escolar	153
2.1.	<i>Plano personal: creencias y estereotipos del yo.</i>	154
2.2.	<i>Plano relacional/institucional: interacciones y emociones</i>	158
2.3.	<i>Plano sociocultural: los contextos sociales de referencia</i>	163
3.	Géneros discursivos del fracaso escolar	164
3.1.	<i>Estructura del discurso autobiográfico</i>	165
3.2.	<i>Tipos de discurso autobiográfico</i>	176
3.2.1.	Caracterización de los tipos de discurso	181
3.2.2.	Prevalencia de géneros discursivos.....	186
4.	Conflictos emocionales asociados al fracaso escolar	187
4.1.	<i>Tipos de conflictos</i>	188
4.1.1	Conflictos intrapersonales	189
4.1.2	Conflictos interpersonales	192



4.2. Modelos de gestión y estrategias de afrontamiento de los conflictos	196
4.2.1. Modelos de gestión	196
4.2.2. Estrategias de afrontamiento	199

Capítulo VIII. CONCLUSIONES.

1. Introducción	202
2. Conclusiones específicas del estudio	204
2.1. Medidores culturales del fracaso escolar	204
2.1.1. Plano personal: creencias y estereotipos del yo..	204
2.1.2. Plano relacional: interacciones y emociones.....	206
2.1.3. Plano sociocultural: los contextos sociales de referencia	207
2.2. Géneros discursivos del fracaso escolar	208
2.2.1. Lenguajes sociales en el fracaso escolar	210
2.2.2. Discursos institucionales en el fracaso escolar....	213
2.2.3. Géneros discursivos personales del fracaso escolar	215
2.3. Conflictos emocionales asociados al fracaso escolar ...	217
2.3.1. Tipos de conflictos	217
2.3.2. Gestión y afrontamiento de los conflictos.....	219
3. Aportaciones generales de la investigación.....	220
3.1. El fracaso escolar desde la perspectiva sociocultural..	220
3.2. La perspectiva de género en el estudio del fracaso escolar	222
3.3. La dimensión afectiva en el fracaso escolar	224
4. Proyección del estudio.....	225
4.1. La narrativa como metodología didáctica	225
4.2. La coeducación como vía de prevención.....	226
4.3. Las emociones en los procesos educativos	228
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231



ÍNDICE DE ANEXOS



ANEXO 1. Entrevistas transcritas con fotos	265
ANEXO 2. Formulario de consentimiento informado para investigación científica	333
ANEXO 3. Sistema de categorías: definición y ejemplificación de las variables y categorías.....	337
ANEXO 4. Matriz de datos y descripción de las variables (SPAD.N 3.5	351
ANEXO 5. Resultados del análisis de correspondencias múltiples (SPAD.N 3.5	363
ANEXO 6. Resultados del análisis de Cluster (SPAD.N 3.5	369
ANEXO 7. Relación de conflictos emocionales.....	385





ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS



FIGURAS

Figura 1. Organigrama de las enseñanzas en la LOE (tomado de http://ceipsanjosedecalasanz.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/organigrma_loe.pdf).....	25
Figura 2. Mapa multidimensional para representar el fracaso escolar (tomado de Marchesi y Lucena, 2003)	34
Figura 3. Modelo ecológico para el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa (tomado de Escudero, 2005b).....	37
Figura 4. Tipología de gestión de conflictos según el enfoque bidireccional.	113
Figura 5. Diseño metodológico (reelaborado a partir de otro tomado de Rebollo, 2001).....	133
Figura 6. Procedimientos estadísticos empleados.	149
Figura 7. Plano formado por los factores 1 (planos del yo) y 2 (contextos institucionales).....	173



Figura 8. Plano formado por los factores 1 (planos del yo) y 3 (valores). 174

Figura 9. Plano formado por los factores 2 y 3. 176

TABLAS

Tabla 1. Evolución del fracaso escolar en España (2000-2005). 16

Tabla 2. Características y funciones de los PGS. 24

Tabla 3. Características y funciones de los PCPI. 29

Tabla 4. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar (tomado de Marchesi, 2005)36

Tabla 5. Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento 40

Tabla 6. Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento: indefensión..... 41

Tabla 7. Características de las escuelas eficaces. 46

Tabla 8. Datos del alumnado participante en el estudio. 136

Tabla 9. Unidades de análisis y variables del estudio. 143

Tabla 10. Variables y categorías molares de los episodios..... 144

Tabla 11. Dimensiones y variables moleculares de los enunciados. 145

Tabla 12. Variables y categorías del plano personal..... 146

Tabla 13. Variables y categorías del plano relacional. 147

Tabla 14. Variables y categorías del plano sociocultural 147

Tabla 15. Dimensiones y categorías expresivas de los mediadores presentes en los discursos autobiográficos. 154

Tabla 16. Tabla-Resumen de las variables activas e ilustrativas empleadas en el modelo explicativo elegido..... 166

Tabla 17. Relación de factores y porcentaje de inercia. 167

Tabla 18. Contribuciones absolutas de las variables y categorías de cada factor. 168

Tabla 19. Contribuciones relativas de los factores a cada categoría 170

Tabla 20. Valores-Test para las categorías consideradas como ilustrativas en el análisis. 171



Tabla 21. Pérdida de inercia para los agrupamientos de 3, 7 y 9 clases respectivamente.....	177
Tabla 22. Caracterización interna de la tipología de enunciados. .	178
Tabla 23. Tipos de discursos biográfico-narrativos del alumnado de PGS.....	182
Tabla 24. Variables y categorías del análisis de los conflictos emocionales.....	188

GRÁFICOS

Gráfico 1. Emociones en función del poder y la responsabilidad. ..	116
Gráfico 2. Representaciones del yo.	155
Gráfico 3. Modalidades de estereotipos.	156
Gráfico 4. Valores sociales.	157
Gráfico 5. Modelos de relación interpersonal.....	158
Gráfico 6. Tipología de emociones expresadas en los relatos.	159
Gráfico 7. Regulación de la emoción.....	161
Gráfico 8. Sentido de la emoción.....	161
Gráfico 9. ctitudes hacia los estereotipos.	162
Gráfico 10. Contextos sociales e institucionales referenciados en los relatos autobiográficos.	163
Gráfico 11. Prevalencia de géneros discursivos.	186
Gráfico 12. Tipología de conflictos.....	189
Gráfico 13. Tipología de los conflictos intrapersonales.	190
Gráfico 14. Tipología de los conflictos interpersonales.	193
Gráfico 15. Descripción de los modelos de gestión de los conflictos.. ..	196
Gráfico 16. Estrategias de afrontamiento en la gestión de conflictos.	199



PRESENTACIÓN



Esta investigación educativa se emprende como respuesta a la variedad de interrogantes referentes al fracaso escolar. Durante los años de experiencia como docente en la etapa secundaria y más específicamente en programas dirigidos a jóvenes que no han podido finalizar sus estudios reglados, surge la necesidad de estudiar y profundizar en el fenómeno del fracaso escolar. Este estudio pretende generar un conocimiento ideográfico y contextual sobre las vivencias y experiencias del alumnado, con objeto de plantear estrategias pedagógicas y educativas para la prevención del fracaso escolar, proponiendo posibles mejoras tanto para que el sistema educativo pueda dar una respuesta más eficaz, como para que los programas y agentes educativos que atienden a grupos de riesgo incluyan medidas de atención más acordes con las necesidades reales del alumnado, cara a reorientar su vida dentro del mundo social y laboral.



Esta investigación se propone estudiar el fracaso escolar desde una perspectiva sociocultural, por la cual la construcción de la identidad se realiza en interacción dialógica con los contextos sociales y culturales de referencia de la persona, profundizando en los mediadores presentes en éstos que son fuente de sentido. Esta perspectiva nos permite indagar en el proceso de socialización de la persona, así como en el sistema de valores y creencias que forman parte de su identidad. En este sentido, con este estudio profundizamos en los relatos autobiográficos del alumnado para comprender cómo se construyen los procesos de fracaso escolar de forma dialógica con los contextos sociales.

La investigación asume una perspectiva de género en el abordaje del estudio del fracaso escolar ya que tomamos como punto de partida la concepción de género que se construye a partir de las representaciones que sobre éste comparten los miembros de una cultura, tanto en un plano inter como intrapersonal. Algunas ideas derivadas de este enfoque son de particular interés en el abordaje del fracaso escolar, tales como el empoderamiento, las representaciones sociales que sobre el género influyen en la génesis del fracaso escolar y los estereotipos sexistas como techos de cristal, todos aspectos presentes en este informe.

El estudio se orienta desde una perspectiva emocional porque indaga en los conflictos emocionales no resueltos que son obstáculos en el desarrollo educativo y personal del alumnado de los Programas de Garantía Social. Asumimos una concepción dialógica y sociocultural de las emociones, lo que implica entender éstas como actuaciones culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Trabajos científicos previos nos informan de la importancia de las emociones tanto en el desarrollo de la persona en general (Gover 1996, Rebollo, 2006), como en el plano educativo del fracaso escolar (Puig Rovira, 2003; Hearngraves, 2003). De este modo, en esta investigación se estudian las emociones como



indicadores de la relación de la persona con el sistema de valores propio del contexto social en el que está inserto.

Esta investigación adopta una metodología narrativa con influencia del interaccionismo simbólico para el estudio del yo. Son frecuentes los estudios narrativos desde perspectivas socioculturales (Bruner, 2001; Rebollo 2001; Fivush, 2007). La metodología narrativa se muestra especialmente adecuada en el estudio de la construcción de la identidad ya que posibilita conocer las formas cualitativamente distintas en que el alumnado experimenta, percibe y comprende su realidad personal, escolar, social y profesional, lo que a su vez nos aporta información sobre las fuentes de su identidad. A través de las narraciones biográficas que nos ofrecen los participantes en el estudio, profundizamos en los mediadores culturales asociados a los procesos de fracaso escolar (contextos, creencias, valores, actitudes y emociones). De ese modo, ahondamos en cómo estos mediadores han influido en su trayectoria vital.

Desde el punto de vista educativo, es de suma importancia la indagación de los estudios en la formación de la identidad de los discentes, analizando no sólo la dimensión cognitiva y conductual que hasta ahora han sido protagonistas en la mayoría de las teorías educativas, sino penetrando en la importancia de los aspectos emotivos, frecuentemente minusvalorados, que se desarrollan a la par de los intelectuales y comportamentales. A su vez, considerar la gestión de los conflictos emocionales en el proceso de socialización escolar, nos orientará hacia cómo ayudar de manera eficaz a los discentes para un mejor desarrollo personal y social.

Por otra parte, interesa desde el punto de vista pedagógico conocer cómo los contextos sociales y relacionales inciden en la construcción de la identidad cultural y personal. Observar los mediadores presentes en estos contextos (visiones estereotipadas



de capacidades y de género, sistema de valores y creencias, modos de relacionarse con los contextos, etc.) es una fuente relevante para el planteamiento de estrategias educativas que ayuden a la prevención del fracaso escolar, fenómeno tan presente hoy en día en las políticas educativas de todos los países. Concretamente en España, la nueva Orden de Atención a la Diversidad está orientada íntegramente hacia la prevención del fracaso en las aulas (Orden del 25 de Julio de 2008). Dirigirnos hacia una escuela más inclusiva parece ser el principio relevante en estas directrices, donde la creación de contextos escolares que constituyan “*comunidades moralmente densas que ayuden a construir biografías satisfactorias*” (Puig Rovira, 2003), se erige en un reto educativo clave del presente siglo XXI.

Partiendo de estas concepciones teóricas, esta investigación se plantea tres objetivos científicos: detectar los mediadores culturales de la identidad personal asociados a procesos de fracaso escolar; identificar los géneros discursivos presentes en los procesos de fracaso escolar; conocer los tipos de conflictos presentes en los procesos de fracaso escolar. El abordaje y resolución de estos objetivos nos ayudará a una mejor comprensión del fenómeno del fracaso escolar en aras de proponer estrategias oportunas que posibiliten su prevención.

El informe de investigación que presentamos se estructura en dos bloques: el primero aborda el marco conceptual teórico del estudio y el segundo presenta la parte empírica del trabajo.

La primera parte engloba los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y se estructura en cuatro capítulos. En el **Capítulo I**, presentamos el panorama político y social actual del fracaso escolar. Desde los conceptos de calidad y equidad en educación, analizamos la situación internacional y nacional del fracaso escolar, estudiando las políticas preventivas puestas en



marcha en nuestro país en las dos últimas leyes, la LOGSE y la presente LOE.

En el **Capítulo II**, examinamos el estado de la investigación sobre fracaso escolar. El capítulo analiza los desarrollos y avances que se han producido desde tres perspectivas de la investigación en educación: el fracaso escolar centrado en la persona, en la escuela y desde la óptica dialógica y microgenética. Desde la primera, repasamos las teorías educativas de la motivación y la atribución; desde la segunda, revisamos el concepto de escuela inclusiva a través de distintas iniciativas como son las escuelas eficaces, aceleradas y las comunidades de aprendizaje; con respecto a la tercera, perspectiva que asumimos en este trabajo, presentamos brevemente los planteamientos generales y algunos estudios realizados.

El **Capítulo III** está dedicado íntegramente a la teoría histórico-cultural y a la noción de identidad cultural en relación con el estudio educativo del fracaso escolar. Los constructos socioculturales de mediación e interiorización son explicados en su correspondencia con las teorizaciones existentes del fracaso escolar. A su vez, profundizamos en la construcción social de género, y en las contribuciones del enfoque *doing-gender* para el estudio del fracaso escolar: desde el sistema de análisis del género hasta las concepciones de techo de cristal y empoderamiento. De forma complementaria, se plantea la contribución de la narrativa desde la óptica sociocultural en la arquitectura de la identidad.

En el **Capítulo IV**, nos adentramos en el estudio de las emociones en relación con los procesos de fracaso escolar. Después de un repaso a la investigación científica y educativa sobre las emociones, abordamos la concepción sociocultural de éstas, así como la aplicación de concepciones socioculturales al estudio del desarrollo de la dimensión afectiva. Este capítulo aborda la noción



de agencialidad, conflicto y discurso en relación con el aprendizaje y la socialización emocional, que resultan de gran valor e interés en el estudio del fracaso escolar.

La segunda parte de la investigación aborda el proceso empírico. En el **Capítulo V** describimos los objetivos generales y específicos del estudio. En el **Capítulo VI**, explicitamos la metodología narrativa como base del estudio, incluyendo los elementos fundamentales que han servido para la concreción del diseño de la investigación, como es el contexto de investigación, los participantes, el procedimiento y técnicas de recogida de datos, así como las fases para el análisis y tratamiento de éstos.

En el **Capítulo VII**, discutimos los resultados obtenidos en el estudio, estructurados según los objetivos específicos explicitados anteriormente. Por último, el **Capítulo VIII** está dedicado a las conclusiones de la investigación, dividiéndolo en tres bloques que responden a las conclusiones específicas, a las aportaciones generales y a la proyección del estudio, contribuyendo todo a la visión panorámica de las metas científicas perseguidas.

Al final, este informe incluye las **referencias bibliográficas** y los **anexos** que complementan la lectura y comprensión detallada del desarrollo de la investigación.



CAPÍTULO I.

EL FRACASO ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD



- **Introducción.**
- **Calidad y equidad en educación como marco referencial en política educativa.**
- **El fracaso escolar desde una perspectiva internacional.**
- **El fracaso escolar en España.**
- **Las políticas educativas sobre fracaso escolar.**
 - **El fracaso escolar y la LOGSE.**
 - *Los Programas de Garantía Social: características y funciones.*
 - **El fracaso escolar y la LOE.**
 - *Los Programas de Cualificación e Inserción Laboral: características y funciones.*





1. INTRODUCCIÓN.

El fracaso escolar es uno de los temas educativos más candentes en los últimos años, dados los resultados de índole internacional sobre la incidencia de este fenómeno. La mayoría de las recientes reformas educativas propuestas en diversos países, están enfocadas principalmente a paliar este problema. Sin embargo, no es un tema nuevo, su estudio tiene una importante tradición, asociada a la “democratización de la enseñanza” o conceptos afines: educación para todos, calidad en la educación, etc. Se han realizado multitud de estudios que profundizan en las causas y factores que influyen en esta situación; sin embargo, es más reciente la preocupación de preguntarse el por qué de su persistencia, a pesar de las iniciativas puestas en marcha para revertirlo.

Son muchos los temas de los cuales podemos hablar alrededor del fracaso escolar. Desde los que aluden a la falta de claridad conceptual del término, pasando por las cifras preocupantes de alumnado con fracaso escolar presentes en los últimos estudios europeos, hasta el futuro personal y social de los jóvenes que sufren dicho fracaso escolar. También hay que tener presente la pluralidad de factores y dinámicas que lo pueden provocar, así como proponer esquemas teóricos que nos permitan ahondar en su comprensión, pues eso es necesario para estructurar las políticas educativas, y también sociales, de lucha contra el mismo. Es conveniente precisar también que el fracaso es un fenómeno que se va construyendo en el tiempo, que cada uno de los fracasos tiene su propia historia. No son un resultado terminal, sino que representan la trayectoria acumulativa de los elementos y condiciones que lo fueron fabricando en diversos grados, tal vez sin recibir las respuestas pertinentes en los momentos que ya las estaban reclamando (Escudero, 2005b).



No existe unanimidad de criterios para definir el fracaso escolar, que es más bien un término cuyas acepciones dependen de una toma de postura previa sobre él. Si el referente es el contexto de la escuela, el fracaso escolar sería la incapacidad del alumno o alumna para cumplir los objetivos propuestos, explícitos o no, por aquel; si el referente es el discente, el fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal; en relación con la propia institución escolar, el fracaso sería la incapacidad de ésta para cumplir los objetivos sociales (Mafokozi, 1991).

A pesar de su difícil definición, Cobacho y Pons (2006) articulan una serie de constataciones en relación al fracaso escolar que nos van a servir para introducir este capítulo, ya que resumen adecuadamente nuestras percepciones sobre el tema.

- El fracaso escolar, en cualquiera de sus formas (absentismo y abandono, inadaptación al contexto escolar, no obtención de la titulación en educación secundaria, no adquisición de competencias socioeducativas básicas para la inserción en el mundo social y laboral) era y continúa siendo un problema educativo y social de primer orden en todos los países que han conseguido el reto inicial de la escolarización de toda la población.
- Los adolescentes que no consiguen la formación adecuada, se ven abocados a insertarse en el mundo laboral de un modo precario y serán los primeros desempleados a los primeros síntomas de recesión económica.
- El sistema educativo no es capaz de atender por sí mismo a todo este fracaso, por lo que las administraciones tendrán que articular una colaboración estrecha entre distintos sectores (social, laboral y educativo).
- Para afrontar el problema, son dos las alternativas complementarias: el sistema educativo debe repensar su



realidad para reducir las cifras de fracaso escolar; los agentes socioeducativos del entorno deben ofrecer instrumentos que garanticen una adecuada recuperación formativa de estos sujetos que no tienen la preparación mínima para su incorporación social y laboral.

Nos encontramos ante un problema de difícil solución, en el cual parece necesario aunar esfuerzos desde distintos ámbitos, como son el político, el pedagógico (tanto científico como de intervención) y el social. A lo largo de este capítulo vamos a abordar el fracaso escolar desde su vertiente política, relacionándolo con dos conceptos relevantes: la calidad y la equidad en la educación. Someramente examinaremos los resultados de algunos de los informes y estudios hechos por diversos autores, así como las propuestas en materia de política educativa para prevenir y paliar el fracaso escolar. Esta perspectiva la finalizaremos con la profundización en uno de los programas propuestos para reinsertar al alumnado procedente de fracaso escolar, por ser al que pertenece la muestra utilizada en nuestro estudio: los Programas de Garantía Social.

2. CALIDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN COMO MARCO REFERENCIAL EN POLÍTICA EDUCATIVA.

Calidad y equidad se han constituido en objetivos de la educación en los albores del siglo XXI. Las políticas sociales, económicas, culturales y educativas, deben ser consistentes para lograr dichos objetivos. Conseguir la calidad en la educación es un objetivo urgente que aparece en los programas políticos de todos los gobiernos en general. Concretamente, son muchos los planes de calidad que se han puesto en marcha en distintos países, a partir de que, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa acordara que los estados miembros debían ponerse en marcha para conseguir el objetivo estratégico propuesto, antes que concluya 2010. Dicho



objetivo es “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”. Sin embargo, son varias las voces que alertan que, a pesar de que los esfuerzos son importantes, resultan insuficientes para coronar con éxito la llamada Estrategia de Lisboa¹.

El compromiso del Estado Español con la calidad y equidad del sistema educativo, se refleja en el último informe del MEC (2007), del cual destacamos algunos aspectos por su interés para nuestro estudio. El primero es la intención de *disminuir el abandono escolar prematuro*, ya que el último dato español es del 29,9%, mientras que el objetivo de la Unión Europea es que sea menor del 10%. El segundo es *incrementar la tasa de alumnos y alumnas titulados en Educación Secundaria Obligatoria*, estando actualmente en el 70,40%. En este sentido, el fracaso escolar es uno de los problemas que hay que abordar con políticas preventivas eficaces.

Según la OCDE (1997), la equidad debe estar armoniosamente integrada con la calidad y no ser un obstáculo para ella. Una sociedad en la que existan privilegios para acceder al conocimiento no puede considerarse de calidad. La equidad significa que ninguna persona que tenga la habilidad para beneficiarse de la educación debería quedar excluida por limitaciones de recursos.

La UNESCO (2007) reconoce tres principios de la equidad: *la equidad horizontal*, que implica igual tratamiento de aquellos que están igualmente situados; *la equidad vertical* reconoce que no todos los estudiantes son iguales y que, en un análisis de equidad, se deberían tener en cuenta los puntos de partida de los discentes; *la igualdad de oportunidades educativas* se basa en la noción de que todos los niños y niñas deberían tener las mismas oportunidades

¹ <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11071.htm>

para el éxito, basado en características personales como la motivación y el esfuerzo.

Según algunas autoras, se pueden establecer dimensiones en la equidad de los sistemas educativos (Aylwin, 2000; artolomé, 2008): *criterio de la pobreza*, por el que la equidad asegura la satisfacción de las necesidades básicas, un nivel de dignidad esencial; *criterio de la desigualdad*, por el que la equidad implica controlar y disminuir las diferencias sociales; *criterio de la herencia o adscripción*, por el que la equidad se cumple cuando se rompe la asociación entre la distribución de la riqueza y el género, la etnia o el origen social de los individuos. Examinar estos criterios en nuestras escuelas nos proporcionaría cauces para proponer estrategias de mejora en los centros, cara a responder mejor a las necesidades del alumnado actual.

La mejora de la calidad y equidad educativas supone el reconocimiento de la diversidad humana. En este sentido, las políticas educativas actuales obedecen a nuevas formas de mirar la diversidad. artolomé (2008, pp. 172) algunos de estos modos:

- Desde la complejidad, intentando ver las distintas perspectivas desde las que se puede enfocar la realidad educativa diferencial.
- Desde la comprensión global de la persona, no sobre los síntomas que son más evidentes (dificultades de aprendizaje, comportamiento...) sino desde su historia completa.
- Desde las potencialidades y no desde el déficit, como demuestran algunas novedosas perspectivas, como el enfoque de la resiliencia que nos indica la importancia de estudiar los factores protectores que permiten a la persona alcanzar el éxito a pesar de haber sufrido situaciones adversas en su vida.



3. EL FRACASO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL.

Son muchas las voces que, a nivel internacional y específicamente europeo, nos avisan sobre la importancia de mejorar la calidad en la educación, si realmente los países quieren progresar en la moderna sociedad del conocimiento. Precisamente por eso, por definirse la sociedad occidental con el adjetivo “del conocimiento”, podemos pensar y acertar que la mejora en la economía de los países está en la producción de información y conocimiento. A este respecto, Andreas Schleicher (2006), en un informe sobre la educación a nivel europeo, nos habla ya de la economía del conocimiento, la cual se conseguirá a medida que los países insistan y procuren un sistema de educación más efectivo, más flexible y más fácilmente accesible a todos.

Esto se alcanzará a través de una serie de claves que el autor señala en el informe, apoyado todo esto por los datos que sobre educación se recaban en los países de la OCDE (OCDE, 2005). Estas claves se resumen a continuación.

- Una **mayor inversión en educación**, ya que se comprueba que esto redundará en beneficios no sólo individuales, sino también sociales. Los países en los que los sujetos cursan un año adicional, consiguen aumentar la producción y los resultados económicos entre el 3% y el 6%.
- Dado que se demuestra en el estudio que existen sistemas educativos de pobres resultados, se propone un **sistema de instituciones diversas, sostenibles y altamente cualificadas**, transfiriéndoles la responsabilidad de sus propios resultados. A esto habría que añadirle una implementación de políticas de financiación que movilicen recursos públicos y privados de la forma que mejor refleje los beneficios sociales y personales de la educación terciaria.



En este sentido, promulga una evolución hacia un tipo de universidad europea que alcance el nivel de liderazgo y capacidad de gestión característica de las empresas actuales, aplicando tanto las estrategias financieras como técnicas de gestión de recursos humanos más adecuadas.

- En cuanto a la educación escolar, dados los bajos resultados del desempeño escolar obtenido en los últimos Informes de PISA (OCDE, 2004 y 2007), se proponen reformas educativas de manera que se pase desde sistemas basados en la determinación exhaustiva de los contenidos educativos, a otros **centrados en la consecución de objetivos**. Se vuelve por tanto a trasladar a las instituciones la responsabilidad de sus éxitos, favoreciendo la aparición de un profesorado altamente selectivo y cualificado, el desarrollo de técnicas de educación innovadoras y una formación más personalizada y enfocada a las características propias de cada estudiante.
- También se propone, una más amplia contribución al gasto en educación por parte de los propios estudiantes, a pesar de que esto pueda contribuir aparentemente al deterioro de la calidad en la educación.
- Por último, se recomienda mejorar la formación continua ya que hay países, entre los que se encuentra España, que no pasan apenas del 10% el porcentaje de trabajadores que se matriculan cada año en este tipo de formación.

Si hablamos específicamente del fracaso escolar, como fenómeno indicativo o consecuente de una disminución de la calidad en la educación, comprobamos que los datos que se manejan no son más alentadores. En un estudio hecho por Molina (2004) donde examina el panorama internacional en cuanto al fracaso escolar, el autor recoge algunas conclusiones a tener en cuenta (salvando el escollo importante que sobre el concepto de fracaso escolar puedan tener los distintos países, así como la traducción que esto pueda tener en la recogida de datos). Por una parte, según un informe de



EURYDICE (1994), se recogen resultados que muestran que la enseñanza obligatoria funciona deficientemente en todos los países de la Unión Europea, ya que entre un 2% y un 35%, está el porcentaje de alumnos y alumnas que terminan el ciclo sin haber asimilado los objetivos mínimos. Por otra parte, según otro informe, EUROSTAT (2000), España, Italia y Portugal son los tres países con mayores tasas de abandono escolar al terminar la educación secundaria obligatoria. En tercer lugar, según el Informe TIMSS (1997), que examina el rendimiento escolar en Matemáticas y Lengua de alumnos y alumnas de la ESO, se comprueba que de los 50 países examinados, hay ocho países por debajo de la media teórica en el penúltimo año de la ESO y tres en el último, los cuáles son España, Grecia y Portugal. Esto último se confirma con el Informe PISA del año 2003 (OCDE, 2004) donde también se situaba a España, Italia, Grecia y Portugal en los últimos lugares en cuanto al rendimiento académico de sus alumnos.

Para terminar con este breve repaso al panorama internacional, en los últimos indicadores internacionales de la educación que la OCDE publica regularmente correspondientes al curso escolar 2003-2004 (OCDE, 2006) encontramos que, examinando a la población entre 25 y 64 años que ha obtenido la titulación en educación secundaria superior, de los 12 países por debajo de la media de la OCDE, vuelven a ser los últimos España, Italia, Turquía, Portugal y México. Si además citamos el penúltimo y último Informe PISA (OCDE 2004, OCDE 2007), vuelven a coincidir los países con peores resultados, entre los que se encuentra España.

4. EL FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA.

Aunque ya hemos hecho algunos apuntes en el apartado anterior, vamos a referirnos ahora más específicamente a la situación española en relación a los resultados en educación. En la

Tabla 1, podemos contemplar la evolución del fracaso escolar por comunidades autónomas desde el año 2000 hasta el 2005.

Como podemos observar, las cifras señalan que el fracaso escolar se ha incrementado más en estos últimos 3 años. El panorama es distinto en función de las Comunidades Autónomas, observando que Asturias, Castilla-La Mancha y Melilla han reducido las tasas de fracaso escolar, mientras que en Madrid, Cataluña, La Rioja, Andalucía, Canarias, C. Valenciana y Ceuta han aumentado.

Tabla 1. Evolución del fracaso escolar en España (2000-2005).

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Diferencia 2004-2005	Diferencia 2000-2005
Asturias	17	15,9	16,7	14	19,8	14,9	-4,9	-2,1
País Vasco	18	17,8	17,4	18,5	13,6	16,5	2,9	-1,5
Navarra	19,6	18,4	20,9	20,3	17,1	18,5	1,4	-1,1
Castilla y León	23,1	22,6	22,4	23,9	20,2	20,9	0,7	-2,2
Cantabria	23,8	19,1	23,3	21,1	22,8	22,9	0,1	-0,9
Galicia	26,9	24,1	24,7	23,7	23,5	24	0,5	-2,9
Aragón	24,6	24,6	24,8	24,5	27,4	25,7	-1,7	1,1
Madrid	25,7	24,1	25,4	25,7	25,9	26,4	0,5	0,7
Cataluña	24,5	24,6	24,5	25,4	25	27,8	2,8	3,3
Rioja	26,5	25,7	32,9	30,2	28,2	28,4	0,2	1,9
ESPAÑA	26,6	26,6	28,9	28,7	28,5	29,6	1,1	3
Castilla-La Mancha	34,7	33,4	35,2	33	32,3	30,2	-2,1	-4,5
Extremadura	34,6	34	36,2	32,8	32,4	32,9	0,5	-1,7
Murcia	35,6	34,9	34,7	33,8	34	33,4	-0,6	-2,2
Andalucía	26,7	27,1	33,8	33,5	33,6	34,7	1,1	8
Canarias	32,3	32,5	35,3	33,5	33,4	35,2	1,8	2,9
C. Valenciana	25,3	30,8	32,8	32,2	32,7	35,9	3,2	10,6
Baleares	35,1	35,5	33,5	36,8	37,2	38,2	1	3,1
Melilla	47,7	45,1	43,4	49,4	47,2	42,4	-4,8	-5,3
Ceuta	47,5	47	47,3	53,4	42,6	49,9	7,3	2,4

FUENTE: MEC. Series por CCAA.

En los resultados que se desprenden de los indicadores examinados por la OCDE en 2006, a través de una Nota Informativa publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia (2006), se remiten los siguientes hechos:

- Con respecto a los *logros educativos de la población adulta*, en primer lugar, el porcentaje de españoles que ha



alcanzado una titulación de educación secundaria superior, ha mejorado con respecto al año anterior, aunque sigue siendo inferior al de la OCDE; en segundo lugar, los niveles españoles de titulación en la educación terciaria, son similares a la media de la OCDE; en tercer lugar, el nivel educativo alcanzado influye en la ocupación posterior: por una parte el paro disminuye según aumenta el nivel educativo y por otra el salario aumenta según aumenta también el nivel educativo.

- En relación *al gasto en educación*, se destacan dos resultados paradójicos: mientras que en el periodo que va desde 1995 a 2003 se ha disminuido el gasto público en educación no universitaria con respecto al PI , aumentando la diferencia con la OCDE, en educación superior, el gasto en España ha experimentado uno de los mayores crecimientos de la OCDE.
- En cuanto *al acceso a la educación y escolarización*, se destaca que los españoles han permanecido menos tiempo en la enseñanza formal que la media de la OCDE, pero acortándose notablemente las distancias si se considera la población más joven, desapareciendo si se atiende a la esperanza de escolarización de los menores de cinco años.
- Por último, refiriéndonos al entorno de aprendizaje y a la organización de los centros educativos, se destaca en primer lugar que el número de clases obligatorias en primaria y secundaria es mayor en España en casi todas las edades, que en la OCDE; en segundo lugar, que la media de los alumnos por clase en centros públicos es inferior que la media de la OCDE, aunque no ocurre así en los centros privados, que es mayor; en tercer lugar, que el salario de los profesores españoles es superior a la media de los de la OCDE, aunque se incrementa en menor proporción a lo largo de la carrera; en relación a esto, también se destaca que el poder adquisitivo del salario de los profesores españoles ha descendido desde 1996.

En el Informe PISA 2006, el más reciente que tenemos y que se centra en la evaluación de la competencia científica, España se sitúa en general por debajo o cercano al promedio de los países europeos (esto depende de los referentes comparativos utilizados) en cuanto al rendimiento en ciencias. Este informe también señala la disminución en comprensión lectora del alumnado español, que se sitúa 31 puntos por debajo del promedio de la OCDE (OCDE, 2007). Llama mucho la atención de este último informe PISA, los resultados de Andalucía, siempre por debajo de todas las medias utilizadas, colocando a nuestra comunidad a la cola de los países con peores resultados.

Todas las aportaciones reseñadas en los párrafos anteriores, desde nuestro punto de vista, avalan la conclusión de Molina (2004) de que los países de capitalismo avanzado potencian que la cuarta parte de los jóvenes que no superan la educación secundaria obligatoria, se vean condenados a desarrollar los trabajos peor remunerados o bien a proseguir sus estudios en itinerarios y modalidades de escasa consideración social. Si además, tenemos en cuenta que entre el 70% y el 80% de estos jóvenes pertenecen familias de bajo nivel económico, se constata que la escuela, no sólo es reproductora de las diferencias existentes en la sociedad, sino que consolida estas diferencias entre clases sociales (Molina, 2004).

5. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE FRACASO ESCOLAR.

Teniendo en cuenta el objetivo principal de la Unión Europea para los países miembros de reducir las cifras del fracaso escolar en el 2010 a un 10%, es necesario que nuestro país sea más efectivo en políticas de prevención contra el fracaso escolar. Sin embargo, debemos evidenciar la preocupación general por la existencia de éste en España, al menos en lo que a legislación se refiere. Desde



nuestro punto de vista, las políticas de prevención de fracaso escolar aparecen muy relacionadas con aquellas orientadas a la igualdad, equidad y calidad en la educación. Por ello, vamos a revisar algunos aspectos de dichas políticas que más han incidido en la consideración del fracaso escolar.

En materia de igualdad-equidad en educación, un importante cambio acaecido desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, es que los argumentos utilizados para la defensa de la igualdad en educación ya no son de tipo ideológico o político, sino fundados en motivaciones más pragmáticas y realistas (Tiana, 2005). Es decir, se persigue “la educación para todos”, lo que implica la atención a la población más proclive a las desventajas educativas.

5.1.El fracaso escolar en la LOGSE.

Una de las orientaciones más importantes en este tema ha sido el *principio de comprensividad*, por el cual la Ley General de Educación (LGE) estableció una Educación General básica igual para todos los niños y adolescentes entre seis y catorce años. Posteriormente, la LOGSE amplió la duración de la etapa comprensiva hasta los dieciséis años. Aunque es un planteamiento muy favorable a la igualdad de condiciones educativas, sin embargo ésta ha sido entendida demasiadas veces como uniformidad, lo que ha derivado en un aumento del fracaso escolar. Para paliar esto, se fueron adoptando medidas de tratamiento de la diversidad para atender a las diferentes capacidades de los individuos.

En este sentido, en 1983 se reglamenta *la educación compensatoria* en España, en la que arbitraban medidas para poner en marcha programas cuyo objetivo era combatir el fracaso escolar del alumnado cuyas dificultades derivaban de su posición sociocultural: programas de atención al medio rural, atención en centros, atención a jóvenes desescolarizados, minorías culturales y

población itinerante; sin embargo, tales medidas propiciaban una intervención de soluciones paralelas al sistema, lo que no resultó positivo en muchos casos (Murillo, Cerdán y Grañeras, 1999). Las acciones contempladas desde la Educación Compensatoria han sido de muy diversa índole, desde la organización de grupos de refuerzo educativo en el aula ordinaria, hasta agrupaciones organizadas fuera del aula, donde se realizan adaptaciones específicas del currículum general.

Como es de suponer, la educación compensatoria no es un término español, sino que existen iniciativas similares en muchos países. Algunos estudios científicos avalan la eficacia de estas acciones educativas siempre que se cumplan una serie de requisitos. Por ejemplo, López (2007) realiza un estudio de tres programas de Educación Compensatoria en Estados Unidos, concluyendo que los elementos que más contribuyen a su éxito son la iniciación temprana de estos programas (en la educación Infantil o en los primeros años de la educación primaria) y la implicación de los padres en la educación de sus hijos. Sin embargo, la realidad española es otra, ya que con frecuencia la atención educativa especializada para paliar las desventajas de algunos alumnos y alumnas se empieza demasiado tarde, al final de la Educación Primaria y, también con frecuencia, la implicación de los padres no se contempla ni incluye como parte de las acciones.

Con la LOGSE, todas las acciones y programas emprendidos por la educación compensatoria, formaron parte del principio organizador de la “Atención a la Diversidad”, que recoge una serie de mecanismos que consisten básicamente en la adaptación del currículum y de las condiciones de la enseñanza a las capacidades individuales del alumnado. Las medidas concretas articuladas han sido:

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



- El aumento de la optatividad, donde se ofrecen alternativas de materias para que los alumnos y alumnas alcancen los objetivos generales de la educación secundaria en función de sus intereses.
- Las adaptaciones curriculares, mediante las cuales el profesorado adapta el currículo a las necesidades especiales de los alumnos.
- Programas de Diversificación Curricular, que constituyen un camino alternativo para obtener el Título de Graduado en Secundaria para el alumnado con dificultades importantes del aprendizaje de los objetivos mínimos.
- Programas de Garantía Social, los cuales acogen a los jóvenes de edades comprendidas entre 16 y 21 años que no han alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria, ofreciéndoles una nueva oportunidad de formación para su inserción laboral.

Según algunos autores (Murillo, 1999; Tiana, 2005) estas medidas han supuesto un giro en cuanto a la compensación de desigualdades, ya que éstas se intentaban paliar fundamentalmente desde actuaciones paralelas al sistema y, sin embargo, a partir de estos principios de atención a la diversidad, la solución de los problemas está inserta en el propio sistema educativo, lo que ofrece un marco integral y preventivo para el fracaso escolar. No obstante, las cifras de fracaso escolar son reveladoras y éste no sólo no ha disminuido, sino que ha aumentado en los últimos años. Esto nos induce a pensar que, a pesar del esfuerzo en materia de política educativa para prevenir el fracaso escolar, no ha sido suficiente o adecuado para erradicar o minimizar el problema.

En su estudio sobre las políticas de igualdad y equidad en España, Calero (2006) señala algunos de los principales problemas que se han de afrontar para mejorar esta situación; a saber, debilidad en la oferta de centros de educación infantil, acceso

reducido a la educación postobligatoria, la incidencia elevada del fracaso escolar (sobre todo en los grupos de menor renta), la llegada acelerada de inmigrantes, la baja calidad y prestigio de los estudios vocacionales (Ciclos Formativos de Grado Medio), la diferencia de financiación en las distintas Comunidades Autónomas y la necesidad de las familias de completar la educación de sus hijos accediendo a clases particulares (Calero, 2006). Como vemos, el fracaso escolar sigue estando en el punto de mira de estas políticas futuras para alcanzar la equidad educativa.

5.1.1. Los Programas de Garantía Social: características y funciones.

Los chicos y chicas que, a pesar de las iniciativas anteriormente expuestas, no han logrado terminar la ESO, abandonan los estudios iniciales demasiado pronto, sin haber adquirido los conocimientos fundamentales indispensables y sin tener una acreditación que les facilite la entrada y la posterior adaptación al mundo social y laboral. Por esto, son dirigidos a cursos específicos en los que se pretende una preparación mínima para poder insertarse social y laboralmente.

Los Programas de Garantía Social (PGS) son una modalidad formativa del sistema educativo español desarrollada ampliamente en la LOGSE (1995). Desde el punto de vista educativo, obedecen a los principios pedagógicos primigenios de atención a los alumnos y alumnas desfavorecidos que no encuentran su sitio en el sistema educativo reglado. Programas parecidos se han ido desarrollando en otros países. Por ejemplo, en Francia, las llamadas “misiones locales” y “permanencias de acogida, de información y orientación”, han constituido iniciativas orientadas a construir y acompañar las trayectorias de inserción laboral y social de aquellos jóvenes que no lograban terminar su formación básica (Eckert, 2006).



Aunque en sus casi diez años de desarrollo, la investigación sobre los PGS ha sido más bien dispersa, contribuyendo a ello la descentralización educativa y la externalización de estos programas. Existen estudios que evalúan la aplicación de éstos y de los que se pueden extraer algunas consideraciones (más bien negativas) que se proponen como mejoras. Algunas de estas consideraciones:

“...su excesiva orientación hacia el modelo escolar, la falta de articulación de estos programas con otros recursos o servicios pensados para jóvenes no estudiantes; la falta de nexo entre las instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales a efectos de fracaso escolar básico; la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS; la falta de metodología de acercamiento y pacto con jóvenes refractarios a instituciones educativas; el sesgo de estereotipos profesionales y de género; la falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización, o la falta de regulación de las condiciones del profesorado” (Merino, García y Casal, 2006).

La Tabla 2 resume las principales características de los PGS.



Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ La capacitación en un oficio cara a la inserción en el mercado laboral. ■ El desarrollo o afianzamiento de su madurez personal.
Perfil alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Edades entre 16 y 18 años.</i> ■ <i>Trayectoria escolar compleja y definitiva.</i> ■ <i>Situaciones familiares problemáticas.</i> ■ <i>Experiencias vitales, escolares, laborales y de relación poco positivas, que dificultan la construcción de su futuro.</i> ■ <i>Desorientación en general.</i> ■ <i>Falta de habilidades sociales.</i> ■ <i>Poca capacidad de tomar decisiones y resolver conflictos.</i>
Estructura curricular	<ul style="list-style-type: none"> ■ Área de Iniciación Profesional Específica ■ Área de Formación y Orientación Laboral ■ Área de Formación básica ■ Las Actividades Complementarias ■ La Acción Tutorial
Perfil de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Técnico superior en la especialidad laboral ■ Diplomado en magisterio o licenciado en psicología o pedagogía.
Tabla 2. Características y funciones de los PGS.	

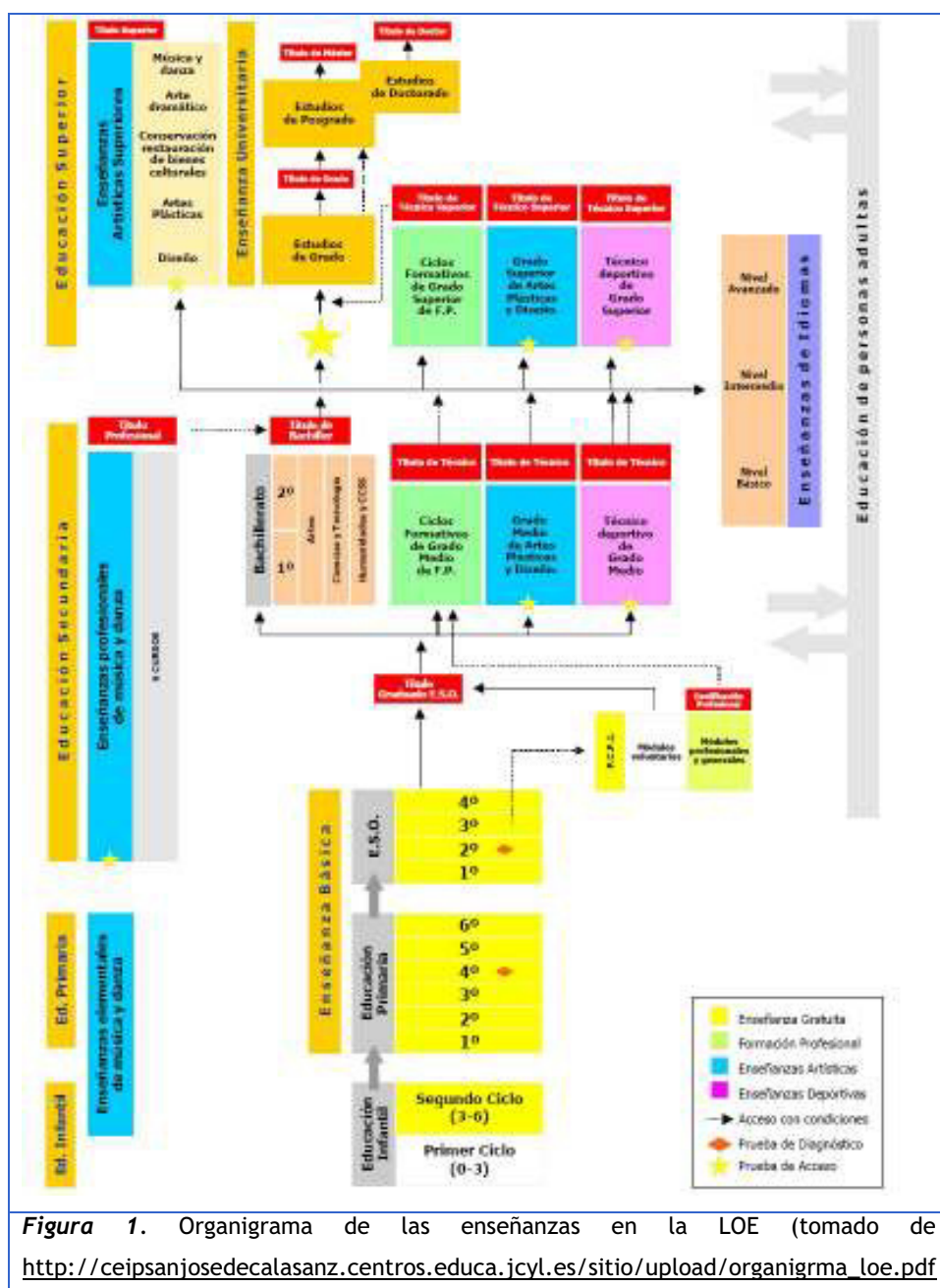
5.2.El fracaso escolar en la LOE.

Con la implantación de la LOE, son varias las estrategias que se ponen en marcha para fomentar la equidad y prevenir el fracaso escolar. En la Figura 1 podemos observar en el organigrama de las enseñanzas de la LOE algunas de estas estrategias (Figura 1).

Se contempla el Primer Ciclo de Educación Infantil como etapa con reconocimiento y con oferta pública del Estado; los módulos de Grado Medio aparecen al mismo nivel que el bachillerato e incluso desde éstos se puede acceder directamente a los Módulos de Grado Superior (aunque con condiciones); la enseñanza de idiomas pasa a formar parte del sistema educativo (no como algo anexo o complementario); se intenta dignificar los programas de “segunda

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.

oportunidad”, pasando de los Programas de Garantía Social (PGS) a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), desde los cuales existen más oportunidades de continuar los estudios postobligatorios; por último, aunque no aparece especificado en el esquema, la diversificación de los itinerarios formativos no se realiza hasta 4º de ESO, atendiendo al principio de comprensividad.



Aparecen también en el organigrama las llamadas Pruebas de Diagnóstico Educativo como otra iniciativa para evaluar la calidad de nuestro sistema educativo en cuanto al aprendizaje del alumnado. Dichas pruebas, semejantes a las realizadas en PISA, han evaluado hasta ahora las competencias lingüística y matemática y, en el presente curso, han incluido la competencia científica. Consideramos que es una forma más eficaz de concienciar a las comunidades educativas de los centros de las carencias de sus proyectos educativos, ya que evalúa al propio centro en referencia a otros de la localidad, siempre teniendo en cuenta el contexto de cada uno. El problema radica en el seguimiento posterior de las estrategias educativas propuestas para la solución de las carencias detectadas.

Otra de las estrategias educativas que nos aporta la LOE es la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a las Competencias Educativas básicas. Éstas se definen según la Unión Europea como un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que se ponen en práctica para realizar una acción o tarea de forma eficaz. Estas competencias deben ser alcanzadas por los alumnos y alumnas al finalizar su Educación Básica Obligatoria. Las evaluaciones de PISA que antes ya hemos comentado, están basadas en estas competencias básicas, más que áreas curriculares concretas. Con esto se persigue aunar criterios en cuanto a lo que es importante enseñar en la escuela, con respecto a los países europeos se refiere.

Por último, la LOE también refuerza de manera relevante el principio de Atención a la Diversidad, el cual:

“...comporta la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales,



intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados”²

Las distintas acciones propuestas en la Atención a la Diversidad, están dirigidas a grupos diversos e intentan asegurar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales, a aquellos que tienen una integración tardía en el sistema educativo (alumnado inmigrante principalmente) y a los que necesitan una compensación por tener desigualdades educativas. En resumen, todos estos recursos se desarrollarán en los centros educativos para garantizar la equidad de las oportunidades de educación, así como el camino hacia una escuela inclusiva.

Si nos centramos en Andalucía, comunidad que desde 2000 ha visto incrementado su fracaso escolar, con su nueva Ley de Educación Andaluza (LEA), también quiere trabajar para paliar dicho fracaso escolar. A este respecto, podemos citar el llamado Plan de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares³ que se propone a los centros públicos, con objeto de alcanzar los objetivos educativos acordados por los países de la Unión Europea para 2010 en la Estrategia de Lisboa. Esta iniciativa pretende implantar un programa de calidad y mejora en los centros docentes dirigido a la consecución de determinados objetivos educativos definidos por los propios centros y fijados por éstos en su Plan de Centro.

Sin embargo, a pesar de todos estos programas, hay una proporción nada desdeñable de alumnos y alumnas que no consiguen

² <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=153&area=sistema-educativo>

³ Orden de 20 de febrero de 2008, OJA núm. 42 del 29 febrero.

terminar la ESO, que no cumplen las expectativas educativas mínimas para alcanzar la titulación básica. Como antes hemos apuntado, esto puede ocurrir porque se ha contemplado la diversidad fundamentalmente desde el déficit (artolomé, 2008), como sugiere el propio nombre que engloba a los programas descritos anteriormente: educación compensatoria. La búsqueda de nuevas perspectivas y orientaciones se constituye en un reto importante para dar nuevas respuestas más eficaces al fenómeno del fracaso escolar.

5.2.1. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI): características y funciones.

Con la LOE se ha pretendido adecuar los PGS a las nuevas necesidades educativas del alumnado que fracasa en la escuela. De hecho, los principios por los que se rige son (Art. 3. O.M./MEC):

- Equidad, calidad, suficiencia y estabilidad de la oferta.
- Personalización de la enseñanza.
- Integración de los aprendizajes.
- Responsabilidad educativa compartida por las administraciones, educativas, los servicios sociales, el entorno comunitario, el tejido empresarial, y por el propio alumnado.
- Interculturalidad.

En este sentido, los PCPI son la continuación de los PGS con las mejoras propuestas. La Tabla 3 resume las características y funciones principales de estos programas.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desarrollo de competencias personales y sociales para tener un proyecto de vida satisfactorio. ■ Posibilitar una inserción laboral cualificada y satisfactoria. ■ Ampliar las competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas.
Perfil alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Primer perfil:</i> el fracaso escolar es visto como fracaso personal, tienen buena opinión de la escuela. ■ <i>Segundo perfil:</i> actitud negativa ante la escuela pero no ante el mundo laboral. ■ <i>Tercer perfil:</i> actitud negativa ante la escuela y el mundo laboral.
Estructura curricular	<p>Módulos específicos</p> <p>Módulos formativos de carácter general</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aprendizajes instrumentales básicos ■ Desarrollo personal, sociocultural y para la ciudadanía ■ Orientación sociolaboral y para la mejora y conservación de la empleabilidad, <p>Módulos de libre configuración</p> <p>Módulos voluntarios</p>
Perfil de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Técnico superior en la especialidad laboral ■ Diplomado en magisterio o licenciado en psicología o pedagogía ■ Un licenciado

Tabla 3. Características y funciones de los PCPI.

La flexibilidad en el acceso y el modo de realización supone una de las modificaciones más sobresalientes de estos programas. Se asume y profundiza en el modelo del aprendizaje práctico basado en las competencias instrumentales estrechamente vinculable al mundo laboral (ya planteado en los PGS).

Parece que, tímidamente, las autoridades educativas comienzan a vislumbrar que, quizá, el problema no está en el déficit de los jóvenes con experiencia de fracaso escolar. También hay que tener en cuenta el contexto total en el que éste se da. Se contempla, por tanto, un enfoque más cultural que individual. En el siguiente capítulo vamos a estudiar más detenidamente este cambio de perspectiva: desde el fracaso escolar con la perspectiva del déficit del alumnado, hasta la consideración de las deficiencias del entorno social y cultural que construye la propia escuela.



CAPÍTULO II.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE FRACASO ESCOLAR



- **Introducción.**
- **La investigación educativa sobre fracaso escolar.**
- **El fracaso escolar centrado en la persona.**
 - **Teoría de la motivación.**
 - **Teoría psicológica de la atribución.**
- **El fracaso escolar centrado en la escuela.**
 - **Hacia un nuevo modelo: la escuela inclusiva.**
 - **Las escuelas eficaces.**
 - **Las escuelas aceleradas.**
 - **Las comunidades de aprendizaje.**
- **El fracaso escolar desde la perspectiva dialógica y microgenética.**





1. INTRODUCCIÓN.

El fracaso escolar como tópico de interés científico en educación tiene un largo recorrido, siendo posible reconocer una amplia gama de investigaciones en este campo desde el nacimiento de la institución educativa. Esto es así, por su trascendencia e impacto en el desarrollo económico, social y cultural de un país y uno de los obstáculos más visibles en la capacidad de éste para generar riqueza y bienestar.

No encontramos explicaciones exhaustivas y completas sobre el origen del fracaso escolar. Marchesi (2003) identifica una diversidad acepciones del fracaso escolar, las cuales parecen responder a la influencia de distintas teorías científicas, no observándose un acuerdo unánime en el significado del término. En esta línea, Redondo (1999) analiza tres planos en el fracaso escolar:

- Las funciones del subsistema educativo en el contexto de la sociedad occidental actual, en el sentido de que la experiencia de éxito/fracaso en la escuela puede configurar el autoconcepto tanto académico como relacional del sujeto.
- Los mecanismos internos a la escuela que contribuyen al fracaso de determinados grupos de individuos.
- Algunos elementos de la vivencia del fracaso escolar en los propios jóvenes.

Por su parte, Molina (2004) identifica tres enfoques en el fracaso escolar, intrínseco, extrínseco e interactivo, centrandó cada uno en orígenes distintos de las dificultades del aprendizaje: en el propio sujeto, en el entorno, o bien en ambos aspectos que interaccionan para resultar en el fracaso académico.

En este capítulo realizamos un breve recorrido por las



contribuciones más sobresalientes de cada enfoque y su impacto en la práctica educativa, centrándonos especialmente en la concepción interactiva y dialógica del mismo. Esta perspectiva analiza conflictos, contradicciones, dilemas y crisis que se producen en la relación entre individuo (creencias, valores, experiencias, expectativas y deseos) y escuela (conjunto de significados, prácticas, rituales y discursos que caracterizan y definen la cultura escolar).

2. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE FRACASO ESCOLAR.

La investigación educativa sobre fracaso escolar tiene un largo recorrido histórico, habiéndose fundamentado en múltiples teorías y enfoques.

En una primera perspectiva, el fracaso se explica y atribuye a las variables personales del alumnado fundamentalmente, apoyadas en teorías clásicas psicológicas de la atención y la motivación. En una segunda vertiente, las investigaciones educativas influenciadas por teorías sociológicas y antropológicas orientan su atención al estudio de los contextos escolares y sus características organizativas, culturales, etc.

La irrupción de nuevas perspectivas científicas como el postmodernismo y el feminismo ha tenido una influencia decisiva en la investigación educativa en general y, por supuesto, también en este campo (Colás, 2001a), introduciendo nuevas formas de mirar los fenómenos educativos. En primer lugar, la consideración de que la persona no es inmutable, estable y uniforme, sino que es un ser histórico que se construye socialmente en interacción con los contextos sociales. En segundo lugar, la importancia de la emoción como faceta clave en los procesos educativos como formas de racionalidad práctica y situada, frente a la supremacía de la cognición y la racionalidad pura y abstracta. Esta visión dialógica y



microgenética se centra en el estudio de los procesos educativos a través de enfoques fenomenológicos y narrativos.

Marchesi y Lucena (2003) resumen en un cuadro las dimensiones que configuran las representaciones subjetivas del fracaso escolar del profesorado, la familia y el alumnado (Figura 2).

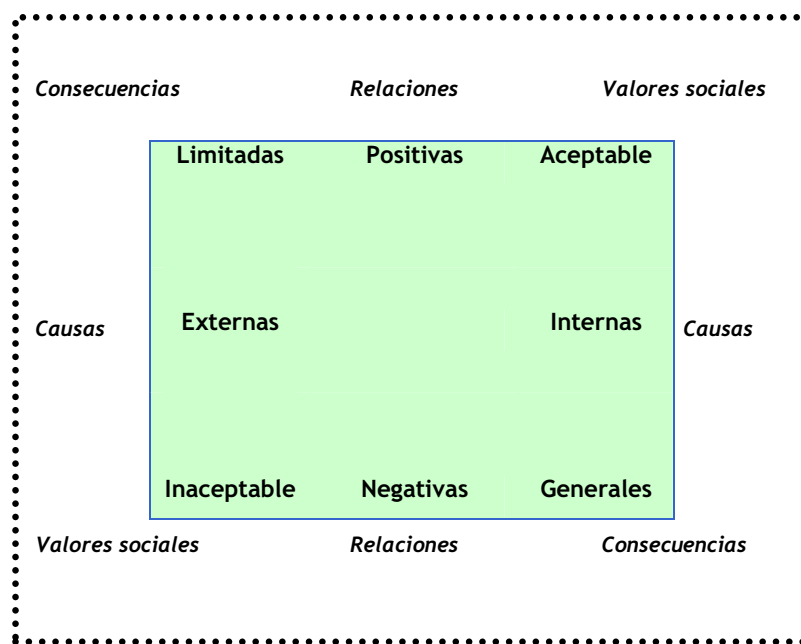


Figura 2. Mapa multidimensional del fracaso escolar (tomado de Marchesi y Lucena, 2003)

En este trabajo, Marchesi y Lucena (2003), identifican cuatro dimensiones compartidas en las representaciones subjetivas del fracaso escolar por parte del profesorado, alumnado y familia: la dimensión causal-atribucional, la dimensión valorativa y de legitimación, la dimensión relacional y la dimensión funcional relacionada con las consecuencias del fenómeno social. En la primera se recoge a qué o quienes se atribuye el fracaso escolar: en el polo interno, las personas se atribuyen a ellas mismas el fracaso escolar; en el externo las atribuciones son hechas a causas ajenas. En la segunda dimensión, el objetivo es determinar si el fracaso escolar es un hecho inevitable tal y como está configurada la sociedad, o bien es algo inaceptable contra lo que hay que luchar.



La tercera dimensión, examina las dificultades de socialización de los alumnos con fracaso escolar. En la cuarta se apunta a las consecuencias del fracaso escolar, intentando dilucidar si éstas se refieren sólo al área escolar o bien afectan a la totalidad de la persona.

En un estudio transversal retrospectivo sobre abandono de estudios universitarios, Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) reconocen la naturaleza multidimensional de los factores asociados al fracaso, identificando variables psicológicas y educativas del alumnado, variables pedagógicas del profesorado y variables culturales y organizativas de los centros educativos. En este estudio, Cabrera et al. demuestran que la mayor incidencia en el abandono de los estudios está asociada a las características psicológicas (representaciones subjetivas de las demandas y exigencias académicas, motivación, actitudes hacia el aprendizaje, etc.) y estrategias de estudio del alumnado.

En una revisión de los trabajos de investigación sobre fracaso escolar, Judit Fullana (1996), también resume los factores de riesgo o variables asociadas al fracaso escolar, en tres dimensiones:

- **Variables personales:** el autoconcepto académico, las habilidades sociales y el comportamiento social de los niños, la autorresponsabilidad en los aprendizajes, la atribución de causalidad, el locus de control, la motivación de logro, las habilidades de autoaprendizaje y las habilidades para la realización de los nuevos aprendizajes.
- **Variables sociales:** el nivel económico de la familia, la pertenencia a grupos minoritarios, el nivel educativo de los padres, la salud de los padres, los hechos circunstanciales estresantes y el clima educativo familiar.
- **Variables escolares:** los procesos de funcionamiento de los centros, los programas escolares, el sistema de evaluación y



calificación, la participación de los diferentes miembros en la dirección y gestión del centro, el clima escolar general y las actitudes y expectativas del profesorado hacia el alumnado.

Como observamos, es una lista amplísima que reúne una extensa gama de factores y dimensiones a tener en cuenta. Marchesi (2005) por su parte, elabora una tabla que reproducimos a continuación, examinando los niveles e indicadores que ayudan a comprender el fracaso escolar (Tabla 4).

<i>Sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estructura social ■ Exigencias educativas
<i>Familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nivel socioeconómico ■ Identidad cultural ■ Dedicación ■ Expectativas
<i>Sistema educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gasto público ■ Formación de los profesores ■ Flexibilidad del currículo ■ Sistema de evaluación y acreditación ■ Sistema de admisión de alumnos ■ Apoyo disponible
<i>Centro docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nivel sociocultural medio del centro ■ Cultura escolar ■ Coordinación ■ Participación
<i>Aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Actitud y expectativas ■ Método de enseñanza ■ Gestión del aula ■ Evaluación
<i>Alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad ■ Motivación ■ Desarrollo social y afectivo ■ Comportamiento

Tabla 4. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar (tomado de Marchesi, 2005)

Esta clasificación con respecto a la anterior, ayuda a situarnos en el sentido de examinar y profundizar en aquellos niveles en los que la escuela tenga un papel preponderante, de manera que se puedan articular formas de reflexión y mejora de las prácticas escolares.

La evolución y desarrollo científico del conocimiento en este campo ha llevado a modelos complejos e interactivos para el estudio y abordaje del fracaso escolar, planteando modelos



ecológicos que permitan la integración sistémica y dinámica de los factores y dimensiones implicadas en el fracaso escolar. Escudero (2005a y 2005b) propone un modelo ecológico para la comprensión adecuada de la integración, la vulnerabilidad¹ y la exclusión educativa, ya que contemplan de forma dinámica e interrelacionada todos los factores que pueden influir en la exclusión social y educativa, ubicados en distintos planos: aspectos sociales y personales de los estudiantes, características familiares, influencia del grupo de iguales, características de la comunidad de residencia, el entorno escolar, las políticas sociales y educativas, así como factores globales y dinámicas de exclusión social (Figura 3).

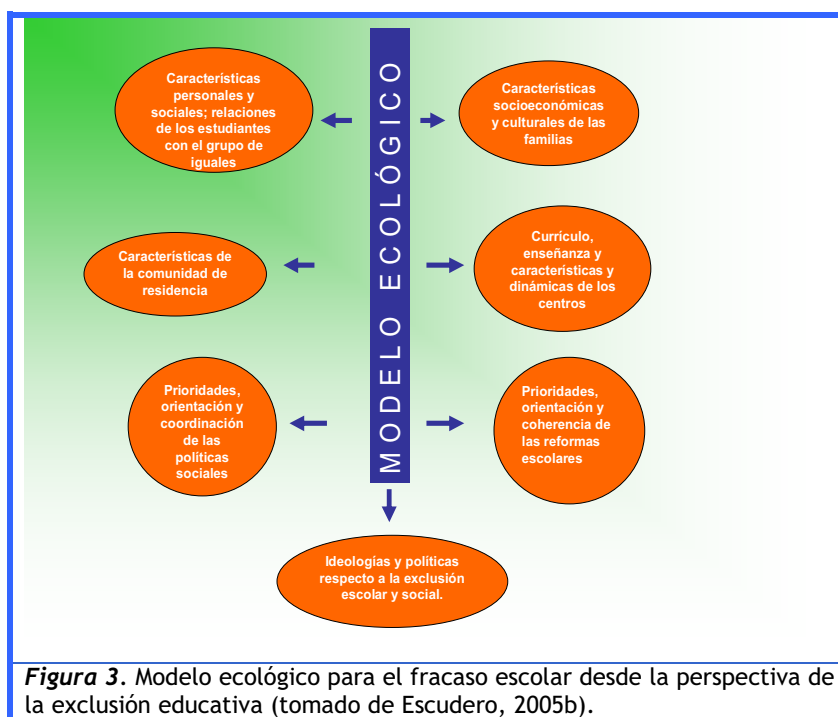


Figura 3. Modelo ecológico para el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa (tomado de Escudero, 2005b).

Este modelo destaca la dimensión relacional, que supone considerar además de los factores, estructuras y dinámicas, las relaciones que se puedan estar dando entre cada momento histórico

¹ Escudero (2005) habla de modalidades y zonas de la exclusión educativa en base a las aportaciones de Castell (2004) y Tezanos (2001). En este sentido considera la exclusión educativa como un continuo, resultando la integración y la exclusión como los polos de dicho continuo. Además, en el continuo, nos encontramos con zonas de vulnerabilidad que vendrían definidas por factores y condiciones proclives a colocar a ciertos individuos en riesgo de exclusión. Además, se definen zonas de inserción a las que corresponden los sujetos que están recibiendo algún tipo de medidas sociales o profesionales para eliminar o paliar sus riesgos de ser excluidos.



y los contextos particulares entre los diferentes planos y agentes implicados (Escudero, 2005c).

3. FRACASO ESCOLAR CENTRADO EN LA PERSONA.

En la consideración del fracaso escolar centrado en la persona, las causas del fracaso escolar residen en el alumnado debido a dificultades personales en el proceso de aprendizaje, pudiendo ser éstas de tipo fisiológico, psicológico o sociocultural. En este sentido, se proponen por lo general tratamientos ajustados al tipo de dificultad y programas reeducativos que influyan directamente en el problema concreto. En este sentido, la llamada Educación Especial, concebida como la educación de los alumnos con discapacidades, o la Educación Compensatoria de la que hemos hablado en el capítulo anterior, constituyen ejemplos del marco de referencia al que aludimos.

Una vertiente de estudios desde este enfoque, analiza dificultades de tipo neuropsicológico (con dificultades de aprendizaje de tipo específico o inespecífico) y proponen atender de forma individualizada a cada escolar, especificando muy bien el cuándo, dónde y cómo debe ser este tratamiento o programa reeducativo para que sea más efectivo (Molina, 2004).

Otra vertiente de estudios se inclina más por las causas socioculturales del fracaso, donde éste es concebido como el incumplimiento o cumplimiento deficiente, por parte del alumno o alumna, de un programa de estudios, casi siempre único para un país, independientemente de las diferencias socioculturales y regionales que en el mismo pueda haber; donde el juez que valora el grado de cumplimiento del programa es un profesor o agente externo en base a unas jerarquías de excelencia que el mismo programa establece; y donde la valoración del cumplimiento del



programa se objetiva en una calificación o nota que sintetiza toda la carga valorativa y subjetiva hacia el discente (Cuevas, 2004).

3.1. Teorías de la motivación.

Desde la psicología, los estudios centrados en las teorías de la motivación, es decir, cómo la motivación para el aprendizaje académico del sujeto influye en el rendimiento de éste, han sustentado investigaciones sobre el fracaso escolar. En la década de los 80 son varios los autores que formulan sus teorías sobre la motivación, analizando distintos factores que pueden influir en la motivación de una persona.

Deci (Deci y Ryan, 1985, 1992; Ryan, Connell y Deci, 1985) formula la *teoría de la evaluación cognitiva*, por la cual es prioritario que el sujeto experimente cierto grado de autonomía y competencia a la hora de realizar una tarea para que domine la motivación intrínseca (motivación que surge desde el interior del sujeto) sobre la extrínseca (motivación causada por factores externos).

En la *teoría de la motivación del logro* (Atkinson, 1964; McClelland, 1987)² los factores que influyen en la motivación son el deseo de lograr el éxito, el afán de dominio y la evitación del fracaso.

3.2. Teoría de la atribución.

Basándose en la teoría de la motivación del logro, Weiner (1985)³ enuncia su *teoría de la atribución*, cuyos principios más importantes los resumimos a continuación:

² González y Touron (1994)

³ *Íbidem*



- Coincide con la teoría anterior en que la conducta motivada es función de las expectativas de alcanzar la meta y el valor del incentivo asignado a esa meta.
- Las expectativas de la meta y los afectos que guían la conducta motivada están determinados por las percepciones que el sujeto tiene de cuáles son las causas que han producido éxitos y fracasos previos, es decir de las atribuciones.
- Las personas suelen atribuir sus resultados de éxito o fracaso a cuatro causas: habilidad (o falta de habilidad); esfuerzo (o falta de esfuerzo); suerte o azar (o falta de suerte) y dificultad de la tarea (o facilidad). Posteriormente, las causas las clasifica en cuanto al lugar de la causalidad (interna o externa), la estabilidad de la causa (estable o inestable) y la controlabilidad de la causa (controlable o incontrolable).

Con todo lo anterior, González y Tourón (1994) nos hablan de los efectos de la causalidad percibida sobre las expectativas y las emociones que guían la conducta motivada, lo cual ofrecemos en las Tablas 5 y 6 a continuación.

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	EMOCIONES (adaptado)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN
Éxito	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia. Persona responsable del éxito. Expectativas altas de éxito futuro.	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Orgullo, satisfacción. Sentimientos de control.	
Fracaso	Falta de esfuerzo Estrategias inadecuadas	Culpabilidad Posibilidad de control personal Expectativas de prevenir el fracaso	Aproximación a las metas deseadas
	Factores externos	Alivio Evita implicaciones negativas en la autoestima	

Tabla 5. Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento (tomado de González y Tourón (1994).

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



RESULTADOS	ATRIBUCIONES	EMOCIONES (adaptado)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control	Inhibición motivacional
Fracaso	Falta de capacidad	Responsabilidad Pérdida de autoestima Vergüenza No control A merced del destino: indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados	

Tabla 6. Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento: indefensión (tomado de González y Tourón (1994).

La teoría atribucional ha contribuido a numerosos estudios que demuestran las conexiones entre autoconcepto y atribuciones y cómo ambos tipos de cogniciones inciden en la motivación y el rendimiento (González y Tourón, 1994)

Otro constructo que investiga sobre la motivación es el llamado *aprendizaje autorregulado*, donde desarrollar los sentimientos de autovalía y autoeficacia son los objetivos para la intervención en personas con experiencia de fracaso. Esta teoría, asentada en el enfoque cognitivo-social de A. Bandura (1987) y desarrollada principalmente por B.J. Zimmerman (1990), realiza su aportación en base a tres elementos: el uso de las estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas y la percepción de autoeficacia que tiene el sujeto sobre sus destrezas (Bueno, 1996).

Como hemos visto, desde esta perspectiva individual, el fracaso escolar puede impactar en muchas más facetas de la personalidad de los niños y los jóvenes de las que se suelen considerar desde el punto de vista académico. Normalmente están referidas a lagunas en el aprendizaje de conocimientos y capacidades académicas e intelectuales que se considera que han de aprenderse en las escuelas. Sin embargo, también hay que tener en cuenta el desarrollo inapropiado de vivencias, sentimientos, percepciones y valoraciones personales que son fundamentales en los años de la escolaridad obligatoria, así como la adquisición insuficiente de



habilidades sociales, conciencia, asunción de valores y normas de conducta que son decisivas para una vida en común aceptable (Escudero 2005b y 2005c).

En la revisión de estudios sobre el fracaso escolar desde la perspectiva de la persona, se observa la carencia de factores emocionales. Esto puede ser debido a la distinción, por un lado, del proceso de aprendizaje, esencialmente cognitivo, y el proceso de la identidad por otro, visto como relacional o emocional (Gover, 1997b).

En distintos trabajos sobre las emociones en la enseñanza, Hargreaves (2003), sin embargo, sí atribuye una gran importancia a las emociones en el estudio del fracaso escolar, donde las emociones básicas de la distinción y el disgusto definen la economía emocional de la exclusión social, lo cual marca la diferencia entre el éxito y el fracaso.

4. FRACASO ESCOLAR CENTRADO EN LA ESCUELA.

Con una influencia más sociológica y antropológica, diversos estudios e iniciativas (por ejemplo, escuelas eficaces, escuelas aceleradas, comunidades de aprendizaje) abordan el fracaso desde los déficits o carencias de la escuela como institución social. Estas iniciativas aparecen como consecuencia de la necesidad de gestionar la calidad de los sistemas educativos.

Tomado desde el ámbito de las organizaciones, el principio de calidad estima que *"La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las*



escuelas para alcanzar esos resultados." (J. Mortimore)⁴.

Según Climent Giné (2002) desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- *Ser accesible a todos los ciudadanos.*
- *Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.*
- *Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).*
- *Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.*
- *Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.*
- *Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.*

A partir de esta orientación que persigue la calidad en los centros educativos, podemos situarnos desde dos perspectivas: la primera, que analiza la escuela como un microsistema organizativo; la segunda que estudia las relaciones entre la escuela y el entorno. Siguiendo estos dos enfoques, surgen movimientos e iniciativas educativas distintas aunque con un objetivo común: que todos los alumnos y alumnas consigan desarrollar sus potencialidades al máximo.

⁴ <http://dewey.uab.es/pmarques/calida2.htm#inicial>



4.1. Hacia un nuevo modelo: la escuela inclusiva

La educación inclusiva implica un modelo de escuela que busca la calidad y equidad a través de estrategias que procuren una mayor atención a las necesidades de todo el alumnado. Conforma una práctica poliédrica, es decir, con variadas facetas o planos, los cuáles se pueden considerar complementarios (Echeita, 2008). Mel Ainscow, considerado como uno de los investigadores de referencia en este tema, considera cuatro elementos recurrentes en las prácticas de educación inclusiva (Ainscow, 2004):

“La inclusión es un proceso. (...) La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. (...)

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. (...)

La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden (...); “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela (...). y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes(...).

La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo (...)”

En un artículo muy reciente sobre la educación inclusiva, Echeita (2008) hace un repaso a los distintos planos o facetas que se podrían considerar en la educación inclusiva. En primer lugar se refiere a una aspiración de todo el alumnado: sentirse incluido, es decir, reconocido y valorado en su grupo de referencia. En segundo lugar, la inclusión debe ser una preocupación por el aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. En tercer lugar, la inclusión debe considerarse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en



marcha de procedimientos de innovación y mejora con el objetivo de acercar a los centros al objetivo de promover la presencia, participación y rendimiento de los alumnos y alumnas de la comunidad.

Una última aportación de este autor nos parece muy interesante por la relevancia que puede tener en nuestra investigación específica. Se refiere a la necesidad de enriquecer el diálogo sobre la educación inclusiva, con las voces de los menos escuchados o los más marginados, siendo ésta una estrategia para comprender la experiencia vital y las emociones que afectan a estos colectivos con riesgo de fracaso escolar (Echeita, 2008).

De manera complementaria a la escuela inclusiva, desde el planteamiento de la *exclusión educativa* (Sen, 2001; Tezanos, 2001; Castell 2004; Karsz, 2004; Subirats, 2004), el fracaso es entendido como “*un fenómeno relativo a formas y contenidos de privación de la educación de ciertos sujetos o colectivos de estudiantes*” (Escudero, 2005a). Esta privación se refiere a los contenidos claves que son necesarios para que una persona viva y se desarrolle de forma satisfactoria en el contexto social en el que está inserta. Aprendizajes escolares cuya privación significa “*el fin o la imposibilidad de llevar una vida escolar digna y conseguir los bienes educativos básicos*” (Escudero, 2005a). Esta perspectiva se presenta muy crítica en dos aspectos concretos: el currículo oficial y las medidas propuestas para paliar el fracaso escolar. En el primero, se plantea si el currículum oficial responde o no a estas competencias básicas que deben tener los estudiantes, o bien, la desmesura de los contenidos y aprendizajes pretendidos son un obstáculo y un factor para la existencia del fracaso. En el segundo aspecto, observa cómo las medidas que se articulan para mejorar el fracaso son reactivas y tardías, que pueden suponer exclusiones disfrazadas porque clasifican y tipifican al alumnado hacia las medidas especiales, y que, en cierto modo, suponen una “protección” de la que se valen



las instituciones escolares para preservar el orden establecido (Escudero, 2005a).

4.2. Las escuelas eficaces.

Considerando la escuela como un microsistema organizativo, el movimiento de las escuelas eficaces surge a partir de la publicación del Informe Coleman (1966) que realizaba una crítica importante a la institución educativa como responsable de las desigualdades escolares. Se inició entonces una línea de investigación hacia escuelas con altas tasas de éxito académico para intentar averiguar a qué debían su eficaz funcionamiento. De todo este cuerpo de estudio, surge la definición de centros educativos eficaces:

“Son aquellos que muestran una elevada congruencia entre los valores y las conductas estimulados, tanto por la dirección, como por cada uno de los profesores, y en los que las actividades que se llevan a cabo a nivel de organización están estrechamente relacionadas con las actividades de nivel técnico” (Martín-Moreno, 1996).

De la recopilación de investigaciones sobre las escuelas eficaces, Martín-Moreno (1996) describe las características comunes de una escuela eficaz (Tabla 7).

1. Alta moral y altas expectativas por parte del equipo docente.
2. Clara determinación de los objetivos.
3. Énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
4. Fuerte liderazgo.
5. Apreciable control del staff sobre las decisiones instructivas.
6. Sentido del orden en la institución escolar.

En esta misma línea, González (2006) realiza una buena recopilación, mostrando cómo la tipología de la organización escolar puede influir mucho en el desenganche progresivo de una parte del alumnado, hasta llegar al abandono escolar (una forma de fracaso



escolar). En este sentido, la autora alude a cuatro aspectos que habría que analizar: *el clima y las relaciones*, en el sentido de si este alumnado tiene o no experiencias de pertenencia afectiva y relacional con los integrantes del centro educativo, principalmente con los docentes; *políticas y procedimientos escolares respecto a las faltas de asistencia y de disciplina*, de manera que si éstas son excesivamente punitivas, el efecto es el contrario al deseado; *estructura organizativa* en alusión a la departamentalización excesiva, a los distintos agrupamientos del alumnado en función de sus aprendizajes y al carácter frecuentemente impersonal y burocrático de los centros escolares de gran tamaño; y *el currículum escolar*, apelándose por un currículum común que promueva aprendizajes valiosos para todo el alumnado (González, 2006).

En la avanzadilla de las escuelas eficaces, nos encontramos las escuelas excelentes, caracterizadas en 1984 por Clark, Lotto y Astuto⁵ por las siguientes dimensiones:

- **Compromiso**, por el que todos los miembros del equipo educativo han llegado a un consenso sobre los objetivos y resultados que pretenden.
- **Expectativas**, tanto alumnado como profesorado saben que se espera de ellos que rindan al máximo.
- **Acción**, las buenas escuelas reinventan la estructura organizativa para mejorar.
- **Liderazgo**, otorgándose al director un papel clave en el buen funcionamiento del centro.
- **Enfoque**, se tiene muy presente que el rendimiento de los alumnos en el aula requiere la máxima atención de los profesores y del equipo directivo.
- **Clima**, todas las personas que están en el centro contribuyen a la creación de un ambiente ordenado y

⁵ Martín-Moreno (1996)



seguro.

- **Descanso**, tienen suficientes recursos humanos y programan tiempos de descanso.

Este tipo de planteamientos de las escuelas eficaces y excelentes, tienen en común que se interesan por las posibilidades del centro educativo para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que ayude a incrementar el rendimiento de todos los alumnos, contribuyendo así a disminuir las tasas de fracaso escolar. Sin embargo, han suscitado bastante críticas, referidas principalmente a tres aspectos: a la ineficacia frecuente de los enfoques *top-down*, que privilegian la figura de los directivos para el buen funcionamiento; a las limitaciones de los diseños metodológicos de las investigaciones realizadas; y, sobre todo, por su reducida utilidad práctica en el sentido de no desarrollar procedimientos para valorar la eficacia instructiva, no ofrecer modelos de eficacia escolar que sirvan para conducir el proceso de mejora en la escuela, y no explicar cómo factores del ámbito escolar afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje que es donde se produce en última instancia el rendimiento de los alumnos (Martín-Moreno, 1996).

4.3. Las escuelas aceleradas.

Intentando paliar los inconvenientes de los modelos de escuelas anteriores, la segunda orientación a la que nos referíamos al principio, intenta acercar la institución educativa al entorno o contexto próximo, para aprovechar todos los recursos y posibilidades que éste le ofrece, siempre persiguiendo el mismo objetivo: que todo el alumnado pueda alcanzar un rendimiento máximo, independientemente de su nivel inicial. Surgen así otras iniciativas que se centran más en los procesos mediante los cuales las personas construyen los resultados. Como ejemplo citamos las escuelas aceleradas y las comunidades de aprendizaje.



Las escuelas aceleradas constituyen un proyecto muy interesante creado por el profesor Levin (1994) de la Universidad de Stanford (California). Surge como respuesta a la poca incidencia que la educación compensatoria como programa de intervención más frecuente, tenía en la disminución del fracaso escolar. El modelo de intervención dominante en educación compensatoria en Estados Unidos, se basaba en que los estudiantes socialmente desaventajados no pueden mantener un ritmo de aprendizaje como los demás, así que se les enseña a un ritmo más lento y adaptado a sus posibilidades. Sin embargo, el proyecto de Levin parte de la idea de que, con este tipo de alumnado, lo que hay que hacer es acelerar el aprendizaje, utilizar estrategias de enriquecimiento en vez de recuperación. Esto conlleva una serie de cambios en las escuelas con elevada proporción de este tipo de alumnos, que afectarán al currículum, a las estrategias pedagógicas y al tipo de organización en la escuela. Por ejemplo: énfasis en el uso del lenguaje en todas las asignaturas, incluso en las de ciencias; experiencias de aprendizaje activo; alto grado de participación de todos, en especial de los padres; reducción importante de la ratio profesor-alumno (Bonal, 1992; Echeita y Sandoval, 2002). Los tres principios básicos de este tipo de escuelas son (Bonal, 1992; Bernal y Gil, 1999; Echeita y Sandoval, 2002):

- Conjugar los esfuerzos de toda la comunidad educativa en un objetivo común.
- Implicar a todos los miembros en las decisiones tomadas, asumiendo así todas las responsabilidades.
- Aprovechamiento de todos los recursos de aprendizaje que existen en la comunidad escolar.

4.4.Las comunidades de aprendizaje.

Su origen se sitúa en la propuesta formulada por Lave y Wenger (1991), las “comunidades de práctica” en las que se plantea la



participación de los aprendices en prácticas situadas socialmente como principio fundamental. Las aplicaciones educativas de este modelo en España se han nutrido también de las contribuciones de la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Según Elboj et al., las comunidades de aprendizaje se organizan en torno al aprendizaje dialógico:

“Las Comunidades de Aprendizaje son una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales de aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas”.

Las características fundamentales de esta iniciativa son las siguientes (Echeita y Sandoval, 2002):

- La opción por el diálogo como procedimiento para la resolución de conflictos y el cambio hacia las prioridades de un centro.
- La fuerza para la transformación de los centros escolares en comunidades de aprendizaje está dentro de los propios integrantes.
- El trabajo en los grupos interactivos de aprendizaje en los que se busca acelerar y potenciar el aprendizaje de quienes están en desventaja, con la ayuda de tantas personas como las que estén dispuestas a colaborar en el proyecto.
- El principio de “querer para todos los alumnos y alumnas el mismo nivel académico que para nuestros hijos e hijas”.
- El énfasis en la comunidad y, sobre todo en las familias, potenciando y enriqueciendo sus posibilidades para



intervenir en el aprendizaje de sus hijos.

5. EL FRACASO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA Y MICROGENÉTICA.

Esta perspectiva se propone analizar conflictos, contradicciones, dilemas y crisis que se producen en la relación entre el individuo (creencias, valores, experiencias, expectativas y deseos) y la escuela (conjunto de significados, prácticas, rituales y discursos de la cultura escolar).

Según Molina (2004) una perspectiva interactiva sobre el fracaso escolar se centra en *“las dificultades del aprendizaje, conducentes al fracaso escolar, como un fenómeno en el que intervienen dialécticamente un elevado número de variables, tanto de tipo intrínseco como extrínseco, y cuya interferencia sólo puede ser interpretada analizando individualmente cada caso y situación, ya que los efectos que puedan tener las mismas variables etiológicas dependen tanto de las características biológicas y psicológicas del alumnado, como de las compensaciones positivas o negativas que puedan producir el medio-ambiente en que se desenvuelve el niño: cultural, socio-familiar y pedagógico. De ahí, pues, la necesidad de considerar las mismas de forma dinámica, intentado comprender los efectos de este complicado laberinto dialéctico que es el aprendizaje pedagógico o escolar”*.

En esta línea, Puig Rovira (2003) critica la simplicidad, rotundidad y negatividad del concepto mismo de fracaso escolar, así como el lastre que crea en la biografía de un sujeto el ser etiquetado como “fracasado escolar”. Postula la tesis de que *“en la medida que se pueda ayudar a construir una biografía satisfactoria y a diseñar comunidades moralmente densas, estaremos contribuyendo a limitar el fracaso escolar”*. Esta vinculación específica de las biografías de los individuos, del mundo de los



valores, como posible factor causal del éxito o fracaso escolar y las comunidades de referencia, nos ofrece una perspectiva adecuada al enfoque teórico del que hemos partido en nuestro estudio.

La “*biografía satisfactoria*” a la que se refiere el autor coincide con la identidad personal que se forma en condiciones adecuadas, que se va construyendo en interacción dialógica con los contextos, y que le sirve al sujeto para articular su proyecto vital. En la configuración de éste, es imprescindible que la persona posea el convencimiento de su capacidad de alcanzar los logros deseados, es decir, una autoestima aceptable o una valoración positiva de sí mismo. En este sentido, las comunidades escolares, como contextos concretos, podemos contribuir desgraciadamente a “producir alumnos con baja autoestima” bien porque tengan un limitado rendimiento académico, bien porque no se adapten a las pautas normativas que el centro establezca. Por tanto, debemos reflexionar sobre nuestro prurito educativo y ser capaces de contribuir a ser “*comunidades moralmente densas*” que guíen a los alumnos y alumnas en la construcción de su proyecto de vida y, con esto, prevenir el fracaso escolar.

Este planteamiento se apoya en la consideración de que los procesos psicológicos básicos son biológicos en su origen, pero socio-culturales en su génesis. Según Cuevas (2004) esta perspectiva teórica sobre el desarrollo y el aprendizaje tiene derivaciones hacia el estudio y comprensión del fracaso escolar:

- El rendimiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y disposiciones psicológicas del alumno, a través del cual éste va formando sus propias autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con los estudios y la institución escolar.



- El aprendizaje tiene un carácter situado en el sentido que lo realiza un individuo concreto sujeto a un contexto sociocultural determinado, de donde asume los productos culturales allí generados configurando su visión del mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones.
- No se puede absolutizar un tipo de aprendizaje, dada la consideración de proceso de individualización de la persona, así como la pertenencia a un contexto sociocultural específico.
- El criterio principal de evaluación del aprovechamiento de la escuela debería ser el avance los alumnos y alumnas en relación a su propio curso de desarrollo, es decir, en función de su zona de desarrollo próximo (ZDP)⁶: lo que ayer fue la ZDP, se convierte posteriormente en un desarrollo real del alumno o alumna.

Según esta perspectiva, el estudio del fracaso escolar se vincula a las crisis, conflictos y dilemas de la persona en su relación con los contextos sociales, lo que se puede observar a través de sus narraciones y discursos. En este sentido, Rebollo (2001) dice que *“la identidad cultural se construye y define por el conjunto de acciones y significados que organizan, construyen y dan sentido a la vida y la historia personal”*. Conocer cómo se produce esta construcción es clave para comprender los procesos de fracaso escolar.

En el capítulo siguiente profundizamos en los principios teóricos de la teoría sociocultural en su aplicación al estudio de la identidad cultural y, más específicamente, en las dimensiones de autoconcepto y autoestima implicados en los procesos de fracaso escolar.

⁶ La zona de desarrollo próximo la define Vigotsky como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigostky, 2001).



CAPÍTULO III.

IDENTIDAD CULTURAL Y FRACASO ESCOLAR: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.



- **Introducción.**
- **El estudio científico de la identidad.**
- **La construcción de la identidad desde la perspectiva sociocultural.**
- **El género como construcción social: el enfoque de *doing-gender*.**
- **Los mediadores culturales de la identidad.**
 - ***El estereotipo social como mediador cultural.***
 - ***Los estereotipos de género.***
- **Interiorización y exteriorización en la construcción de la identidad: el proceso dialógico entre self y contexto.**
- **La narrativa como medio de construcción personal.**
- **Identidad y empoderamiento personal: la educación formal.**
 - ***Autoconcepto y autoestima, facetas clave de la identidad.***
 - ***La educación formal como vía de empoderamiento personal.***





1. INTRODUCCIÓN.

El término *identidad* ha sido utilizado y entendido de distintas formas dependiendo tanto de los ámbitos de conocimiento como de las perspectivas teóricas dentro de éstos. En el campo educativo y pedagógico, que es el que nos ocupa, cada vez es mayor la importancia del estudio de la identidad por las posibilidades de explorar las fuentes culturales del yo y, al tiempo, analizar la cultura y cómo ésta penetra en la escuela. De esta manera, se configura como un tema de investigación fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, trabajos recientes sobre *el fracaso escolar* (Marchesi, 2005; Hargreaves, 2003), estudian este fenómeno en su relación con *la formación de la identidad*. Las investigaciones se dirigen a comprobar la influencia de los contextos académicos y sociales en el desarrollo personal, sobre todo en cómo quedan afectadas las dimensiones de la identidad cuando los discentes se perciben como “fracasados” y no responden a las expectativas de lo que se considera “normal”. En este sentido, al haber perdido poder personal por no ajustarse a los cánones establecidos por la institución escolar, este tipo de colectivo tiene necesidad de buscar otras fuentes de poder personal referido a otras dimensiones distintas de la académica. Profundizar en dichas fuentes, por tanto, puede ser importante para la planificación de estrategias de prevención del fracaso escolar.

Esta investigación se fundamenta en concepciones que pueden agruparse en torno a lo que se ha llamado *constructivismo social* por unos (p. e. Stetsenko y Arieviditch, 199), *psicología cultural* por otros (p. e. Wertsch, J., 199 , 1999, 2001; Daniels 2003), o *pensamiento histórico-cultural* por terceros (Cubero y Ramírez, 2005a). Esta metateoría incluye una gran diversidad de trabajos e investigaciones sobre el desarrollo humano realizados desde distintas ramas de



conocimiento como son la sociología, la psicología social, la antropología cultural, la teoría sociocultural, el feminismo y la psicología del desarrollo. La finalidad última que persiguen es el estudio de la relación dialéctica entre la mente y la cultura (Cubero y Ramírez, 2005a), la cual se concretaría en tres principios básicos que se aplican en el desarrollo de la persona (Stetsenko y Arievitch, 199):

- La consideración del sujeto como un “self agente” participante a través de su acción e interacción con el mundo en el curso de su propio desarrollo.
- La afirmación de que la persona “no está sola y aislada en el mundo”, sino que su identidad se construye socialmente en contextos históricos y culturales.
- La importancia del lenguaje como mediador cultural en el desarrollo individual.

Estas asunciones tienen sus raíces en la teoría histórico-cultural de Vygotski y han permitido un gran avance científico sobre multitud de aspectos relacionados con el desarrollo social de la persona. Es posible reconocer una gran variedad de estudios socioculturales en función de la prioridad que han otorgado a algunos de estos principios sobre los demás. De este modo, la perspectiva basada en el discurso argumentada por autores como Gergen y Harré, focalizan la centralidad del lenguaje en el desarrollo humano.

Por su parte, los más directos seguidores de Vygotski, como Galperin, Davidov y Elkonin, se centran en el estudio de la actividad y desarrollo de la persona a través del proceso de interiorización.

Por último, nos encontramos aproximaciones al estudio de las características e influencia de los contextos sociales y culturales en el desarrollo cognitivo de la persona, como son las investigaciones realizadas por Barbara Rogoff¹.

¹ Stetsenko y Arievitch (199)



Este estudio adopta la perspectiva centrada en el lenguaje y la narrativa como mediador clave en la construcción de la identidad y como un indicador expresivo de la relación dinámica de la persona y los contextos sociales y culturales.

En este capítulo, presentamos una breve revisión sobre los estudios científicos de la identidad en la investigación educativa y sus implicaciones para la práctica pedagógica, centrándonos especialmente en contribuciones de la teoría sociocultural sobre la identidad.

2. EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA IDENTIDAD EN EDUCACIÓN.

El estudio científico de la identidad en las ciencias sociales surge como consecuencia de la incorporación del postmodernismo como enfoque científico. La ruptura con el pensamiento propio de la modernidad supone el punto de partida para nuevos abordajes científicos sobre la persona y su desarrollo psicológico, social y educativo.

El análisis postmoderno de Gergen (1992) sobre la identidad en el mundo contemporáneo es de particular interés para explicar la construcción de la identidad con derivaciones hacia la educación. Según este autor, el cambio tecnológico generado a lo largo del siglo XX ha producido una alteración radical en nuestra forma de revelarnos a los demás; los logros tecnológicos han transformado las relaciones humanas y amplificado los entornos sociales, dando paso a un yo relacional, múltiple y cambiante. La participación de la persona en una variedad de ambientes sociales centra la atención en las formas en que crea y recrea su identidad en esas relaciones. Son estas relaciones las que fundamentan el sentido del yo, siendo a través del relato y de la narrativa como las personas le damos un sentido y una dirección a nuestra historia personal, estableciendo



relaciones entre acontecimientos, significados a las acciones propias y ajenas, dirección y orientación, etc.

Arciero (2004) plantea que la identidad personal se construye en un proceso circular constitutivo entre la experiencia del vivir y la recomposición simbólica de la misma, favorecida por el uso del lenguaje. Este continuo partir de sí mismo (la inmediatez de la experiencia) para volver a sí mismo permite ir integrando progresivamente la experiencia personal en estructuras narrativas que den un sentido a la propia experiencia (significado de la experiencia). El lenguaje y el discurso son herramientas que las personas utilizan para la construcción de su identidad y también para expresar y transformar su cultura. De ahí, el discurso es clave tanto para el desvelamiento de las relaciones de poder entre sujetos y grupos sociales, como para la identificación de estructuras cognitivas, sociales y culturales implícitas (Gergen, 1992)

Según Fitzgerald (1993), la identidad no es algo unitario, fijo y estable, sino que está en constante construcción y cambia según las circunstancias. Tomando esta idea, Colás (2004a) plantea que un aspecto importante para el estudio educativo de la identidad es el hecho de que el enfoque sociocultural adopte una concepción de la persona como sujeto dialógico donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada.

Por su parte, Castells (1998) realiza un estudio de la identidad desde la teoría social, profundizando en los problemas de la globalización inducidos por la tecnología y la influencia de las instituciones del estado en la construcción de la identidad. Las ideas y planteamientos de este autor han sido particularmente significativos en los estudios realizados en el campo de la tecnología educativa y en la construcción de la identidad en los entornos virtuales (De Pablos, 1999). Según Castell, podemos reconocer formas de identidad colectiva que responden a la manipulación social y

global junto a otras formas de identidades singulares culturalmente caracterizadas por el control personal sobre la propia vida. En este marco, la fuente de las particularidades de la identidad es el contexto conformado por la cultura a la que se adscribe una persona, pudiendo reconocer varias formas de identidad según el modo de relacionarse con los códigos y valores propios de la misma:

- *Identidad legitimadora*, en la que los individuos interiorizan la identidad colectiva promulgada por la cultura dominante;
- *Identidad de resistencia*, en la que se afirma la individualidad en rechazo a los valores dominantes;
- *Identidad de proyecto*, por la que el individuo reelabora su propia identidad a partir de los materiales culturales dados por la sociedad con el fin de transformar a ésta.

La identidad cultural supone una noción clave en los estudios y propuestas educativas de la pedagogía intercultural y la pedagogía de género. En el caso de la coeducación y la pedagogía de género, el feminismo ha constituido una fuerte influencia científica en la formulación teórica y en la elaboración de propuestas educativas. Por su parte, la educación intercultural se ha visto influida por el multiculturalismo crítico y el postmodernismo (Rebollo, 2006; 18).

La finalidad de los estudios feministas ha sido en gran medida analizar qué significa ser mujer, cómo varía en el tiempo y en el espacio la concepción cultural de la categoría de “mujer” y cómo influye esa idea en la situación de las mujeres en cada sociedad (Moore, 1991; McDowell, 2000). La consideración del género como construcción simbólica y como relación social ha llevado al estudio de la identidad como algo relacional y variable que depende del contexto, constituyéndose en una matriz de hábitos, prácticas y discursos que se adopta durante las interacciones cotidianas en diferentes contextos sociales. En esta línea, Lagarde (1996) afirma que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros y que



cada sociedad, pueblo, grupo y persona tienen una particular concepción de género basada en su cultura, la cual contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes y prohibiciones sobre la vida de hombres y mujeres, siendo posible la coexistencia de diversas cosmovisiones en una misma sociedad, así como que una persona modifique a lo largo de su vida su propia cosmovisión de género. Esta cosmovisión es parte integrante y contenido de la autoidentidad de cada persona.

En educación, esto ha originado una variedad de investigaciones centradas en el estudio de creencias, expectativas, estereotipos y roles de género y cómo éstos afectan o influyen en la vida y desarrollo social, académico, etc., de las mujeres (Barberá y Martínez Benlloch, 2004). Es desde estas coordenadas que surge la noción de empoderamiento como principio y objetivo clave. El empoderamiento significa que la gente esté en posición de ejercer su capacidad de elegir de acuerdo con su propio y libre deseo, es decir, tienen capacidad de influir en las decisiones sobre sus propias vidas, lo que supone acceso y uso de los recursos culturales necesarios para afrontar las exigencias sociales. La educación formal forma parte de programas y planes de acción para el empoderamiento de las mujeres.

Por su parte, la educación intercultural, ha originado una variedad de investigaciones que han tenido el estudio de la identidad como foco de atención para la planificación de acciones pedagógicas en este campo. Las investigaciones llevadas a cabo por Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera (1998; 2000), Aboud (198), Rotheram y Phiney (198), Phiney (1989) y Soriano (2004) destacan como componentes de la identidad:

- Autoidentificación, que consiste en la categorización de uno mismo como miembro del propio grupo.
- Actitudes hacia el propio grupo cultural y la evaluación del mismo, lo que se observa en la disposición emocional a

Identidad cultural y fracaso escolar: una perspectiva histórico-cultural



aceptar y valorar las costumbres, los valores, las conductas de las personas del propio grupo cultural.

- Valoración y aceptación de la propia cultura.
- Interés que muestra la persona y conocimiento sobre los hechos, acontecimientos, costumbres y valores del propio grupo cultural.
- Conductas y prácticas culturales, roles que desempeña la persona por pertenecer a un determinado grupo.
- Compromiso con la identidad cultural, que consiste en la afirmación y orgullo de pertenecer a su grupo cultural.

Por su parte, Isajiw (1999), plantea la identidad dividida en dos aspectos, uno interno y otro externo, que caracterizan las interacciones entre lo psicológico y lo social:

- Los componentes de la identidad externa hacen referencia a las conductas sociales y culturales que se observan en las personas.
- Los componentes de la identidad interna se dividen tres áreas:
 - *cognitiva*, imagen y autoimagen del propio grupo y conocimiento de la historia y los valores del mismo;
 - *afectiva*, sentimiento de pertenencia de la persona al propio grupo;
 - *moral*, que analiza la importancia que adquiere para la persona ayudar y relacionarse con las personas de su mismo grupo.

Según estas contribuciones, la identidad se define como una construcción social dinámica, que se va definiendo a lo largo de la existencia de la persona en interacción con los contextos sociales, (valores, creencias, normas, prácticas, rituales, etc.), cuyas fuentes de sentido se encuentran en el contexto. De todos los materiales proporcionados en estos contextos, la persona se apropia de aquellos “atributos culturales” que constituyen fuente de sentido, en palabras



de Taylor (1994) los ideales morales. Estos trabajos resultan de gran valor para el análisis y comprensión de la identidad con derivaciones pedagógicas, al aportar modelos explicativos de las dimensiones que la configuran desde una perspectiva dinámica.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.

El enfoque sociocultural constituye un marco interdisciplinar cuyos orígenes, aunque relacionados, son distintos según los autores y que se ha desarrollando de manera creciente en los últimos veinte años. Se considera interdisciplinar debido a la heterogeneidad de ciencias que participan en su desarrollo. Con respecto a sus orígenes, unos la derivan de la teoría social (Daniels, 2003), otros de la psicología cultural (Wertsch, Del Río y Álvarez, 199 ; De Pablos, 1999) En cuanto a sus aplicaciones, creemos que éstas son tanto psicológicas como netamente educativas. Lo que sí tienen en común las distintas tendencias es que desarrollan las ideas originales del psicólogo ruso Vygotski y sus colaboradores más próximos Leontiev y Luria.

En la construcción más amplia de dicha teoría, han contribuido diferentes autores como Wertsch (1993), Silvestri y Blank (1993), Ramírez (1995), Kozulin (1994) que han intentado armonizarla con otras teorías como la propuesta por Bajtín (1982, 1986). Otros autores como Lipman (1996), sin ser teórico de tradición sociocultural, intenta establecer conexiones de ésta con otras tendencias o teorías como es el pragmatismo de Dewey y Peirce, o el interaccionismo simbólico de Mead.

Actualmente, el desarrollo y avance de la psicología de Vygotski en Rusia es llevado a cabo por un grupo científico encabezado por Davydov, que desarrolla una de las diversas líneas que surgen de la tendencia postvygotskiana. Las investigaciones se han orientado



sobre todo al aprendizaje cognitivo (Lipman, 1996). También destacamos los trabajos de Cole (1995), Rogoff (1990), Wertsch, Del Río y Álvarez (199), que desarrollan sus estudios desde otras líneas que provienen de la misma tendencia mencionada. Estos autores han ido consolidando el marco teórico sociocultural ofreciendo un “lenguaje común” que contribuye a la complementariedad con otros “lenguajes” de las ciencias humanas, como el antropológico, histórico, sociológico, cultural, etc. (Wertsch, Del Río y Álvarez, 199).

La construcción de la identidad es una línea de investigación relevante desde la teoría sociocultural. Wertsch (1999) propone considerar que el objeto de estudio de la teoría sociocultural (inicialmente el pensamiento y el lenguaje) debe ampliarse a “*otros aspectos de la vida humana, tales como el self y la emoción*” (Wertsch, 1993). En esta línea, diversos autores (Herman y Kempen, 1993; Bruner, 1996; Cubero y Ramírez, 2005a) abordan el estudio de la identidad desde esta perspectiva, profundizando en diferentes dimensiones, planos y categorías de análisis. Desde este enfoque, la identidad se genera en la interacción social, está mediada por instrumentos culturales y está estrechamente ligada al contexto de actuación (Sánchez et al., 2005: 243)

En este sentido, las investigaciones culturales actuales estudian no sólo la dimensión cognitiva, sino también los aspectos relacionales (Herman y Kempen, 1993; Macías, 2002) y emocionales (Gover, 199 b; Bruner, 1996) en la construcción de la identidad. La formación de una identidad propia supone a la vez, la reflexión sobre el propio yo, sobre el grupo de pertenencia y sobre las relaciones que se puedan establecer con otros grupos sociales, culturales, religiosos, etc. (Sánchez et al, 2005).

Bruner (1996) sostiene el carácter distribuido del yo, definiéndolo como un “enjambre de participaciones” producto de las situaciones



de las que la persona participa. De esta manera, la persona construye su identidad en relación con los otros, participando de los significados, lenguajes y narraciones de los grupos culturales a los que pertenece. Destaca en este sentido, el carácter discursivo de la construcción de la identidad, ya que a través del habla, no sólo nos comunicamos con los demás, sino que creamos realidad social a través de los significados y posicionamientos que se transmiten en nuestro discurso (emociones, afectos, valores, etc.).

Desde esta línea, en un reciente trabajo De Fina, Shiffrin y Bamberg (2008) exploran los discursos en distintos contextos, mostrando cómo las prácticas sociales ayudan a moldear las identidades y cómo construimos nuestras propias imágenes a través del lenguaje.

En una línea similar, Hermans y Kempen (1993) aluden a un carácter dialógico del yo, ya que éste resulta de la “coalición” de las distintas posiciones que ocupa el individuo, teniendo en cuenta a todos los otros significativos. Desde esta visión dialógica, la identidad se concibe como actos de identificación (Penuel y Wertsch, 1995; Macías, 2002; Cala y De la Mata, 2006). Penuel y Wertsch (1995) por ejemplo, define la identidad como acciones que las personas realizamos para persuadir a los otros y a nosotros mismos de quiénes somos con respecto al grupo social. Se considera así la identidad, no como un atributo estable del individuo, sino como una cualidad emergente de las acciones en contexto (Cala y De la Mata, 2006).

Por su parte, Gover (1996) incluye a las emociones dentro de las cinco dimensiones integradas que confluyen en la emergencia de la identidad (self, emociones, tiempo, artefactos culturales y la actividad). En otro trabajo (Gover, 199 b), insiste en la significatividad tanto de lo emocional como lo cognitivo, como dimensiones que interactúan en la formación de la identidad personal.



La perspectiva sociocultural, por tanto, nos permite indagar en los procesos de construcción de la identidad cultural, identificando aquellos mediadores culturales que las personas privilegiamos en nuestro desarrollo, así como el valor y la posición con los que dotamos a éstos instrumentos. Los otros significativos y los contextos sociales de referencia son los instrumentos mediadores principales en la formación de la identidad.

4. EL GÉNERO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL: EL ENFOQUE DOING-GENDER.

La teoría sociocultural defiende la construcción de la persona a través de un proceso de mediación de los valores, modelos, creencias... que los sujetos toman de los contextos culturales inmediatos. Resulta evidente que, de estos escenarios sociales, también puedan asumir los patrones de género existentes, así como las emociones y sentimientos asociados a éstos. En este sentido, nos encontramos investigaciones (entre otras Manassero y Vázquez, 2002; Leal, 2002; Lobato, 2005) que nos confirman la asunción, por parte del alumnado, de los roles masculinos y femeninos que interiorizan de los escenarios sociales y familiares en los que están insertos.

Esto es lo que se denomina, desde la sociología y la psicología, *doing-gender* y que conceptualiza el género no como una característica sustantiva del sujeto, sino como una acción concreta de construcción: las personas “hacen” género (West y Zimmerman, 1987:126). En este sentido, Crawford y Chaffin (1997) y Crawford (2006), construyen su noción de género como un sistema de organización social que funciona a tres niveles: sociocultural, interactivo e individual.

- En el *nivel sociocultural*, el género hace referencia a un sistema de organización social que otorga mayor poder y status a los hombres. Este modelo estructura el acceso a los



recursos y al poder y regula las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres.

- En el *nivel interactivo*, se alude a las representaciones de lo que significa ser hombre o mujer y que se aprende fundamentalmente a través de las relaciones interpersonales. Aquí nos encontramos principalmente las interacciones que se producen en las familias, en las escuelas, en el trabajo, etc.
- En el *nivel individual*, el género se presenta como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales. El conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una cultura concreta. Esta representación subjetiva del género no suele ser una decisión deliberada de la que somos conscientes; en la práctica suele ser una respuesta más o menos automática a las presiones sociales.

Desde una posición próxima, Deux y Steward (2001)² aluden a tres cuestiones fundamentales para la comprensión de la identidad de género:

- El contexto histórico y cultural, donde debe buscarse el origen de la identidad, en su contexto de acción;
- La interseccionalidad, por la cual la identidad de género debe ser considerada como un conjunto de intersecciones: género y otras identidades como etnia o raza;
- La negociación, por la cual la identidad puede cambiar, es decir, que se negocia y moldea con el tiempo y con los contextos de acción.

En una vertiente similar, Colás (2004a y b; 2006) identifica tres planos o contextos en la construcción de la identidad de género, basándose para ello en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Un nivel *macroestructural*, que representa el imaginario social y cultural

² En Cala y de la Mata, 2006.



colectivo en el que se desarrolla el sujeto, que se traduciría principalmente en roles y funciones desempeñadas. En éste identificamos características de lo que otros autores han denominado identidad nacional, identidad religiosa, identidad de género, etc. (Gómez, 2001; Bartolomé, 2004; Marín, 2004). Un nivel *mesoestructural* que configura las influencias y representaciones que tienen en el individuo los marcos de socialización más próximos a éste, como son la familia, el barrio, la escuela, etc. Un nivel *microestructural* que señala al entorno más personal e interactivo de relaciones que se establece entre el sujeto, su actividad y los otros. Los otros, a su vez, se constituyen como referentes personales que proporcionan modelos de identidad. Este imaginario genérico constituye un banco de recursos externos a partir de los cuales las personas elaboran su propia identidad de género, bien legitimándolo, resistiéndose o reconstruyéndolo. Se destaca así el papel activo del individuo, que no se limita a asumir o apropiarse de los recursos existentes en su entorno, sino que con ellos es capaz de hacer una reelaboración, dándoles su propia perspectiva.

Todo esto apunta a la necesidad de conocer las dinámicas de construcción y actuación de la identidad desde el marco de las interacciones sociales y comunicativas en las que participan las personas (Cala y De la Mata, 2006). Interesa, por tanto, indagar en **los contextos sociales y culturales** como influencia clave en la formación de la identidad cultural y de género, buscando los mediadores culturales más influyentes en este proceso.

5. LOS MEDIADORES CULTURALES DE LA IDENTIDAD.

El estudio sobre el origen social y cultural del pensamiento humano está presente en la investigación sociocultural desde sus orígenes, desarrollando todo un bagaje de conocimientos que son aplicables al estudio de la identidad.



La *mediación* es un término originalmente propuesto por Vigotsky para explicar la génesis de las funciones psicológicas superiores, lo que se genera por una relación mediada entre la persona y el contexto a través de instrumentos, que regulan y transforman al mismo tiempo tanto el entorno como a sí mismo. Éste autor, aún reconociendo distintos tipos de instrumentos mediadores, insistía en que esta mediación era fundamentalmente semiótica, es decir, a través del lenguaje, donde los signos desempeñaban un papel esencial en el encuentro entre las personas y la construcción del funcionamiento intrapsicológico (Cubero y Rubio, 2005; Smolka, De Goes y Pino, 1999).

No obstante, el efecto revolucionario de los instrumentos mediadores a nivel intelectual y cognitivo, es decir, en un plano individual, se produce por el uso que hacen de éstos las personas en contextos socialmente significativos. Wertsch (1999) plantea la necesidad de estudiar la tensión irreductible entre la persona y los instrumentos mediadores a través de las formas en que los usan. No es posible analizar ambos de manera aislada, sino que es su interacción dialógica la que debe ser estudiada. El sujeto activo, por tanto, se posiciona ante los instrumentos mediadores, no solamente conociendo a los instrumentos (dimensión cognitiva) sino también dotándolos de significado en función de la valoración afectiva (dimensión emocional). De esta manera y como consecuencia, el individuo se apropia o no de dichos mediadores, e incluso los privilegia en aquellos contextos en donde toman valor, donde su apropiación confiere poder y autoridad a la persona (dimensión conductual).

Situándonos en la *historia sociocultural* y con referencia a la influencia de “lo social” en la constitución de la persona, Smolka, De Goes y Pino (1999) argumentan que nos adentramos en un tema objeto de debate actual desde distintas ramas de la psicología. Los problemas en este terreno se identifican alrededor de dos cuestiones:



la naturaleza de la participación de lo social y la génesis de los procesos individuales. Se establecen dos polos opuestos de debate: aproximaciones teóricas que privilegian el funcionamiento interindividual, por ejemplo desde la intersubjetividad³; o bien el intraindividual, como la noción de sociogénesis⁴. El problema que puede residir en los distintos enfoques, no es la negación de la influencia de su polo contrario, sino el realce desmedido de la significación del polo defendido, estableciendo dualismos inoportunos en un proceso claramente interaccional.

El enfoque sociocultural intenta armonizar las dos tendencias apuntadas, de manera que exista un equilibrio entre los principios explicativos individuales y sociales en la construcción de la identidad, coexistiendo ambos en una relación dialógica. En este sentido, se entiende el trabajo de Wertsch como una propuesta importante, al definir una sociogénesis de la formación de la mente que privilegia la naturaleza semiótica y dialógica de las acciones y el desarrollo humano, proponiendo para ello retomar los estudios de Vygotski y Bajtín. Ambos aportan dos categorías fundamentales en la textura

³ El término intersubjetividad tiene distintos significados y usos según los diferentes autores. Parece que a pesar de esta diversidad, existe una convergencia hacia la naturaleza armonizadora de la intersubjetividad, planteándose a la vez por qué no tienen cabida los elementos de disarmonía presentes en toda interacción social. Desde este punto se considera que para argumentar la constitución del sujeto, no se puede considerar sólo la noción de intersubjetividad tal y como está actualmente planteada ya que sería necesario ampliar más su significación (Smolka, De Goes y Pino, 199)

⁴ En cuanto al término sociogénesis, podemos encontrar diferencias en su consideración en función de los autores. La contribución de Valsiner (1992, en Smolka, De Goes y Pino, 199) es la definición de sociogénesis como un proceso explicativo específico en la constitución del sujeto. Este autor señala tres modelos de sociogénesis basados en las nociones de aprendizaje armónico, fusión y contagio. En el primer tipo la persona es modelada por su entorno social; en el segundo se insiste en la unificación de lo social y personal sin diferenciar distintos aspectos; en el tercero, la sociedad “infecta” al sujeto a través de mecanismos semióticos, aunque (en esto se distingue de las anteriores) este puede resistirse.

Sin embargo, Gover (1996) aboga por un concepto distinto en el cual la sociogénesis es una metateoría de la cual emergen una “familia” de teorías cuyo nexos común son las dos asunciones generales de emergencia y mediación. En esta “familia” de teorías incluye, por ejemplo, el pragmatismo de Dewey y Pierce, interaccionismo simbólico de Mead, el constructivismo social de Gergen, y la teoría sociocultural de Vygotski y Wertsch.



social de la constitución del sujeto: el primero la categoría del “otro” (principio de alteridad), el segundo la categoría “signo/palabra” (principio dialógico) (Smolka, De Goes y Pino, 1999).

La consideración de la influencia de los contextos sociales en la configuración de la identidad supone, por tanto, una tesis básica de la teoría sociocultural que ha dado origen a múltiples estudios y ensayos en campos disciplinares distintos (por ejemplo, Crawford, 2005; Hedegaard, 1999; Holland, 1998). Dicha influencia se concreta en el estudio de los mediadores culturales existentes en los distintos contextos de los que la persona participa, así como éstos pueden determinar su identidad cultural y personal.

5.1. El estereotipo social como mediador cultural.

Los estereotipos se pueden definir como generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o las características de las personas, es decir como hipersimplificaciones de lo que es una persona (Laird y Thompson, 1992)⁵. Como tales hipersimplificaciones actúan negativamente sobre la vida social cotidiana. Los estereotipos atraviesan toda la actividad humana proponiendo un conjunto de significados y valoraciones asociados a la construcción cultural de la identidad personal (Rebollo, 2001; 155).

Como proponen Steele y Aronson⁶:

“La existencia de un estereotipo significa que cualquier cosa que uno haga -o cualquiera de los rasgos que uno tenga- que se ajuste al estereotipo hace que éste resulte más plausible como caracterización propia a los ojos de los demás, y quizás incluso ante uno mismo”

⁵ Wertsch, 1999.

⁶ Wertsch, 1999: 260.



Los estereotipos tienen un origen social y cultural asociado a las voces existentes en los contextos sociales y culturales que son fuentes de la identidad: voces que representan interpretaciones y valoraciones sociales de las personas, en función del grupo social de pertenencia (etnia, género, nacionalidad, etc.), los cuales son fundamento para construir su identidad individual. Por tanto, podemos considerarlos como instrumentos mediadores de la acción de construir dicha identidad individual.

En relación a los estereotipos como instrumentos mediadores, Wertsch (1999) afirma que éstos pueden no cumplir algunas de las generalidades establecidas por Vygotski para los instrumentos mediadores, como por ejemplo el concepto de apropiación. Éste lleva consigo la existencia de una reflexión consciente que puede no estar presente en la apropiación del estereotipo. Por otra parte también se habla de que los agentes usan las herramientas culturales de manera voluntaria y esto también es difícil de fundamentar en el uso de estereotipos. Por ello, concluye Wertsch que en la utilización de los modos culturales de mediación, se puede caracterizar a la apropiación según su grado y tipo de reflexión consciente y de uso voluntario.

En el campo educativo, encontramos estereotipos referidos fundamentalmente a la identidad escolar y social de los sujetos. Desde la perspectiva del fracaso escolar, son frecuentes los estereotipos de docentes, compañeros, padres y madres sobre el rendimiento académico del alumnado que tiene o ha tenido dicha experiencia de fracaso. Estos estereotipos se originan fundamentalmente en los contextos interactivos, concretamente familiares y escolares, aunque dado el auge del tema de fracaso escolar al que aludíamos en el primer capítulo, los estereotipos están generalizándose a contextos socioculturales. Proponemos que esta tipología de estereotipos tiene un funcionamiento parecido a los estereotipos de género que comentaremos posteriormente. Así, ante



las imágenes que reciben de los contextos de cómo son desde el punto de vista académico, los sujetos pueden adquirir distintos posicionamientos: o bien legitiman dichas imágenes, o bien se resisten a ellas, o bien las aceptan e intentan reelaborarlas desde su propia idiosincrasia.

5.2. Los estereotipos de género.

En las investigaciones sobre género, los estereotipos han sido especialmente estudiados por lo que supone de techo de cristal para el desarrollo de las mujeres (Barberá, 1991 y 2002; Freixas, 2001; Colás, 2004a; Colás y Jiménez, 2004). En esta investigación, estudiar los estereotipos cobra importancia por lo que supone de canales a través de los cuales las personas se ven a sí mismas y se valoran. Los estereotipos pueden llegar a funcionar como una autonormativa para el yo.

Barberá (2005) nos plantea cómo desde la psicología se ha considerado el estudio de los estereotipos desde tres perspectivas, descriptiva, explicativa y prescriptiva, donde cada una refleja intereses distintos y análisis no siempre convergentes. En la primera, se investiga sobre los contenidos de los estereotipos (rasgos, roles, caracteres físicos y psicológicos, destrezas cognitivas...), se establecen procedimientos para medir dichos contenidos e incluso se desarrollan modelos de relación entre masculinidad y feminidad. En cuanto a la segunda, los estudios giran en torno a la utilidad de los esquemas de género para los hombres y mujeres, llegando a la conclusión de que la finalidad es fundamentalmente adaptativa y facilitadora de la comunicación con el entorno, aunque puede actuar también como fuente de distorsión (prejuicios sociales, relaciones jerarquizadas, etc.). La tercera, constituye para la autora una de las aportaciones más fructíferas de la psicología, ya que predica que los estereotipos cumplen una función prescriptiva o normativa referida a



“lo que debe ser y lo que debe hacerse” siendo hombre o mujer (Barberá, 2005).

En cuanto a las funciones descriptiva y explicativa, encontramos investigaciones que estudian principalmente la persistencia social de los estereotipos de género. Coleman y Hong (2006), hallan que, cuando bajo las diferencias entre géneros subyace el determinismo biológico, se justifican los diferentes tratamientos de género (incluso discriminatorios) y las mujeres incorporan los estereotipos al autoconcepto personal. Otros autores (Chen and Welland, 2002) examinan la influencia del género en la construcción del yo y en la concepción de poder, de manera que los hombres construyen un self autónomo, centrado en sus propios objetivos, utilizando el poder en su propio beneficio; mientras que las mujeres edifican un self más dependiente de los otros significativos, entendiendo el poder más como una responsabilidad. En el ámbito educativo, Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez (2006) profundizan en la persistencia de los estereotipos (en cuanto a las capacidades cognitivas, intereses, valores y metas) que discriminan a las chicas: en primer lugar argumentan que la familia ejerce un papel significativo en el alto rendimiento de estas mujeres; en segundo lugar, este rendimiento se ve en ocasiones como un problema ya que ellas mismas reproducen los estereotipos tradicionales en las relaciones de pareja; en tercer lugar, sus padres, aunque aceptan la igualdad en el plano teórico, presentan en la práctica contradicciones, sobre todo en el plano de la moral sexual.

Como hemos visto, la función descriptiva y explicativa de los estereotipos, influyen principalmente en la formación de los elementos cognitivos y conductuales del sujeto; sin embargo, la función prescriptiva, está más relacionada con los factores afectivos y emocionales que a su vez influyen en los anteriores. Todo ello contribuye a la construcción de la identidad de género, formando a



su vez la identidad personal, en un proceso de diálogo continuo entre los planos sociales-externos y personales-internos de los individuos.

6. INTERIORIZACIÓN Y EXTERIORIZACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD: EL PROCESO DIALÓGICO ENTRE SELF Y CONTEXTO.

Éste mecanismo ha sido descrito y analizado por varios autores de la teoría sociocultural (Valsiner, 1991; Rogoff, 1990, 1993; Wertsch, 1993; De Pablos, 1999) empezando por el propio Vygotski. Para él, se trata de un modelo transformacional ya que defiende que la internalización no es una mera copia de la realidad externa en un plano interno ya existente, sino que este plano interno se genera en interacción con la realidad social externa mediante la creación, uso y transformación de los instrumentos semióticos de mediación. Esto supone considerar a la persona como un sujeto activo, fuerza de su propio desarrollo. Una excelente revisión actualizada de la noción de interiorización podemos encontrarla en Santamaría (2005). Por su parte, análisis y aplicaciones de la noción de interiorización y exteriorización en la educación y, muy especialmente, a la explicación de los procesos de aprendizaje podemos encontrarlo en Daniels (2003). Estos autores, analizan los debates surgidos desde las distintas posiciones socioculturales de la relación entre “lo individual” y “lo social” en el proceso de interiorización. Siguiendo las consideraciones de estos autores trataremos de exponer lo que supone la noción de interiorización y exteriorización como lógica y proceso de construcción de la identidad cultural.

En este estudio nos adherimos a las posiciones socioculturales que defienden la idea de la relación dialógica entre lo social e individual en el desarrollo personal. En este sentido, encontramos trabajos que revisan autores afines a esta posición (Daniels, 2003; Santamaría, 2005). Por ejemplo, Valsiner (1991) pone el acento en el carácter transformacional del proceso de interiorización, definiéndolo como



una transformación de los materiales culturales de los que se apropian las personas en la construcción de sus propios *selves*. Una vez en el plano interno, este material puede ser exteriorizado en el curso del desarrollo de la persona, de manera que vuelve a ser transformado constructivamente de vuelta al plano externo. Introduce aquí la definición de un segundo proceso, exteriorización, con el mismo carácter transformacional del primero. Por tanto, vemos cómo la idea básica es la relación estrechamente dialéctica de los dos planos.

Rogoff (1993) fija su atención en el aspecto comunicacional e intersubjetivo, definiendo la interiorización en términos de *apropiación participativa*, por la cual el desarrollo se consigue a través de una participación activa de individuos en actividades culturales. Implica la existencia de expertos y aprendices; éstos últimos, en actividades conjuntas se apropian de los procesos culturales (habilidades y destrezas) de un modo activo. Traducido esto a la investigación de la identidad personal, podemos decir que los sujetos, en sus interacciones con miembros más “experimentados” de su cultura (referentes personales), se apropian de las herramientas culturales (pensamientos, emociones, reglas, principios morales, etc.) que sobre la identidad cultural los segundos elaboran. Pero esta apropiación no es pasiva, ya que implica una reelaboración creativa de los materiales culturales para incorporarlos a la propia identidad.

Por su parte, Wertsch (1999) define la internalización en términos de dominio y apropiación. Pone el acento en la caracterización de la acción mediada que realizan las personas en este proceso. Para Santamaría (2005) la propuesta de Wertsch supone la integración de los niveles social, cultural, interpersonal e individual en la explicación del desarrollo de la persona. Según esta concepción, el proceso de internalización ocurre en dos planos: el primer plano es en el que el agente conoce y utiliza los medios culturales de



mediación, con conciencia de que no son suyos, sino que está utilizándolos con una función adaptativa al contexto; en el segundo plano, el agente “hace suyos” los modos culturales de mediación; ya no los distingue como perteneciente a otros, sino que le pertenecen, los reintegra en su arquitectura y experimenta nuevas posibilidades y aplicaciones de las herramientas culturales. Refiriéndose fundamentalmente al aspecto semiótico y tomando como base los escritos de Bajtín, Wertsch (1993) también ha introducido los términos *privilegiación* y *reintegración* como formas de acción mediada que las personas realizan en el proceso de interiorizar las herramientas culturales.

En relación con la cultura tecnológica de la sociedad actual, De Pablos (1999) alude a la interiorización como “*incorporación al plano individual (intrapsicológico) de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de la interacción social (plano interpsicológico)* Basándose en este trabajo de De Pablos, Colás (2006) operacionaliza la internalización como un continuo entre:

- el *dominio* de las pautas culturales (herramientas mediadoras) presentes en los distintos escenarios de vida de los sujetos;
- la *apropiación* o asunción de dichas pautas culturales por los sujetos, estructurando a su vez nuevas maneras de dar sentido a la realidad;
- la *privilegiación*, por la que la persona decide utilizar los materiales culturales más apropiados en una determinada situación (en función del contexto y el momento);
- la *reintegración* de los modelos culturales asumidos a otros de elaboración propia, por la traslación de los primeros a contextos diferentes. En esta fase se prioriza la actividad constante del sujeto en la elaboración de su propia biografía.

El papel activo de la persona queda explícito tanto en el proceso de interiorización como en el de exteriorización. Mientras la interiorización hace alusión al impulso de adaptación de las personas



a los contextos, al intento de dominio y apropiación de la cultura ya existente, la exteriorización hace referencia al uso creativo y transformador de los mediadores, a través de los cuáles se recrea e innova la cultura mediante la incorporación de nuevos mediadores o nuevas formas de uso.

Por su parte Engeström y Miettinen (1999) desarrollan un modelo donde la interiorización y la exteriorización se complementan, siendo la primera un proceso de reproducción de la cultura y la segunda una manera de creación de artefactos que se pueden usar para transformar la cultura.

En la misma línea, Leontiev⁸ dirige su atención a la exteriorización como producción de artefactos culturales mediante la actividad en colaboración, destacando aquellos artefactos que pueden actuar para fomentar la autorreflexión y el desarrollo metacognitivo.

Aplicando el proceso de interiorización-exteriorización a la formación de la identidad, Colás (2004) define la *identidad* como una construcción personal del yo a través de mecanismos de reconocimiento e identificación de valores, ideas, culturas, etc. Las personas tienen a su disposición multitud de “materiales” procedentes de los distintos contextos en los que desarrollan su biografía. De ellos, eligen y se identifican con los que conformarán sus identidades. Estos materiales funcionan como mediadores o instrumentos culturales, que las personas bien asumen, bien rechazan, o bien los recrean en el proceso de formación de la identidad. Esto ocurre en un proceso dialógico continuo entre la persona (self) y sus contextos sociales y culturales.

⁷ Daniels, 2003.

⁸ *Íbidem.*



7. LA NARRATIVA COMO MEDIO DE CONSTRUCCIÓN PERSONAL.

7.1. El discurso desde la teoría sociocultural.

Una de las líneas de la investigación sociocultural se ha centrado en los estudios del lenguaje como principal motor del desarrollo, debido a la importancia de la mediación semiótica en el desarrollo del pensamiento humano.

En esta línea, Tulviste (1998)⁹ desarrolla su hipótesis sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal en función del contexto de actividad, defendiendo el concepto de escenario de actividad como motor de los cambios en el pensamiento. Tomando la acción como unidad de análisis, el pensamiento verbal es considerado en términos de acciones mentales realizadas mediante el uso del lenguaje, con lo cual se propone estudiar los distintos tipos de pensamiento verbal a través de las acciones que el individuo pone en juego (Cubero y Ramírez, 2005b; 146). Esto justifica la consideración del discurso como acción mediada, en la línea de Wertsch, caracterizándose por una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación (Rebollo, 2001). Estudios en esta línea, caracterizan las diferencias entre procesos cognitivos mediados por el lenguaje en función de los contextos sociales y culturales (Cubero y De la Mata, 2005; De la Mata 2005; Cubero y Ramírez, 2005b).

Considerando este papel preponderante del lenguaje como mediador, toma relevancia las contribuciones de Bajtín. Aunque no ha estado vinculado a ésta desde el principio, varios autores han relacionado sus escritos con los de Vygotski (Wertsch, 1993; Wertsch, 1999; Wertsch 2001; Kozulin, 1994). Se dedicó fundamentalmente al estudio de la relación de los contextos sociales y los fenómenos

⁹ Cubero y Ramírez, 2005b.



semióticos. Su aportación, la teoría dialógica, nos ayuda a explicar la influencia del ambiente cultural, histórico y sociocultural en la conformación de la identidad de los individuos, a través de la comunicación entre éstos. Bajtín enfatiza continuamente la relación entre *los enunciados y las voces* que transmiten, con los contextos socioculturales donde están situados.

El principio básico de la teoría de Bajtín es el de dialogicidad. Esta dialogicidad, implica una direccionalidad que siempre existe en toda comunicación entre hablante y oyente. En relación a esto, Bajtín centró sus esfuerzos en el papel del *enunciado*, el cual consideraba como verdadera unidad de la comunicación verbal. Para él, *“el habla puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del habla”* (Wertsch, 1991). Muy conectado con la noción de enunciado, nos encontramos con el concepto de *voz*, o la llamada conciencia hablante, de manera que un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz. Conciencia hablante se aplica tanto a textos orales como escritos; comprende la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo (Wertsch, 1991). Bajtín refería que las voces existen siempre en un ambiente social, es decir, que las voces no están aisladas sino acompañadas de otras voces. Consideraba que, en un enunciado no existe una sola voz, sino, al menos dos voces ya que es fundamental el punto de vista de la conciencia hablante a la que el enunciado se dirige.

Cuando los hablantes producen un enunciado, implica la apropiación de al menos *un lenguaje social y un género discursivo* y, como éstos están ligados a un entorno institucional, histórico y cultural, los enunciados también lo estarán. Los *lenguajes sociales* son aquellos característicos o propios de estratos específicos de una sociedad (por edad, profesión, etc). Cuando produce un enunciado, el hablante apela a un lenguaje social y esto implica una clase especial de dialogicidad que denominó <<ventrilocución>> por la cual



una voz, al hablar, lo hace a través de otra, en un lenguaje social. Con respecto al *género discursivo*, lo definió como un tipo de lenguaje en el que observaba la existencia de claros marcadores. Lo diferenciaba del lenguaje social porque en éste, lo distintivo es el estrato social de los hablantes; sin embargo en el género discursivo es el contexto o situación de la comunicación verbal (Wertsch, 1993). Al igual que con los lenguajes sociales, Bajtín decía que la producción de los enunciados invocaban siempre a algún tipo de género discursivo. Los hablantes dominan los lenguajes sociales o los géneros discursivos de los contextos sociales; se apropian de ellos cuando los utilizan para poblarlos de su propia significación. De la misma manera, los individuos en la definición de su identidad, pueden utilizar lenguajes sociales y géneros discursivos existentes en su ambiente, constituyendo los instrumentos mediadores vínculo entre los procesos psicológicos y los escenarios culturales, históricos e institucionales donde se producen (Wertsch, 1993).

Este entorno cultural y social se vehicula a través de las relaciones con los “otros significativos”, a los que se refieren algunos autores como Taylor (1996) y Mead (1999). Mead (1999), desde el interaccionismo simbólico, nos ilustra sobre el papel de “los otros significativos” en el desarrollo del individuo, considerando la actividad social del sujeto como el proceso de comunicación y de interacción personal.

Los diversos referentes sociales existentes en los contextos culturales, son las voces de la mente (Wertsch, 1993) que ejercen una influencia relevante en el desarrollo de las biografías de los individuos. Dichas voces sociales pueden resonar a dos niveles: en un plano social, los estereotipos culturales representan voces o lenguajes, a través de los cuales las personas crean representaciones de sí mismos; en un plano relacional y personal, los referentes representan modelos y voces que se privilegian en la configuración del perfil identitario de los individuos en las interacciones cara a cara

desde un plano personal. Es en las interacciones con los otros, en las que la persona da sentido a sus experiencias y por tanto, constituye su identidad. A la vez, el reconocimiento por parte de los otros es indispensable para el crecimiento y fortalecimiento de su valía personal (Rebollo, 2006).

Rebollo (2001) aplica la teoría dialógica de Bajtín en el mundo educativo, destacando a los lenguajes sociales como formas de discurso distintivas de colectivos y grupos que nos permiten estudiar las identidades sociales que construyen y asumen los individuos, dándole significado a su experiencia. Por su parte, el estudio de los géneros discursivos empleados, nos puede ayudar también a caracterizar las situaciones contextuales donde son utilizados. En definitiva ambos, lenguajes sociales y géneros discursivos empleados por las personas como mediadores del contexto, nos guían en la construcción de la identidad personal. Es decir, a través del discurso nos construimos socialmente, forjamos una identidad que se construye como un relato.

7.2. La narrativa en la construcción de la identidad.

Desde esta perspectiva de la identidad, nos parece relevante una forma de discurso estudiada por teóricos socioculturales (Wertsch, 1999; Bruner, 1999) como es *la narrativa* y el papel que ésta puede jugar en la constitución de la persona. La narración es vista como un modo de pensamiento o recurso que poseemos los seres humanos para construir significados, es decir, para elaborarlos, interpretarlos y reinterpretarlos; un mecanismo que nos proporciona un medio para construir el mundo, segmentar y dar sentido a los acontecimientos que ocurren en él, así como proyectar nuestro futuro (Santamaría y Martínez, 2005). Por tanto, la narración muestra la tensión entre la persona y el lenguaje (herramienta cultural) que usa para la construcción de su relato biográfico, un rol activo y posicionamiento



ante las experiencias que cuenta y unos motivos o metas a los cuales se dirige el sujeto.

Gover (1996) señala que la construcción narrativa de la identidad emerge de la confluencia de cinco dimensiones integradas.

- *El tiempo*, el cual no sólo hace referencia a la sucesión de acontecimientos que ocurren en la vida de una persona, sino que esta señala los sucesos del tiempo que le son significativos en la constitución de su identidad;
- *Las emociones o afectos*, dentro de las cuales distingue aquellas que son básicas o presociales de las que son configuradas culturalmente;
- *Los artefactos culturales*, definidos como los instrumentos mediadores a través de los cuales los sujetos se apropian de los elementos significativos del contexto, a saber, fundamentalmente “las voces” y “los otros significativos”;
- *El self*, entendido como la capacidad de reflexión sobre sí mismo, el centro o “corazón” autoconsciente del individuo;
- *La actividad*, como modo de actuación humano que permite la emergencia de la historia personal desde la interacción continua del self y el contexto, apropiándose de los recursos culturales de los que éste le provee para la consecución de los objetivos personales.

En los últimos años, son varios los autores que defienden en sus trabajos al pensamiento narrativo como modo de construir conocimiento. Ya autores como Vygotski, Bajtín y Mead, destacan que la comunicación con los otros y con nosotros mismos supone la conformación de nuestros “yoes” y la construcción y significación de las experiencias (Santamaría y Martínez, 2005).

En este punto, entroncamos con la aportación otros autores (Bruner, 1999; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), que estudian la



construcción de los significados de los individuos en sus ambientes socioculturales y cómo ésta sirve para la constitución de su propia identidad. El discurso narrativo nos sirve a las personas no sólo para relatar una experiencia, sino para ir construyendo a la vez el significado de dicha experiencia.

Ricoeur (1996) defiende que el conocimiento de nosotros mismos sólo es posible cuando contamos nuestra vida a través de un relato temporal, que recoge el pasado, recrea y asume el presente y diseña un horizonte de acción. En la misma línea, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) afirman que “...Narrar la historia de nuestra vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de una narración (...) por lo que el estudio de la narrativa es el análisis de los modos como los humanos viven su mundo”.

Estos mismos autores realizan una caracterización de la narratividad que merece la pena destacar, ya que aporta una serie de elementos desde los que profundizar en el estudio de los relatos autobiográficos. Estos elementos son (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001):

- El *conocimiento narrativo está basado en un enfoque constructivista e interpretativo*, ya que considera que el lenguaje es mediador entre la experiencia y la acción, es decir, el lenguaje es fundamental en la construcción de significado y experiencia, en cuanto a pensamientos, sentimientos y acciones.
- La *narrativa es una estructura central* en el modo en cómo los humanos construyen significados, ya que el curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración: los relatos son acciones en los que aparecen relaciones, opciones, consecuencias, modos de elección y evaluación, etc.
- Cuando las personas contamos nuestra historia, construimos una *trama argumental y temporal*, la narración identifica nuestras identidades personales. No es sólo una sucesión de



acontecimientos temporales: nosotros construimos nuestra historia al destacar sucesos y tiempos concretos de los muchos que hemos vivido, porque los consideramos relevantes en la configuración de nuestra identidad.

- La *narrativa interrelaciona lo individual y lo social*, desde el punto en que las narrativas personales están insertas en las sociales ya que la propia forma del relato depende de las convenciones existentes en las tradiciones culturales concretas. Las narrativas sociales se pueden observar en los lenguajes sociales y géneros discursivos definidos por Bajtín.

Cómo las narrativas sociales conforman las narrativas individuales, ha sido estudiado en profundidad por Fivush y sus colaboradores (Fivush y Nelson, 2004; Fivush, Bohanek y Duke, 2005; Fivush, Haden y Reese 2006; Fivush, 200). En sus trabajos, investigan cómo emerge la memoria autobiográfica en los infantes y cómo esta emergencia está relacionada con la definición y conciencia del self en el tiempo y en relación con los otros (Fivush y Nelson, 2004). De igual manera, las narrativas compartidas sobre sucesos o historias familiares pasadas entre padres e hijos (incluyendo pensamientos y emociones) contribuyen a la conciencia de que existen perspectivas distintas en la comprensión e interpretación de los sucesos pasados (Fivush et al., 2005).

En síntesis, podríamos apuntar algunas ideas sobre la influencia de la narrativa en la construcción de la identidad de las personas.

- Los sujetos, al construir un relato de nuestra vida, estamos edificando nuestra identidad ya que realizamos un proceso de reflexión dotando de significado a aquellas circunstancias, acontecimientos, personas, valores, etc. que destacamos sobre otros que no aparecen;
- De este “relato identitario” emanarán emociones que significarán experiencias subjetivas con las que damos



valor a los acontecimientos o personas que las han suscitado;

- En el relato biográfico privilegiaremos aquellos discursos que nos proporcionan poder personal, dicho de otra manera legitimaremos aquellos mediadores (referentes o modelos culturales; artefactos culturales como estereotipos, mitos, prejuicios, valores, etc.) que nos den valor como personas;
- Como consecuencia del “relato de identidad”, nos dirigiremos hacia unas metas acordes con la visión de nuestra propia identidad que a su vez será consecuencia de esa construcción dialógica con los contextos y mediadores culturales que éstos nos proporcionan.

Desde este marco teórico y situándonos en la perspectiva educativa, en este trabajo queremos estudiar cómo construyen su identidad personas pertenecientes a una parcela concreta del colectivo escolar: aquellos chicos y chicas que han experimentado el fenómeno del fracaso escolar. Queremos profundizar cómo se ha configurado este fracaso escolar a lo largo de su biografía y cómo afecta a la visión de futuro que poseen. A través de los relatos biográficos que elaboran, buscamos identificar mediadores culturales (en el plano social, institucional y personal) presentes en los discursos identitarios, destacando los patrones de género como significativos en la adquisición de poder personal. Además, profundizamos en las emociones que expresan como valoraciones y posicionamientos hacia los mediadores culturales presentes en los distintos contextos en los que se desarrolla la persona, así como los conflictos emocionales surgidos de las contradicciones posibles entre la identidad personal y las identidades sociales. Estos mediadores sociales referidos por los sujetos en sus relatos autobiográficos, constituyen fuentes de empoderamiento personal.



8. IDENTIDAD Y EMPODERAMIENTO PERSONAL: LA EDUCACIÓN FORMAL.

Desde la educación intercultural, se considera que la identidad puede tener múltiples pertenencias (Bartolomé, 2004). Ciertamente, es difícil utilizar el sustantivo identidad de forma aislada, sin referirnos a algún adjetivo que la complementa. De esta manera, hablamos de identidad de género, identidad familiar, identidad cultural, etc., para referirnos a un ámbito concreto de identificaciones que pertenecen a la persona. Marín (2002) se refiere a una estructura multidimensional de la identidad constituida por el resultado del entrecruzamiento en nuestras biografías de rasgos y elementos variados como pueden ser la lengua, la profesión que se ejerce, el lugar de nacimiento, nuestras creencias, etc.

Si nos centramos en la identidad personal, también encontramos que ésta tiene planos o dimensiones. Algunos autores (Harré, 1999, Gover, 1996; Holland, 1998, Bruner, 1999 b) dotan a la identidad de dos componentes generales: uno social y otro individual o fenomenológico. Por el primero se entiende aquel conjunto de identificaciones públicas de la persona, el “ser social” de ésta; por el segundo, conocido más técnicamente por el término inglés “self” (autoconcepto), se comprende una entidad interna que organiza todos los significados individuales o privados del sujeto. Estos dos conceptos sólo se distinguen con el fin de su mejor comprensión en las investigaciones: la identidad va emergiendo en un proceso dialéctico por el cual la experiencia del self fluye en íntima unión con el ser social del individuo (Gavelek y Gover, 1996).

El concepto de self al que nos hemos referido en los párrafos anteriores corresponde a una consideración dinámica del término. Es decir, equivale al self “agente” al que James reconoció como “Yo”, el sí mismo conocedor o agente de la conducta. Sin embargo, este mismo autor distingue otra dimensión del self general a la que denomina “Mí” o el sí mismo del que tenemos conocimiento



(González y Touron, 1994). De esta manera, aunque tradicionalmente los estudios en psicología hayan partido del concepto del sí mismo, actualmente son cada vez más las perspectivas psicológicas y pedagógicas que se centran en el “self como agente”. En este sentido y retomando los conceptos clave que han dado al origen a este estudio, los términos autoconcepto y autoestima que tantas investigaciones ha generado, son más característicos de la consideración del self como objeto propia de la psicología cognitiva, mientras que el concepto de autoconciencia es más propia del reconocimiento del self como sujeto, más acorde con la psicología cultural.

Desde la perspectiva sociocultural que es de la que partimos, creemos que las dos posiciones no son incompatibles. El self es agente en la medida en que interactúa continuamente con el contexto exterior en aras de ir construyendo una identidad característica. Al mismo tiempo, al considerar las dimensiones específicas que se desarrollan en dicha interacción con el mundo exterior (cognitiva, afectiva, conductual), también estamos situando al self como un objeto que queremos conocer.

De todo lo anterior y como síntesis, podemos concluir que:

- En la identidad distinguimos dos ámbitos generales: el sí mismo o self agente y el contexto que le rodea; estos dos ámbitos están en continua interacción para la emergencia de dicha identidad.
- Para la formación de la identidad, el individuo toma del contexto, a través de los instrumentos mediadores, aquellos recursos que son fuente de sentido y de poder personal;
- Estos elementos van configurando la identidad de la persona y por ello le van proporcionando una imagen de sí mismo, la cual posee distintos niveles o planos (imagen corporal, emociones, creencias, actitudes, modos de relacionarse, competencias, etc.)



- Coincidiendo con los investigadores socioculturales, son el lenguaje (a través por ejemplo de los estereotipos culturales) y “los otros significativos” (Mead, 1999) los principales instrumentos mediadores de la identidad personal.

8.1. Autoconcepto y autoestima, facetas clave de la identidad.

El término anteriormente descrito como self objeto, es lo que en los estudios sociocognitivos se ha traducido como *autoconcepto*. Son varios los autores en el ámbito educativo que señalan la importancia del autoconcepto y su dimensión afectiva-valorativa, la autoestima, considerando que no es posible abordar el estudio y el mejoramiento del aprovechamiento escolar sin incluir la percepción propia o autorepresentaciones de los alumnos (González y Tourón, 1994; Garduño y Ramírez, 2001; Broc, 2000). Otros estudios desde la tradición eriksoniana, relacionan el mejoramiento del autoconcepto con el desarrollo de la identidad, aunque concluyen que es necesario intervenciones más allá de la consideración del autoconcepto para poder optimizar la formación de la identidad (Zacarés e Iborra, 2006).

En Sobral y Pedrosa (1985) y González y Tourón (1992), encontramos revisiones bastante exhaustivas de los distintos enfoques acerca del autoconcepto, referido a su influencia en el rendimiento escolar. Haremos una breve referencia tomando como base las perspectivas de ambos trabajos.

Desde el *pragmatismo*, destaca James (1900)¹⁰ como primer autor que habla de autoconcepto. Este asume la multidimensionalidad del término de la que serán partidarios varios autores posteriores. James habla de los elementos constituyentes del *Mí*, de los sentimientos y emociones que suscitan y de la conducta que producen.

¹⁰ En González y Tourón (1992)



En el *interaccionismo simbólico* destacan varios autores como Cooley (1902), Mead (1934) y Kinch (1963)¹¹, de los cuales destacamos los trabajos de la segunda, puesto que son los que más se aproximan al enfoque sociocultural. Introduce el concepto del “otro generalizado” que se define como el grupo social al que pertenece el individuo y que jugará un papel determinante en la configuración de su identidad. Afirma que el individuo, para tener conciencia de su yo, previamente asume “el rol del otro” con respecto a él; es decir, en la formación de la identidad, es fundamental la percepción que uno tiene sobre lo que piensan los demás de él mismo. Por tanto, destacan la vertiente social del autoconcepto. Rosenberg (1933)¹², también desde este marco, realiza un estudio amplio de las variables relacionadas con el autoconcepto y, en línea parecida a Mead, afirma que la autoevaluación que realizan los individuos de sí mismos, deriva de la interpretación de la reacción de los otros frente al propio individuo. Por tanto, es la influencia de los referentes sociales las que marcan las identidades de los sujetos.

Desde la *fenomenología*, son importantes Combs (1949) y Rogers (1961)¹³ por sus estudios sobre el autoconcepto aunque desde una perspectiva más humanista y por tanto más centrada en el individuo. Aunque reconocen la influencia de la sociedad en la formación de las personas, destacan la vertiente individualista del fenómeno.

Epstein (1933), Markus (1933) y Bandura (1933)¹⁴, realizan sus investigaciones sobre el autoconcepto desde la *psicología cognitiva*. El primero enuncia su *teoría del sí mismo* con los siguientes puntos clave:

- La existencia de un subsistema de autoconceptos estables y jerárquicamente organizados.

¹¹ *Íbidem.*

¹² En González y Tourón (1992) y Sobral y Pedrosa (1985)

¹³ En González y Tourón (1992)

¹⁴ *Íbidem.*



- Consideración del autoconcepto dinámico y a la vez resistente.
- Desarrollo del autoconcepto a través de “los otros significativos”.

El segundo considera al autoconcepto como una variable cognitiva que está formada por self-esquemas, los cuales son estructuras de conocimiento acerca de sí mismo interconectadas del individuo que influyen en el procesamiento de la información; estas self-estructuras son seleccionadas del repertorio del autoconcepto en las situaciones concretas de la vida; a su vez afirma que las imágenes de sí mismo en el futuro son las aspiraciones y las expectativas que el sujeto presenta. Bandura dirige su interés hacia el concepto de autoeficacia de manera que atribuye gran importancia a los pensamientos del individuo en la ejecución exitosa de algo, sobre la motivación del propio sujeto, siendo las fuentes de información de la autoeficacia las experiencias de éxito y fracaso, las experiencias vicarias (aprendizaje por observación, modelado, imitación...), la persuasión verbal y los estados emocionales.

Por último, destacamos a dos autores que intentan resolver diferencias entre modelos de autoconcepto adoptando posturas más bien eclécticas sobre el constructo. Shavelson (19 6)¹⁵ es el primero de ellos, destacando por la relevancia que da a la multidimensionalidad del autoconcepto. En su teoría ecléctica, recoge del enfoque fenomenológico individualista la idea de que el autoconcepto se forma a través de las interpretaciones que hacemos sobre las experiencias que nos suceden; con el enfoque social comparte la influencia que sobre la formación del autoconcepto tienen los otros significativos; de la psicología del aprendizaje asume que el autoconcepto está influenciado por los esfuerzos y atribuciones que hacemos sobre nuestra propia conducta. Las dimensiones del autoconcepto se distribuyen de forma jerárquica,

¹⁵ *Íbidem.*

estando en la cúspide lo que llama autoconcepto general; a su vez éste lo dimensiona en dos, el autoconcepto académico y no académico. En el primero se distinguen subáreas del autoconcepto referidas a las distintas materias existentes en el ámbito académico; en el segundo, vuelve a diferenciar subdimensiones que pertenecen a tres sectores: autoconcepto social, emocional y físico. Esta definición jerárquica y estructural del autoconcepto ha sido revisada por los autores, perfilando y especificando cada vez más las distintas ramas que emergen desde el autoconcepto general (González y Tourón, 1992).

El segundo autor referido es Harter (1986)¹⁶ el cual intenta integrar las posturas unidimensionales y multidimensionales sobre el autoconcepto. Sus estudios se centran en la influencia del autoconcepto en la conducta y demuestran que la autovalía y las percepciones de competencia median los afectos y a su vez la motivación. Afirma que el autoconcepto no es un fenómeno externo a la conducta sino que es crucial para explicar las actuaciones de los sujetos.

En cuanto al concepto de *autoestima*, ya la hemos definido anteriormente como la dimensión afectiva-valorativa del autoconcepto. En términos socioculturales, podemos referirnos a ella como la dimensión emocional o afectiva de la identidad. Castilla del Pino (2000) diferencia en la identidad cuatro módulos, erótico, actitudinal, de la corporeidad e intelectual, a los cuales asigna sentimientos bipolares, positivos y negativos:

- Módulo erótico, aceptación-rechazo;
- Módulo actitudinal, al que concede tres grupos de sentimientos: pático (simpatía-antipatía), ético (mayor o menor fiabilidad), estético (bueno-malo, delicado-tosco, elegante-rudo, etc.);

¹⁶ *Íbidem.*

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



- Módulo de la corporeidad, en que también distingue tres grupos de sentimientos: fisiológico (saludable-enfermizo), energético (fuerte-débil), estético (bello-feo);
- Módulo intelectual, que gira en torno a los bipolos inteligente-torpe.

Dependiendo del éxito o fracaso relacionados con estos módulos de la identidad, el sujeto asocia los sentimientos y el valor (autoestima) a estas parcelas de la identidad. El rechazo de una de estas parcelas de sí mismo, obligará al sujeto a una reestructuración de las demás en las que “su calificación” sí es positiva (Castilla del Pino, 2000).

Como hemos visto, el autoconcepto y su valoración, la autoestima, constituyen un aspecto medular de la identidad. En la investigación sobre autoconcepto y autoestima, encontramos enfoques centrados en el individuo y en el estudio de variables cognitivas (proceso de interiorización) y otros que destacan la vertiente social del proceso (sociogénesis). Las diatribas en este tema se encuentran en qué es lo predominante en la construcción del autoconcepto y la autoestima: las percepciones de los individuos (enfoque fenomenológico) o el poder de los “otros significativos”, sean estas instituciones o personas concretas (teoría social).

Desde una perspectiva dialógica complementaria, la clave se encontraría en profundizar en el estudio de ambos enfoques, fenomenológico y social, para discernir las aportaciones más relevantes en la construcción de las distintas dimensiones de la identidad, así como cuáles de estas dimensiones contribuyen al empoderamiento personal, es decir, qué hace que el sujeto se sienta dueño de su propia existencia, que se sienta con poder personal. En este sentido, la teoría sociocultural propone una visión dinámica e interdependiente, situando lo verdaderamente significativo en estudiar los patrones de interacción prototípica entre el sujeto y el



contexto (autoconcepto, desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, etc.) en tanto que tienen potencial creador tanto en un plano personal (identidad) como social (cultura).

8.2. La educación formal como vía de empoderamiento personal.

Del contexto general, el sujeto interioriza principalmente aquellos mediadores que son fuente de poder personal para la construcción de las distintas facetas de la identidad. En esto, por tanto, son importantes los procesos de empoderamiento.

Son varias las perspectivas desde las cuales enmarcar el concepto de empoderamiento. Desde el ámbito de la economía y la empresa aparece como un proceso multidimensional de carácter social, en el que se pretende un nuevo paradigma de gestión del talento humano, donde el liderazgo, la comunicación y los grupos autodirigidos son los elementos fundamentales (Fang, Morales y Herazo, 2006).

Desde la perspectiva del desarrollo, se subraya la importancia de incrementar el acceso a las oportunidades, la seguridad, la participación y el empoderamiento de las personas con menos recursos para ayudar a su crecimiento y reducción de la pobreza. Es decir, se promulga el reforzamiento de las identidades comunales para implicarlos en su propio desarrollo. Desde esta perspectiva, existen distintos enfoques que van a la misma fuente del concepto de poder. En este sentido, Villalba (200) define los procesos de empoderamiento como aquellos por los que se adquieren cuatro tipos de poder:

- Poder sobre, que implica tomar posesión de un bien finito y escaso;
- Poder para, que se refiere a la creación de capacidades y desarrollo de habilidades para conseguir un objetivo dado;



- Poder con, el cual ocurre al tratar de buscar objetivos comunes partiendo de intereses diferentes, de tal forma que se crea una fuerza colectiva;
- Poder propio o interior, que tiene que ver con la conciencia y el propio sentido de la autovalía.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos como los procesos de empoderamiento implican tanto acciones colectivas como personales. Desde este punto de vista, los estudios feministas suponen un gran avance sobre este concepto de empoderamiento, debido a la gran cantidad de trabajos que ha suscitado (Lagarde, 1996; Barberá y Benlloch, 2004; Rebollo, 2006). El empoderamiento de las mujeres obedece a una nueva situación social que requiere un aumento de poder interior en las mujeres, es decir al control de sus vidas y su desarrollo personal.

Es en el sentido de desarrollar un “poder interior” con el que encontramos relacionados los procesos de empoderamiento desde el ámbito educativo. Estos procesos incluyen la puesta en marcha de recursos psicológicos (atributos del self como sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia) que permiten a la persona dirigir sus acciones hacia los objetivos deseados y así asumir el control de sus vidas (Rappaport 1984 y Zimmerman 1995, 2000)¹. Concretamente, Silva y Martínez (200) estudian la participación escolar como fuente de empoderamiento positivo en el alumnado que a su vez favorece el desarrollo óptimo del autoconcepto y de la autoestima.

Por tanto, el estudio de las fuentes de empoderamiento personal nos puede guiar en la comprensión de los procesos de construcción de la identidad. Ambos dinamismos, la construcción de la identidad personal y los procesos de empoderamiento, van aparejados: en el desarrollo de las diversas dimensiones de la

¹⁷ Silva y Martínez, 200 .

Identidad cultural y fracaso escolar: una perspectiva histórico-cultural



identidad (autoconcepto, afectividad, género, relaciones...), la persona asumirá elementos o mediadores del contexto que sean fuente de poder.

Algunos mediadores contextuales importantes en la construcción de la identidad son los “otros significativos” (las “voces” en palabras de Batjín), y los patrones de género. A su vez, los estados emocionales que acompañen a dichos mediadores, pueden ser referentes para determinar el valor que da el sujeto a dichas fuentes de empoderamiento. En relación al alumnado que ha sufrido fracaso escolar, es decir, con experiencias negativas con respecto a su valía personal, es posible que intenten desarrollar otras facetas de su identidad y busquen otras fuentes de poder, cuando “lo académico” (lo cognitivo o intelectual) se ha convertido en un lastre en sus vidas. El estudio de los relatos autobiográficos de estos chicos y chicas pueden orientarnos sobre cómo han desarrollado su identidad, en relación con las vivencias y experiencias de fracaso.



CAPÍTULO VI: EMOCIONES Y FRACASO ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD.



- **Introducción.**
- **Estudio científico de las emociones.**
- **La investigación educativa sobre emociones.**
- **Concepción sociocultural de las emociones.**
- **Aprendizaje emocional en clave sociocultural.**
 - **Interiorización y regulación emocional.**
 - **Conflicto y socialización emocional.**
 - **Agencialidad, poder y responsabilidad.**
 - **Discurso emocional.**





1. INTRODUCCIÓN.

Los sentimientos constituyen hoy una faceta clave en la educación. Muchos problemas sociales tienen un importante componente afectivo. La violencia de género, la violencia escolar, el síndrome del profesor quemado, el acoso laboral, etc. son algunas de sus manifestaciones. Estos fenómenos vienen a poner de manifiesto el enorme analfabetismo emocional. Cada vez son más las voces sociales que vienen a señalar el papel clave de la educación para la superación de estos problemas. Las relaciones entre emociones y educación se encuentran hoy en el origen de fenómenos socioeducativos emergentes, cuya comprensión y explicación supone un reto para la investigación e intervención educativas. Algunas aportaciones exploran las emociones en los procesos educativos desde diversos planos (cultura escolar y organizativa, las emociones de la enseñanza, los estereotipos emocionales del aprendizaje). Gran parte de estos trabajos se han vinculado al estudio de las emociones asociadas al fracaso escolar y la exclusión social (Hargreaves, 2000; Rebollo y Hornillo, 2005; Marchesi, 2003).

En un plano pedagógico, hallamos aportaciones que reconocen el papel crucial de las emociones en los procesos educativos, realizando propuestas y desarrollos en esta área (Bisquerra, 2000; Sánchez, 2003; Rebollo, Hornillo y García, 2006). La trayectoria en este campo ha generado diversas concepciones educativas sobre las emociones, pudiendo distinguir al menos dos enfoques pedagógicos en la cultura y práctica educativas. Por un lado, una pedagogía centrada en el sujeto y en la emoción como procesos individuales, concibe las emociones como procesos internos que se manifiestan externamente. Conceptos como entrenamiento, control, dominio, etc. aparecen a menudo vinculados a esta vertiente. Por otro, una pedagogía sociocultural, centrada en la dinámica entre individuo y



sociedad, se fundamenta en la consideración de que las emociones se construyen socialmente y son interiorizadas como patrón emocional personal. Nociones tales como andamiaje, regulación, etc. se asocian a esta línea pedagógica.

En este capítulo presentamos una concepción dialógica y sociocultural de los sentimientos y afectos, lo que implica entender las emociones como actuaciones culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Según esta concepción, los procesos educativos se conciben, en última instancia, como procesos de andamiaje emocional (Gover, 1996; Edwards, 1999; Hong, 2004; García Pérez, 2001; Rebollo, 2006; Rebollo et al. 2008)

2. EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LAS EMOCIONES.

Para describir la dimensión emocional tenemos un campo semántico muy amplio: afectos, emociones, sentimientos, sentimental, emocional, afectividad. A lo largo de la historia humana y desde el punto de vista antropológico, el mundo afectivo ha estado presente y ha sido objeto de estudio filosófico, psicológico, moral, social, etc. El estudio científico de las emociones toma auge a partir de trabajos experimentales cuyos objetivos se enmarcan dentro del estudio de la influencia de la dimensión emocional como parte integrante e imprescindible de la persona, junto con las dimensiones cognitiva y conductual, las cuales han sido más consideradas en cuanto a status científico.

Algunos textos compilan la trayectoria en el estudio científico de las emociones a través de diversas tradiciones y teorías (Lewis y Haviland-Jones, 2000; Plutchick, 2003; Davidson, Scherer y Goldsmith, 2003). El psicoanálisis, el conductismo o las teorías cognitivas como la teoría de la activación, teoría de los esquemas o teoría de la valoración cognitiva son algunas de las propuestas más citadas y han dado origen a un voluminoso cuerpo de conocimientos



en este campo, incorporando conceptos y nociones para su abordaje científico.

Desde la mayoría de los campos de estudio, las teorizaciones sobre las emociones han estado focalizadas en el papel de éstas frente a las cogniciones. Desde una función meramente complementaria, y a veces fuente de distorsiones, las emociones han evolucionado hacia un papel más influyente en el desarrollo de la persona, encontrando actualmente enfoques que defienden una relación dialéctica entre lo emocional y lo cognitivo, como dos procesos que se interrelacionan y confluyen, construyendo la identidad personal (Evans, 2002; Sastre y Moreno, 2005; Asensio et al., 2006; Damasio 1994, 2005).

Evans (2002) argumenta que, dada la condición social del ser humano, las emociones son doblemente útiles: primero porque los sentimientos internos y los cambios corporales ligados a la emoción inducen al organismo a eludir o seguir determinadas acciones; segundo, porque las manifestaciones externas de las emociones informan a los otros, lo cual pueden dar lugar al aprendizaje mutuo.

Asensio, Acarin y Romero (2006) nos proponen, para explicar el proceso de humanización, el paso de un modelo de mente o inteligencia tecnológica hacia un modelo de inteligencia como mente narrativa, social y emocional a través de la cual a los seres humanos, además de fabricar y manejar herramientas (“mente tecnológica”), les fue necesario entenderse, compartir puntos de vista, resolver problemas dialogando... para lo cual empleó otro prototipo de actividad mental más asociada al relato y a otras formas de la narrativa. Las intenciones, los deseos, las emociones, los sentimientos, tienen cabida en esta idea de inteligencia como parte integrante del organismo vivo, substrato del sujeto.



Por último, los estudios de Damasio (1994, 2005) aluden a la relación interdependiente entre los circuitos neuronales implicados en el funcionamiento de los sistemas cognitivo y emocional¹. Otro trabajo desde este ámbito nos lo proporciona LeDoux (1999)², quien considera que la influencia de las emociones sobre la razón es superior que a la inversa, y que *“el conflicto entre ambos, razón y emoción, podría tener como solución no que el neocórtex cognitivo controle los mecanismos emocionales, sino que se produzca una integración más armoniosa entre la razón y la emoción en el cerebro”*.

Sastre y Moreno (2005) realizan una interesante revisión desde la psicología, de la consideración de la dimensión afectiva y su aplicación al ámbito de la educación. Destacan trabajos recientes como los de Ortory, Clore y Collins³, argumentando que las emociones dependen en gran medida de las interpretaciones que de las situaciones realizan las personas; y los estudios de Fridja, Manstead y Bem, 2000⁴, que estipulan una relación de reciprocidad entre las emociones y las creencias, de manera que las segundas se apoyan más en las primeras que en hechos constatables.

Por último, la teoría de Castilla del Pino (2000) sobre los sentimientos parte de una concepción de sujeto en la que tienen la misma importancia la dimensión cognitiva y emocional:

- Un sujeto con una doble función: *“usar los instrumentos cognitivos para la acción en la realidad y usar los*

¹ Damasio (1994) divide al cerebro en dos subestructuras, el cerebro antiguo y el nuevo. El núcleo del primero maneja la regulación biológica básica y el segundo, la neocorteza, es el que *“delibera con sabiduría y sutileza”*. En otras palabras, “en el piso de arriba”, la corteza están la razón y la fuerza de voluntad; en el “piso de abajo”, la subcorteza, está la emoción. Las dos estructuras participan de forma concertada en la llamada racionalidad. El autor sugiere que la emoción y el sentimiento proporcionan el puente entre los procesos racionales y los no racionales, entre las estructura corticales y las subcorticales (Damasio, 1994).

² Asensio et al., 2006.

³ Sastre y Moreno, 2005.

⁴ *Ibidem*.



instrumentos emocionales para vincularse con los objetos de la realidad”.

- *“Las actuaciones de los sujetos son siempre en forma de bloques cognitivoemocionales”.*

Con todas estas aportaciones, podemos concluir que carece ya de sentido la separación entre los procesos de cognición y afección, aunque a veces sea necesaria una cierta distancia entre ambos en su estudio, dada su complejidad. Es más, desde el punto de vista educativo, es recomendable la aproximación al estudio conjunto de ambos procesos, ya que daría orientaciones fundamentales para el estudio de fenómenos, por ejemplo el fracaso escolar, donde lo emocional, como proponemos en este trabajo, resulta fundamental en el afianzamiento de los pensamientos o creencias sobre uno mismo.

En consideración a esto, desde el punto de vista científico, son necesarios estudios e investigaciones que nos permitan reconocer el valor de la dimensión emocional en el desarrollo de los discentes, que nos ayuden a configurar un proceso educativo en el que los ámbitos cognitivo y afectivo constituyan un todo dialógico que favorezca la construcción de una identidad sana y equilibrada.

3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE EMOCIONES.

Desde el punto de vista educativo, los estudios sobre emociones sólo han tomado auge en las dos últimas décadas. Las concepciones racionalistas y empiristas dominantes en la ciencia moderna han derivado en una invisibilidad social y científica de las emociones y, como consecuencia, en una invisibilidad de metodologías científicas y de modelos pedagógicos aplicados. Con frecuencia, las emociones se han estudiado como “distorsiones” para el aprendizaje, pero cada vez son más los autores conscientes de la importancia de la educación sentimental como parte inherente a toda tarea educativa



(Gover y Gavelek, 1997; Hargreaves, 2003; Marchesi, 2003 y 2005; Rebollo, 2006).

En la última década, nuevas concepciones científicas han abierto el camino para la investigación científico-educativa de la dimensión afectiva y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrando aportaciones que reconocen el papel crucial de las emociones en los procesos educativos, realizando propuestas y desarrollos científicos en esta área (Bisquerra, 2000; García Carrasco y García del Dujo, 2001; Nuñez y otros, 2006). A su vez, teorías sociales como el feminismo y el postmodernismo han supuesto referentes teóricos novedosos, que incorporan nuevas concepciones respecto a la persona y al acto educativo con importantes derivaciones científicas en educación (Colás, 2001a). Estas teorías han venido a sustentar una concepción de la persona como ser histórico, construido socialmente en interacción con los contextos sociales, lo que ha abierto la puerta a las emociones.

Podemos encontrar diferentes líneas de investigación en cuanto a las aportaciones científico-educativas. En primer lugar, trabajos sobre la relación entre *género* y *emociones* tratan de sustentar modelos para una coeducación sentimental (Lagarde, 2000; Altable, 1991; Rebollo, 2006). En segundo lugar, otra línea de estudios explora la *relación emocional con las nuevas tecnologías y herramientas de aprendizaje*, especialmente interesante en relación a los índices de abandono y fracaso que presentan los modelos de e-learning y teleformación (Etchervers, 2005; Jiménez, 2005; Aires et al., 2006; Alario y Anguita, 2001; García Pérez, 2001, 2002; Rebollo et al., 2008). En tercer lugar, estudios que vinculan *el aprendizaje escolar y las emociones*, se han centrado fundamentalmente en la relación de la dimensión afectiva y el fracaso escolar (Mirás, 1998; Hargreaves, 2000; Marchesi, 2003, 2005; Rebollo y Hornillo, 2005).



En esta tercera línea es en la que situamos nuestro trabajo. Concretamente buscamos relaciones entre la dimensión afectiva y el fracaso escolar. Ya nos hemos referido en un capítulo anterior a autores como Hargreaves (2003) y Marchesi (2005) que hablan del fracaso escolar en relación a la dimensión emocional. Marchesi (2005), en un estudio extenso sobre “los malos alumnos”, habla de problemas emocionales y de conducta en el fracaso escolar, abogando por un modelo sistémico que incluya las responsabilidades sociales, familiares, escolares y personales en el origen de estos problemas.

El análisis de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo podemos enfocar desde una perspectiva intrapersonal o interpersonal. Desde la primera, el autoconcepto y las atribuciones causales de los éxitos o fracasos escolares se relacionan de tal manera que el discente organiza su autoestima, lo que implica unas emociones positivas o negativas con respecto a su rendimiento académico (Miras, 1998). Con respecto a la segunda, las relaciones interpersonales y contextuales como son las interacciones profesor-alumno/a, entre alumnos/as, las representaciones mutuas y expectativas de ambos (percepción de roles, los estereotipos, los perfiles ideales creados), los aspectos de la enseñanza a los que se da relevancia, etc., constituyen una red compleja de valores, emociones y sentimientos.

El estudio de estos dos planos en las personas expuestas a situaciones de fracaso, nos puede ayudar a profundizar cómo las emociones y sentimientos experimentados por estos individuos pueden favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje. El marco explicativo lo encontramos, una vez más, a través de la teoría sociocultural.



4. CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS EMOCIONES.

La concepción sociocultural de las emociones adopta una visión dialógica de base sociogenética según la cual las emociones son actuaciones culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Según esta concepción, los procesos educativos se conciben, en última instancia, como procesos de andamiaje emocional. Aunque los autores socioculturales primigenios abordaran escasamente la dimensión afectiva, posteriores líneas socioculturales sí han estudiado específicamente esta dimensión (Turski, 1991; Gover y Gavelek, 1997; Edwards, 1999; González Rey, 2000; Hong, 2004; Fivush et al. 2006; Fivush, 2007).

Esta perspectiva científica de las emociones se sustenta en las siguientes consideraciones:

- 1) Cuando hablamos de emociones o sentimientos no nos referimos a un proceso exclusivamente individual e interno, sino a un proceso relacional.
- 2) Las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales. Estos instrumentos son clave para construir nuestra identidad (autoestima, estilo afectivo, etc.).
- 3) Los sentimientos tienen un horizonte moral, es decir, suponen indicadores de la relación que establecemos con los contextos en tanto que éstos encarnan unos determinados valores culturales.

Asensio et al. (2006) enuncian dos funciones moduladoras de una cultura sobre el sistema emocional: las reglas sociales que condicionarían las distintas formas de expresividad así como regularían los momentos y situaciones adecuadas para expresar las

Las emociones y el fracaso escolar en la construcción de la identidad



emociones; las culturas también pueden potenciar ciertas percepciones y valoraciones de los individuos, jugando esto un papel primordial en los perfiles emocionales de los miembros. Estos autores resaltan varios aspectos que contribuyen a la consideración sociocultural de las emociones y los sentimientos (Asensio et al., 2006):

- Muchas de las emociones tienen su origen en los dispositivos ideológicos e institucionales y en la estructura social que regula y ordena las relaciones humanas dentro de la comunidad; esto se hace fundamentalmente a través de los ritos y mitos específicos de dicha comunidad.
- Es posible también la explicación de las emociones vinculándolas a los discursos sociales dominantes, constituyéndose entonces en prácticas discursivas también dominantes. En este sentido, los sujetos construyen relatos acerca de sí mismos de los que emanan emociones y sentimientos que participan a su vez de las normas y valores sociales hegemónicos, con los que éstos se convierten en componentes fundamentales de los primeros.
- Las funciones de orden social y control son satisfechos por las emociones y sentimientos ya que éstas se organizan a partir de patrones y normas sociales interiorizados previamente por los sujetos.

Desde el plano educativo, Gover y Gavelek (1997) proponen una perspectiva sociogenética en la que argumentan que no es posible un proceso de enseñanza-aprendizaje donde sólo existan conocimientos curriculares (matemáticas, ciencias, literatura...), sino que, intrínsecamente unidos a éstos, están los valores, los sentimientos y las emociones. Defienden que en el aula se producen muchas oportunidades de socialización emocional y, sin embargo, la enseñanza formal rehuye una explícita educación emocional.



En este sentido, el concepto de mediación analizado anteriormente resulta de especial interés para el estudio sociocultural de las emociones en ámbitos escolares, ya que propone un marco explicativo para la comprensión de las relaciones dialógicas entre emoción, pensamiento y contexto. Las situaciones prototípicas de aprendizaje emocional proponen unas formas de sentir y actuar a las personas que participan en ellas a través de un repertorio de herramientas mediadoras. Estos mediadores encarnan ideales culturales y valores sociales y a través de ellos se transmiten creencias y formas de acción generadas socialmente. Los estereotipos, prejuicios, mitos, leyendas, chistes, etc. son algunos de estos mediadores. En el siguiente apartado profundizaremos un poco más en el aprendizaje de las emociones desde esta perspectiva teórica.

5. APRENDIZAJE EMOCIONAL EN CLAVE SOCIOCULTURAL.

El hecho de asociar el concepto de aprendizaje tradicionalmente con la cognición o el pensamiento, ha favorecido la invisibilidad del mundo emocional característica del campo educativo, unas veces considerándolo como distorsiones de lo cognitivo; otras, aún considerándolo importante, no ubicándolo explícitamente en el currículum y dejándolo al buen hacer del docente. Sin embargo, cada vez se reconoce más la necesaria colocación, reflexión y análisis sobre la influencia pedagógica en la estructura afectiva del aprendizaje, de tal manera, que se demanda una interpretación de los adultos de la situación afectiva del alumnado en las relaciones educativas porque, en general, la correspondencia entre las capacidades y la propuesta de asimilación de los aprendizajes no se cuestiona respecto a los aspectos didáctico-cognitivos, pero no ocurre lo mismo para los afectivos y relacionales (Asensio et al. 2006).



Desde la perspectiva sociocultural, la cognición y la emoción no se pueden separar, constituyen dos estructuras interrelacionadas que van emergiendo y perfeccionándose a lo largo de la vida del sujeto, como si de bloques cognitivo-emocionales se tratara. Algunos autores hablan de que las *experiencias humanas son bimodales*, es decir, tienen una faceta de discriminación o reconocimiento (cognitiva) y otra de vinculación y valoración emotiva, tanto para los éxitos como para los fracasos (García et al., 2006). Otros autores, aumentan en una tercera a las funciones humanas anteriores de la cognición y la emoción: el comportamiento o conducta (Ellis, 2004)⁵.

Gover y Gavelek (1997) proponen que el profesorado no sólo deben enseñar a sus alumnos y alumnas a pensar, sino que también es necesario enseñarles a sentir; consideran que las emociones no simplemente influyen en el aprendizaje, sino que son un componente esencial de éste e influyen continuamente en los contextos relacionales. En este sentido, vamos a profundizar en algunos aspectos del aprendizaje emocional considerados en clave sociocultural.

5.1. Interiorización y regulación emocional.

La mayoría de los enfoques que estudian las emociones coinciden en que existen dos tipos: básicas y secundarias (Rebollo, 2006). Las primeras corresponden a aquellas universales e innatas, más o menos comunes en todas las culturas; las segundas se refieren a emociones que son actuaciones culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones pertinentes, es decir, son privilegiadas por los sujetos en función de su oportunidad. Turski (1991) sugiere que estas emociones las aprendemos a través de lo que él ha denominado “escenarios paradigmáticos”, es decir a través de situaciones prototipo de aprendizaje emocional. Por su parte, Hong

⁵ Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006.



(2004) habla de contextos relacionales que son clave en el aprendizaje de las emociones en la cultura china, en relación a los valores relevantes de esta cultura. Esto pone de relieve la importancia del conocimiento de los sistemas de creencias y valores de las distintas culturas, los cuales están presentes en los contextos y son mediadores en la construcción de las emociones sociales.

Esta construcción de las emociones secundarias se explica a través del proceso de interiorización, paradigmático de la teoría sociocultural. Rebollo (2006) describe este proceso en relación a las emociones y la identidad, a través de la existencia de dos planos afectivos: el interpsicológico y el intrapsicológico. El primero hace referencia al plano social y de relaciones afectivas con los otros, a través de las cuales construimos significados compartidos sobre situaciones de nuestra vida cotidiana, lo cual implica directamente a las emociones. En este plano se produce un dominio y/o privilegiación de la valoración de nosotros mismos que hacen los otros, fundamentales en la elaboración de nuestro autoconcepto y autoestima. El segundo plano es el intrapsicológico que define la relación emotiva con uno mismo; aquí, las emociones surgen del significado personal que otorgamos a las situaciones y acontecimientos, en función de la posibilidad de alcanzar nuestros ideales personales.

Las emociones secundarias se aprenden, por tanto, en los contextos sociales donde participamos y, posteriormente, son interiorizadas e incorporadas en el repertorio emocional personal. Nuestra propia regulación emocional depende de ese tesoro afectivo aprendido, de manera que manifestaremos estas emociones en los acontecimientos o situaciones que consideremos apropiadas.

En los contextos escolares existen unos patrones afectivos característicos en torno al fenómeno del fracaso escolar, encontrando emociones complejas relacionadas con los éxitos y los



fracasos. Mirás (1998) argumenta que el orgullo, la vergüenza y la culpa son emociones autoevaluativas que cumplen importantes funciones de autorregulación y control social. Por su parte, Hargreaves (2003) afirma que la creación y distribución del fracaso escolar se realiza a través de las políticas emocionales del orgullo y la vergüenza, la distinción y el disgusto.

El orgullo y la distinción proporcionados por el éxito en la consecución de los objetivos y las metas personales, implican una emocionalidad fundamentalmente positiva, tanto en la propia persona, como por “los otros significativos” que le rodean (familia, profesorado, iguales, etc.). Sin embargo, los alumnos que fracasan se apropian e interiorizan la emocionalidad negativa presente en la escuela ante este fenómeno, cristalizada fundamentalmente en las emociones de vergüenza y culpa. A su vez, el fracaso en la consecución de metas propuestas implica frustración, rabia, ira, etc. que trae consigo, en muchas ocasiones, conflictividad emocional.

5.2. Conflicto y socialización emocional.

Una de las utilidades y consecuencias más importantes del aprendizaje emocional es la resolución positiva de conflictos. El estudio del conflicto ha sido muy frecuente a través de variadas disciplinas científicas y, en los últimos años, desde el ámbito de la educación es un tema que ha suscitado mucho interés debido a la creciente conflictividad en las aulas. Dicha conflictividad tiene una valoración negativa normalmente, ya que se refiere a las situaciones disruptivas o de violencia que se producen entre el alumnado o entre el profesorado y el alumnado. Sin embargo, es posible una perspectiva positiva del conflicto en una sociedad donde la diversidad es una característica relevante. Reconociendo al ser humano como un ser social que interacciona con otras personas y tienen diferentes intereses así como necesidades contrapuestas,



podemos considerar el conflicto positivo porque considera la diversidad y la diferencia como un valor, y porque sólo entrando en conflicto se pueden intentar cambiar estructuras injustas o aquellas personas que las mantienen (Cascón, 2000). Ross (1995) plantea que el conflicto es un aspecto *omnipresente* en todas las comunidades humanas y ninguna está libre de no mantenerlos. Por lo tanto, el esfuerzo se debe dirigir a aprender a gestionarlos de manera que sean fuente de desarrollo personal.

Como ya hemos apuntado, la mayoría de las definiciones dadas por los distintos autores se refieren al término conflicto como un fenómeno de incompatibilidad de ideas, intereses, principios entre personas o grupos (Bascón, 2007) asociadas normalmente a emociones y sentimientos de carácter negativo como rabia, miedo, agobio, vergüenza, insatisfacción, etc. Sin embargo, otras perspectivas consideran al conflicto asociado a las relaciones sociales y culturales, como por ejemplo el enfoque Socio-Relacional en el cual se concede una notable importancia al papel de las relaciones y al contexto en el que se desarrolla la acción conflictiva.

En esta misma línea, desde la teoría sociocultural se considera que la acción conflictiva tiene una génesis social ya que el conflicto nace de la construcción y asociación de significados a comportamientos específicos dentro de un contexto sociocultural (Bascón, 2007). Ross (1995) habla así de las disposiciones psicoculturales como orientaciones fundamentales entre los miembros de una cultura que contienen modos aprendidos de relación con los demás, las cuáles actúan como filtros con los que interpretan las acciones de los demás en el proceso conflictual (creencias, emociones, valores...). De alguna manera entonces, el conflicto contribuye a la socialización cognitiva y emocional de las personas. Asimismo, el conflicto no sólo se da entre personas o grupos, sino que se puede dar entre un sujeto y las creencias,



“voces”, significados, valores, etc. provenientes de una cultura específica.

Estas disposiciones psicoculturales son interiorizadas por los sujetos a partir de su participación en las distintas actividades culturales. Dicha participación implica la interacción entre personas de una forma activa, donde la comunicación y la negociación de significados tienen un papel preponderante. El conflicto tiene lugar cuando se tienen distintas visiones sobre un aspecto o situación, en definitiva, cuando no se ha llegado a un nivel óptimo de intersubjetividad entre las personas.

Desde posiciones socioculturales, la intersubjetividad supone la consideración del self y los otros como una díada, construyéndose mutuamente de una manera dialógica (Marková, 2003). Para Bajtín (1986,1993) esta dialogicidad se consigue a través de la noción de “empatía activa”. Esta implica tensiones continuas entre los significados del self y los pensamientos de los otros, lo que conduce a diferentes modos de gestión o resolución de conflictos: o bien se apropia de los significados del otro, o bien construyen juntos un nuevo significado.

5.2.1. La resolución de conflictos.

Coincidimos con Bascón (2007) en que utilizaremos el término resolución o gestión de conflictos indistintamente, refiriéndonos al significado de éste último ya que no hay que buscar una única forma de resolución como más adecuada o más positiva de los conflictos, lo que puede facilitar la interpretación de los procesos de gestión de conflictos en el contexto de la escuela.

De las numerosas clasificaciones y taxonomías que aportan los distintos autores de las formas de gestionar los conflictos, la aproximación bidireccional es la que más se acerca a los objetivos



de nuestro estudio (Blake y Mouton, 1964; Raihim y Bonona, 1979; Thomas, 1992⁶; Deutsch, 1973 y Cascón, 2000). En dicha aproximación, las formas de resolución se definen en función de dos intereses básicos: el interés por conseguir los propios objetivos o el interés por la relación con los otros. En este sentido, se distinguen fundamentalmente cuatro tipos de estilos de resolución de conflictos (Figura 4), que pasamos a describir brevemente.

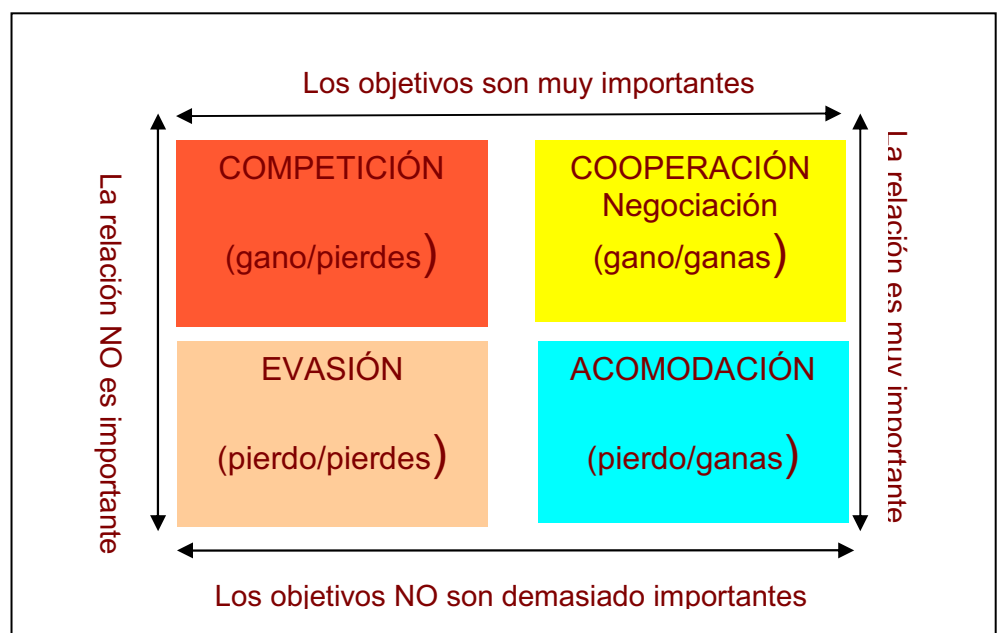


Figura 4. Tipología de gestión de conflictos según el enfoque bidireccional.

- **COMPETICIÓN (gano/pierdes).** En esta primera forma, lo primordial para el sujeto es conseguir sus objetivos, imponer su visión, su interpretación y no ceder, consiguiendo ganar poder en el conflicto.
- **ACOMODACIÓN (pierdo/ganas).** Identificado por otros autores como *servilismo*, en el otro extremo nos encontramos este estilo en que, con tal de preservar la relación con el otro, de no enfrentarse a la otra posición, renuncio a mis objetivos o intereses personales.

⁶ Bascón, 2007.



- EVASIÓN (pierdo/pierdes). En esta forma, es preferible huir de los problemas que enfrentarse a ellos, ni los objetivos ni la relación son importantes.
- COOPERACIÓN (gano/ganas). En este modelo, tanto los objetivos propios como la relación con los otros se consideran importantes. Sería el adecuado hacia el que encaminar el proceso educativo, aunque es difícil que en un conflicto de intereses, ambas partes consigan totalmente sus objetivos.
- NEGOCIACIÓN. En este estilo de gestión, es más fácil llegar al acuerdo, pues se trata que cada parte gane en lo fundamental y ceda en lo menos importante.

La socialización emocional se pone de manifiesto también en relación a los contextos escolares y de género. Sastre et al. (2007) estudian las representaciones mentales de adolescentes sobre la violencia de género, relacionándolas con el patrón dominio-sumisión presente tanto en la violencia de género como en la violencia escolar (agresor-víctima), y encontrando modelos de representación de la violencia de género asociados a patrones emocionales característicos. Por su parte, Zembylas y Kaloyirou (2007) proponen, que la violencia, tanto escolar como de género, no está tan relacionada con los individuos concretos, sino que más bien es un fenómeno complejo que tiene que ver con los estereotipos sociales y con la forma mediante la cual los educadores (padres, madres, profesores...) influyen en la socialización de los estudiantes. Estos autores ponen dos ejemplos: en primer lugar, si en las familias se legitima una sociedad patriarcal (donde la mujer es objeto de menosprecio), probablemente en la escuela, el niño reproduzca estos rasgos en sus relaciones afectivas con profesoras y compañeras; en segundo lugar, los docentes en el aula son los primeros que definen con sus percepciones el lugar que ocupa cada alumno (aceptación y rechazo) y las emociones que son aceptadas o



deben ser reprimidas (lo normal en las escuelas es que la ira o el enfado son peligrosas y rechazadas y, por el contrario, la alegría es bienvenida).

Otro tema asociado al estudio de los conflictos emocionales es el referido a la relación entre los estilos de gestión y el género. Rozemblum (1998)⁷, estudió las diferencias en la forma de abordar el conflicto entre hombres y mujeres y obtuvo que los modos de respuesta eran claros: mientras los chicos buscan defenderse (competición), las chicas buscan la protección y la satisfacción de las expectativas de los otros (acomodación y servilismo). Todo esto va en relación con la forma en que se espera que se comporten los hombres y las mujeres según los patrones establecidos culturalmente. En estos patrones descubrimos aspectos tanto cognitivos, como emocionales, como conductuales. A su vez, estos patrones implican también la distribución del poder antes mencionada, en este caso muy definido también por la cultura.

En los estudios de fracaso escolar, encontramos una línea de investigaciones (Marchesi, 2004; Hargreaves, 2003, Puig, 2003) que nos informan de la importancia de los conflictos emocionales en el alumnado que no ha superado la formación escolar básica. Marchesi (2005) destaca que esta tipología de alumnado presenta un conjunto de características muy relacionadas con la dimensión emocional: escasa autoestima, dificultades en sus relaciones sociales y empatía con los otros, falta de comprensión y control de su conducta. Estos jóvenes, sigue argumentando el autor, “*ponen en acción potentes mecanismos de defensa para protegerse de su baja autoestima académica o social y de la ausencia de una valoración positiva sobre lo que hacen*” (Marchesi, 2005: 136). Las formas de gestión de estos conflictos definirán en gran medida la superación o no del fracaso escolar, por lo que estudiar estas formas de gestión y sus resultados

⁷ *Ibidem.*

Las emociones y el fracaso escolar en la construcción de la identidad



constituye una fuente de investigación relevante para la prevención del fracaso escolar.

5.3. Agencialidad, poder y responsabilidad.

El uso de mediadores permite ganar o perder autoridad, en otras palabras, son recursos de empoderamiento personal. Las emociones son modos de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos y los mediadores culturales que los caracterizan. Nos estamos refiriendo al concepto de agencialidad. El estudio educativo de las emociones es preciso ubicarlo en relación con los valores sociales que representan los modos de mediación y el papel que otorga a cada agente el uso de una determinada forma de mediación. Las emociones están directamente relacionadas con la capacidad para participar activamente en la creación de significados, prácticas, valores, etc. de la cultura con la que cada uno se identifica.

Rebollo (2008) basándose en un trabajo de Hargreaves (2003), ha elaborado un gráfico que nos permite representar algunas emociones en función de dos ejes: responsabilidad y poder.

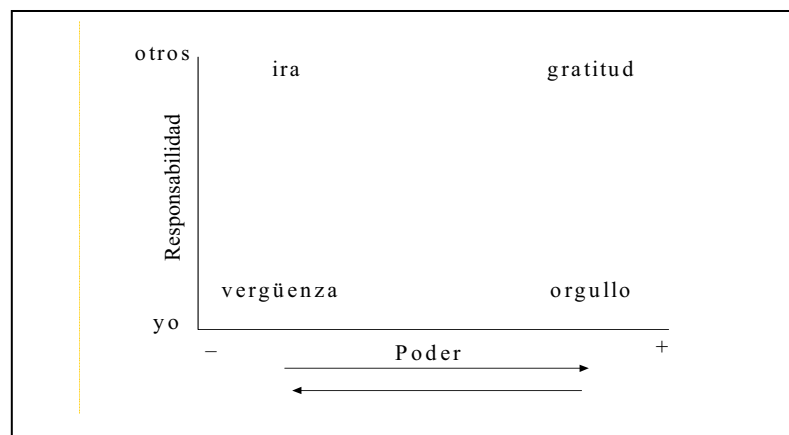


Gráfico 1. Emociones en función del poder y la responsabilidad

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Según este modelo, existen una serie de emociones relacionadas con los procesos de empoderamiento, estando asociados los sentimientos de orgullo y gratitud a un aumento de nuestro poder personal, mientras que vergüenza e ira se asocian a la pérdida de poder. De este modo, cuando experimentamos un aumento de nuestro propio poder sentimos orgullo si somos responsables de esa ganancia y gratitud si el responsable es otra persona. Otros sentimientos que se asocian a este empoderamiento son seguridad y satisfacción. Por el contrario, cuando se reduce nuestro poder, sentimos rabia hacia los responsables si son otras personas o vergüenza si nos creemos los propios responsables, apareciendo también asociados el miedo y la ansiedad.

Este modelo es perfectamente aplicable al fracaso escolar. Las propias emociones asociadas al fracaso escolar constituyen maneras de posicionarse ante esta experiencia. De hecho, considerando el fracaso propiamente como un conflicto, gestionarlo a través de la competición suele implicar conductas disruptivas y violentas, asociadas a emociones de ira, rabia, insatisfacción, etc., así como pérdida de poder personal. Por su parte, la acomodación y la evitación, traen consigo conductas pasivas, con emociones como apatía, vergüenza, inseguridad, etc., y donde las pérdidas de poder personal son visibles. Estos estilos de gestión conllevan falta de responsabilidad y compromiso en el propio desarrollo tanto personal como social.

Una alternativa a estos estilos de gestión serían la cooperación y negociación, donde el enfrentamiento al fracaso escolar implicaría la responsabilidad y compromiso del escolar en la superación de éste, y por ende en su empoderamiento y evolución personal. La satisfacción, el orgullo y otras emociones parecidas serían las más frecuentes asociadas a este tipo de afrontamiento. En este sentido, estrategias de aprendizaje dirigidas al entrenamiento de este estilo de gestión constituirían una base importante para el desarrollo de



los discentes desde el principio de su educación porque, si ya están inmersos en el proceso de fracaso escolar, es más difícil desmontar sus creencias y reelaborarlas, aunque también podría ser éste un propósito adecuado.

5.4. Discurso emocional.

Nos hemos referido en el capítulo anterior a la consideración, por parte de los teóricos socioculturales, del lenguaje como la principal herramienta mediadora que potencia el aprendizaje y la construcción de la identidad personal y cultural. El análisis de los discursos se convierte así en una importante estrategia metodológica para la investigación sociocultural, principalmente en la forma que denominamos narrativa. Las narrativas personales se van construyendo a través de las narrativas sociales como mediadoras en este proceso. Por tanto el estudio de dichos discursos nos permite aproximarnos y comprender los sucesos y acontecimientos presentes en las biografías de las personas.

Una línea reciente de estudios socioculturales (Edwards, 1999; Fivush y Nelson, 2004; Fivush et al., 2005, 2006 y Fivush, 2007) investiga las emociones como elemento fundamental del discurso y las narrativas personales. Esta perspectiva de estudio permite analizar las emociones como parte del sistema social de valores y revelar el valor de expresiones emocionales como indicador de la relación de la persona-agente con los contextos sociales y las herramientas culturales características de éstos. Así, las formas de invocar las emociones nos permiten comprender y analizar los posicionamientos personales ante dichos contextos y herramientas culturales.

Para Edwards (1999) el estudio de las emociones que aparecen en los discursos presenta un uso relevante para comprender las acciones humanas y su responsabilidad, así como las relaciones



interpersonales. Igualmente destaca la flexibilidad del discurso emocional para dar sentido a los acontecimientos, a los estados de la mente y a la responsabilidad de nuestros actos. Subraya que las categorías emocionales nos proveen de recursos para situar y orientar el discurso, así como para comprender las representaciones sociales de las personas. A modo de ejemplo, analiza el uso de un tipo de mediador, las metáforas emocionales, como recursos de empoderamiento o de legitimación. En relación con la ira, identifica un conjunto de expresiones metafóricas tales como “ciego de rabia”, “salirme de mis casillas”, “perder los estribos”, “explosión de cólera”, “lleno de rabia”, “hervir las venas”, las cuales se convierten en un tesoro personal aprendido culturalmente y que funciona como una batería de recursos que predisponen a la acción.

Los discursos emocionales se convierten, por tanto, en potentes herramientas mediadoras para el aprendizaje afectivo. Los trabajos de Fivush (Fivush y Nelson, 2004; Fivush et al., 2005, 2006 y Fivush, 2007), orientados a la investigación de la formación de la memoria autobiográfica en la infancia a partir de relatos compartidos con sus familias, destaca el papel de las emociones en la rememoración de estos relatos compartidos. Compartir historias pasadas de los sucesos, incluyendo pensamientos y emociones sobre éstos, permite la comprensión de que la memoria es subjetiva ya que puede evocar evaluaciones, pensamientos y emociones distintas en las diversas personas que comparten los relatos (Fivush, Bohanek y Duke, 2005). A su vez, la riqueza de categorías emocionales y evaluaciones en los relatos de sucesos compartidos en la familia, favorece que las narrativas personales de los infantes sean más emocionales y evaluativas, lo cual influye en el desarrollo de otras herramientas cognitivas (por ejemplo, autoconcepto y autoconciencia) y socioemocionales (habilidades sociales) (Fivush, Haden y Rase, 2006; Fivush, 2007).

Las emociones y el fracaso escolar en la construcción de la identidad



Aplicar el estudio del discurso emocional del alumnado con experiencia de fracaso escolar, nos podría ayudar en la comprensión de los factores implicados en este proceso. La presencia de expresiones emocionales y evaluaciones en los relatos autobiográficos constituirían indicadores empíricos con los que elaborar teorizaciones sobre la construcción de la identidad personal de estos jóvenes, así como de los mediadores más relevantes en dicha construcción. Las finalidades de esta investigación se relacionan, de hecho, con estos propósitos.



CAPÍTULO V. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN.



- **Planteamiento del estudio.**

- **Objetivos generales del estudio.**

- **Objetivos específicos.**





1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

El estudio de la identidad a partir de relatos y narrativas personales supone un rasgo de las investigaciones socioculturales como hemos señalado con anterioridad (Rebollo, 2001; Gover, 1996; Santamaría y Martínez, 2005).

La aproximación dialógica que caracteriza estos estudios favorece adentrarse en los contextos sociales que sustentan la socialización de una persona, es decir, permite viajar, a través del relato de la persona, al corazón de su proceso de socialización y conocer los sistemas de valores y creencias que forman parte de su identidad así como los contextos y referentes de los que proceden.

Al mismo tiempo, esta forma de estudiar la identidad posibilita describir cómo se relaciona y actúa la persona en los contextos, es decir, lo que hace y cómo lo hace, revelando así su yo relacional. En relación con el fracaso escolar, resulta clave detectar precozmente las prácticas sociales de riesgo que predisponen hacia el fracaso. El discurso puede ser revelador en este sentido y funcionar como indicador social de estas malas prácticas.

A lo largo de la fundamentación teórica hemos presentado algunas nociones y tesis que resultan claves para el abordaje de este estudio. Así, esta investigación asume una perspectiva emocional y de género en relación con el fracaso escolar.

Asumimos una perspectiva de género en el abordaje del estudio del fracaso escolar porque tomamos como punto de partida la noción de género que se construye a través de las representaciones sociales que las personas elaboran de una cultura, tanto en un plano inter como intrapersonal. Algunas ideas derivadas de este enfoque son de particular interés en el abordaje del fracaso escolar, tales



como los estereotipos sexistas como techos de cristal y el empoderamiento, aspectos presentes en este estudio.

El estudio se orienta desde una perspectiva emocional al indagar en los conflictos emocionales no resueltos que obstaculizan el desarrollo educativo y personal del alumnado de los PGS. Se estudian las emociones como indicadores de la relación de la persona con el sistema de valores propio del contexto social en el que está inserto.

2. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO.

Los objetivos científicos son referentes o guías que orientan los enfoques, metodologías y temáticas de las investigaciones. El propósito de este estudio se centra en generar explicaciones a partir de indicios o evidencias empíricas con la finalidad de comprender los procesos de fracaso escolar apoyándonos en las tesis y nociones de la teoría sociocultural. En este sentido, las aportaciones científicas del estudio se proyectan en tres áreas.

a. Estudio del fracaso escolar desde un prisma sociocultural.

Esto supone profundizar en el concepto de identidad cultural así como aplicar la noción de mediación y de herramientas mediadoras al estudio del fracaso escolar. Según las bases científicas socioculturales, los alumnos y alumnas seleccionan y se apropian de mediadores culturales característicos de los contextos sociales en que viven y que son fuente de sentido para ellos y ellas, construyendo así su identidad personal.

La teoría sociocultural, propone una concepción dialógica de la persona, que permite indagar no sólo en los mediadores culturales que usan en su relación con determinados contextos sociales, sino



también en la valoración y posicionamiento de la persona en su relación con éstos, es decir, las formas de uso que emplea.

b. Aplicación de la perspectiva de género al estudio del fracaso escolar.

La aplicación de algunas tesis del feminismo sobre el desarrollo social de las mujeres es particularmente idónea para el estudio del fracaso escolar. En concreto, nos permiten observar cómo un sistema social con sus normas, valores, prácticas, etc., es interiorizado como autonormativa o autoidentidad. Nos referimos a la noción de *doing-gender* que define el género no como una característica sustantiva del sujeto, sino como una acción concreta de construcción desde la cual las personas “hacen” género (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006).

Este trabajo estudia los estereotipos sociales que funcionan como techos de cristal al llevar implícitos un sistema de valores, un orden social y unas expectativas respecto al desarrollo de la persona (Barberá, 1991, 2002).

c. Desarrollo de un sistema empírico para el estudio educativo de las emociones.

La invisibilidad de la dimensión afectiva en el campo educativo es algo que ya hemos comentado anteriormente. Sin embargo, algunos autores ya señalan la importancia de la emocionalidad en los procesos de fracaso escolar (Gover y Gavelek, 1997; Puig Rovira, 2003; Hargreaves, 2003; Marchesi, 2005).

En esta investigación, pretendemos obtener un sistema empírico que nos ayude a identificar las emociones a través de las narraciones autobiográficas. El estudio y reconocimiento de las emociones en el discurso resulta de gran valor para la educación, ya



que su identificación como indicador de la relación de la persona con los contextos aporta información muy útil para la práctica educativa, ofreciendo un marco para la regulación de las emociones.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

La consecución de las metas propuestas se plantea a través de los siguientes objetivos científicos.

1) Detectar mediadores culturales de la identidad personal asociados a procesos de fracaso escolar.

1.1) Conocer y caracterizar los principales contextos sociales presentes en los relatos autobiográficos como indicadores del yo.

1.2) Identificar las creencias y valores personales asociados al fracaso escolar.

1.3) Conocer las actitudes y emociones en relación con los contextos y situaciones vitales como indicadores de la autoestima.

2) Identificar los géneros discursivos presentes en los procesos de fracaso escolar.

2.2) Analizar la composición de los discursos autobiográficos, descubriendo posibles asociaciones entre categorías.

2.3) Identificar y caracterizar las formas de discurso autobiográfico asociados al fracaso escolar.

Objetivos generales y específicos de la investigación



3) Conocer tipos de conflictos presentes en los procesos de fracaso escolar.

3.1) Conocer la variedad de conflictos emocionales presentes en los relatos autobiográficos del alumnado de los PGS.

3.2) Explorar la estructura interna y características de los conflictos emocionales asociados al fracaso escolar.



CAPÍTULO VI.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



- **Introducción.**
- **Metodología.**
 - **Narración y el yo temporal.**
 - **Narración y el yo relacional.**
- **Diseño de la investigación.**
 - **Contexto de la investigación.**
 - **Participantes.**
 - **Procedimiento e instrumentos.**
- **Análisis de datos.**
 - **Unidades de análisis.**
 - **Variables y categorías del estudio.**
 - **Codificación.**
 - **Tratamiento de los datos.**





1. INTRODUCCIÓN.

Nuestro estudio está enmarcado en una línea de investigación cuya finalidad es explorar la génesis del fracaso escolar. La mayor parte de los estudios e investigaciones sobre éste han adoptado enfoques macroestructurales, empleando metodologías de corte cuantitativo, específicamente mediante encuestas y elaboración de modelos causales. El presente estudio, adopta una perspectiva interna y fenomenológica, en el que pretendemos documentar a través de las narraciones personales de los alumnos y alumnas de Programas de Garantía Social, qué elementos de la cultura son interiorizados y de qué manera intervienen en los procesos de fracaso.

La metodología narrativa, que sustenta este estudio, y que describiremos más adelante, profundiza en las autopercepciones del alumnado identificando, por un lado, mediadores culturales que han contribuido en la constitución de dichas percepciones; describiendo por otro, los conflictos emocionales que de alguna manera han incidido en su biografía. Todo ello, en último término, para caracterizar las experiencias y vivencias de fracaso escolar en el desarrollo de la historia de estas personas. Como hemos analizado en los primeros capítulos, esta problemática educativa vive en la actualidad un gran auge, por lo que parece adecuado analizar y comprender los procesos de fracaso escolar de manera que se puedan encontrar cauces de actuación en la política educativa, en aras a reducir las cifras de fracaso de nuestras escuelas.

Por otra parte, desde una vertiente científica, la metodología narrativa se muestra especialmente adecuada en el estudio de la construcción de la identidad ya que posibilita conocer las formas cualitativamente distintas en que el alumnado experimenta, percibe y comprende su realidad personal, escolar, social y profesional, lo que a su vez nos aporta información sobre las fuentes de su



identidad. A través de las narraciones podemos conocer los contextos sociales y culturales de la persona, analizando su papel como mediadores en la configuración de la identidad y, a su vez, identificar su relación con el fracaso en la escuela.

2. METODOLOGÍA.

Este estudio adopta una metodología narrativa con influencia de las tesis del interaccionismo simbólico para el estudio del yo. La incorporación y aceptación de la metodología biográfico-narrativa en la investigación educativa aunque relativamente reciente, es una modalidad válida y reconocida (Pujadas, 1992; Santamaría y Marina, 1995; Bolívar et al. 2001; Rebollo, 2001), estando asociada al estudio de nuevas problemáticas educativas (multiculturalidad, emociones, identidad, etc.)

La narrativa permite revelar las representaciones propias que cada persona elabora para dar sentido a sus experiencias vitales, al mismo tiempo que posibilita conocer las creencias, valores y significados que cada persona privilegia en cada contexto social.

Las investigaciones socioculturales también han utilizado esta metodología con anterioridad para el estudio de la identidad (Wertsch, 1999; Gover, 1996; Sánchez et al., 2005; Bruner, 2001; Fivush et al., 2004, 2005, 2005, 2006; Fivush, 2007) ya que, como ha señalado Bruner (1997) *"la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura. A través de la narración construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, al tiempo que una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros."*

Fivush (2007) afirma que las narrativas son social y culturalmente construidas y presentadas de múltiples formas. Por una parte, las culturas proponen un modelo o guión de vida,



definiendo periodos vitales (infancia, adolescencia, etc.) así como los eventos que son apropiados a cada periodo, como la educación, matrimonio, etc., y las actividades culturales como escolarización, vida laboral, etc. Estas consideraciones son relevantes en la definición del diseño y procedimiento de la investigación.

El interaccionismo simbólico se ha centrado en el estudio del yo desde una perspectiva interactiva y dialógica, planteando el papel central de los significados y símbolos en la comprensión y explicación de las acciones humanas. El yo es un proceso con un pasado y un futuro, pero también con un presente que requiere atención. Una comprensión más profunda de este yo dialógico requiere un conocimiento de su construcción a través del tiempo, desde su socialización primaria en la infancia, la influencia de los otros significativos, los dilemas y decisiones en incidentes críticos, la identificación de grupos de referencia, etc. (Woods, 1992: 365).

Por otra parte, la narrativa permite manejar virtualmente distintos espacios y tiempos a través de un proceso activo de valoración y significación de voces y vivencias. Esta percepción subjetiva del tiempo (pasado, presente y futuro) y del espacio (voces, contextos, valores) supone un rasgo de la metodología narrativa de este estudio.

2.1. Narración y el yo temporal.

La metodología narrativa permite considerar al sujeto como ser histórico que se construye socialmente en interacción con los contextos sociales. A través del discurso narrativo, la persona busca modos de aproximarse al pasado para, a partir de aquí, situar el presente y elaborar un futuro (Rebollo, 2001). Las acciones humanas situadas en el tiempo tienen un sentido y significado subjetivo, a partir del cual se elaborarán las acciones humanas futuras.



De particular interés en el estudio de la narrativa personal, resulta la interpretación de los acontecimientos cruciales vividos por una persona, dotándolos de significado a partir de la valoración emocional y moral realizada por el sujeto (Rebollo, 2001). Incluso la aparición de estos acontecimientos y no otros, nos remite a la importancia e influencia que han tenido en la configuración de la historia personal.

Rastrear en este yo temporal a través de narraciones autobiográficas, identificando creencias, emociones, sentimientos, valores, etc., nos ayudará a comprender la historia personal del sujeto, revelando las representaciones que elabora para dar sentido a sus experiencias vitales, es decir, la visión de uno mismo en el mundo.

Esta consideración del yo temporal se ha tomado como base para la elaboración del instrumento de recogida de datos.

2.2. Narración y el yo relacional.

La metodología narrativa se apoya en la concepción de un yo dialógico de naturaleza relacional, donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso.

La metodología narrativa parte de la idea de que el lenguaje no sólo representa la realidad, sino que la construye en la forma en que las personas dan sentido a sus vidas y al mundo. La narración implica interpretación y valoración de acontecimientos, siendo ésta en primer término intersubjetiva, es decir, nace de un contacto con los otros. Las voces de los “otros significativos” (Taylor, 1996; Mead, 1999) sus motivos, intenciones, estilos y formas de interpretación, sus puntos de vista, son recursos de la propia identidad. La internalización de símbolos y significados a través de



la interacción social y del lenguaje favorece el desarrollo de las capacidades para reflexionar sobre sí mismo y de autorregular las propias acciones.

Estas consideraciones han sido tomadas en cuenta para la elaboración del instrumento de recogida de datos y el procedimiento de obtención de información.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

En esta investigación se utiliza el método biográfico-narrativo, aplicando el diseño de relatos paralelos (Bolívar et al., 2001; Pujadas 1992), el cual está especialmente indicado para coleccionar múltiples historias de vida referidas a un mismo grupo. Este tipo de diseño permite establecer categorizaciones y comparaciones entre casos, acumulando evidencias sobre coincidencias o divergencias entre diversas biografías como método de validación de las hipótesis de investigación. Estos relatos permiten comprender un ciclo de vida.

El diseño se apoya en el relato autobiográfico, que se obtiene mediante entrevistas a las personas participantes en el estudio. La Figura 5 ilustra el diseño metodológico empleado, el cual hemos reelaborado a partir de un gráfico tomado de Rebollo (2001) referido a la construcción de la identidad.



DISEÑO METODOLÓGICO

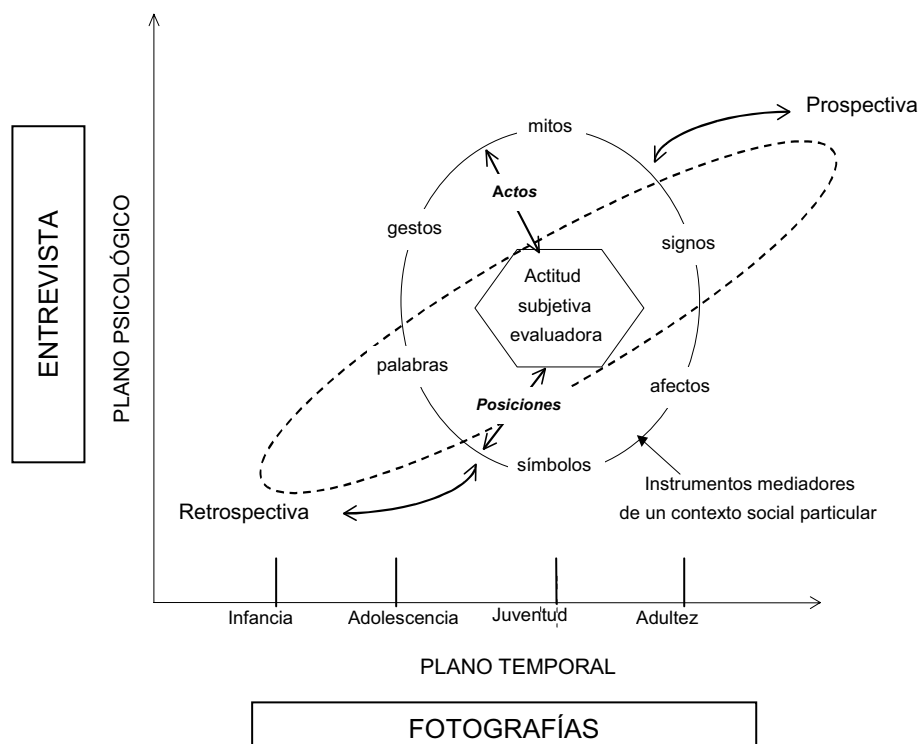


Figura 5. Diseño metodológico (reelaborado a partir de otro tomado de Rebollo, 2010).

3.1. Contexto la investigación.

La investigación se desarrolla en el marco del Programa de Garantía Social realizado en el “Taller-Escuela Garelli”. El “Taller-Escuela Garelli”, programa perteneciente a la red de proyectos sociales de la Fundación Don Bosco, está inserto en un colegio concertado de Enseñanza Primaria, Secundaria, Bachillerato y ciclos formativos que también pertenece a la entidad titular (Congregación Salesiana). Desde su comienzo hasta la actualidad ha desarrollado una trayectoria vinculada tanto a las modificaciones como proyecto dentro de la propia fundación, como a la adaptación formal de los cursos formativos a los distintos programas subvencionados por la Administración.



El proyecto “Taller-Escuela Garelli” se deriva de un movimiento ciudadano iniciado en 1993, asociado al Colegio Salesiano de la Stma. Trinidad, con el fin de dar una respuesta a la problemática asociada a la alta tasa de abandono escolar prematuro de jóvenes de la denominada “Zona de la Trinidad”¹.

La Asociación Bartolomé Garelli crea un conjunto de Programas y Servicios para la inserción social y laboral de jóvenes en riesgo de exclusión social (inmigrantes, minorías étnicas, presos en tercer grado o libertad condicional, instituciones de acogida, etc). Algunos criterios de su inclusión son:

- Bajo nivel de instrucción académica
- Escasos recursos económicos
- Desarraigo familiar y familias desestructuradas
- Jóvenes procedentes de casas de acogida o con problemas con la Ley
- Jóvenes con problemas de drogodependencia

Se pretende ofrecer una formación profesional sólida en un oficio y unos recursos personales para poder moverse en el mercado laboral. Las especialidades ofertadas son: Frío Industrial, Mantenimiento de Equipo Informáticos, Hostelería y Restauración, Secretariado Informatizado, Electricidad y Mantenimiento de Edificios. Nuestro trabajo se centra en la especialidad de Hostelería y Restauración.

¹ La zona que nos ocupa ha sido acuñada con la expresión “Zona Trinidad” para hacer referencia a un sector situado al Noreste de Sevilla. La calle M^a Auxiliadora se encuentra colindando tres de los distritos urbanos de Sevilla, Distrito Casco Antiguo (01), Distrito Macarena (02) y Distrito Nervión-San Pablo (03), lo cuál provoca gran confusión tanto a nivel administrativo como a nivel de participación social. Es precisamente en esta calle donde se sitúa el proyecto Taller-Escuela GARELLI.



En la actualidad, el taller-escuela ha pasado a formar parte de la Fundación Don Bosco, que agrupa todos los programas sociales pertenecientes a entidades de la Congregación Salesiana, que desde el ámbito autonómico dan respuesta a la problemática juvenil en general.

Entre sus objetivos, el “Taller-Escuela Garelli” pretende:

- Posibilitar la inserción de los jóvenes a la vida activa, mediante el dominio de las técnicas y conocimientos técnicos de un oficio profesional a un nivel previo al correspondiente a la formación específica de grado medio.
- Promover y preparar al alumnado para su posible reincorporación al sistema educativo.
- Desarrollar y potenciar su madurez personal para el desarrollo pleno como persona en una sociedad pluricultural y democrática.
- Prevenir conductas disfuncionales, personal o socialmente negativas, a través de un ambiente y una relación educativa que les proporcione nuevos modelos de referencia.

El diseño curricular se estructura en dos periodos: Iniciación Profesional (primer año) y Especialización en el oficio e inserción laboral con prácticas en empresas (segundo año), las cuales se dividen en dos módulos: el denominado Formación Técnica y el de Formación Complementaria. Es en este último donde se incluye el área de formación para el desarrollo personal, en la que se desarrolla esta investigación.



3.2. Participantes.

La muestra de alumnado participante en este estudio se compone de once alumnos, cinco hombres y seis mujeres, que cursan el Programa de Garantía Social en la especialidad de Hostelería (Cocina y Restauración) del “Taller-Escuela Garelli” durante el bienio 2004-2006. Sus características se detallan en la Tabla 8.

Variables	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
<i>Sexo</i>	Mujer	6	54,6
	Hombre	5	45,4
<i>Edad</i>	18 ≤	9	81,8
	≥ 25	2	18,2
<i>Antecedente escolar</i>	Sin estudios	7	63,6
	ESO o graduado	4	36,4
<i>Tipo de familia</i>	Tradicional	7	80
	Monoparental	4	40
<i>Procedencia cultural</i>	Inmigrante	2	18,2
	Autóctono	9	81,8

Tabla 8. Datos del alumnado participante en el estudio.

Para esta selección se ha seguido un muestreo probabilístico intencional. Utilizamos como criterio para la selección de la cohorte el tipo de especialidad (Hostelería) por la diversidad cultural de alumnado que la cursa, lo que aporta más criterios de comparación para el estudio. Esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico ni generalizable, ya que su función es exploratoria, expresiva e indicativa de los procesos de génesis del fracaso escolar.

3.3. Procedimiento e instrumentos.

El relato autobiográfico se consigue a través de la realización de una entrevista autobiográfica semiestructurada, en la cual se han empleado técnicas proyectivas como complemento; concretamente



se utilizan fotografías de la vida de los alumnos y alumnas como elementos estímulo. Para ello, se les solicita previamente la selección de un conjunto de fotografías personales que representen hitos/situaciones significativas en su vida, indicando la importancia de que éstas sean ilustrativas de distintas etapas-momentos a lo largo de su vida. Durante la entrevista, se les pide que ordenen las fotos en función de etapas o momentos de su historia. Después se procede a las preguntas de la entrevista que siempre tienen las fotos como protagonistas.

Esta técnica ofrece una narración en la que se proyectan valores humanos y patrones significativos de una cultura particular. A través de estas elaboraciones discursivas se hacen comprensibles las experiencias, poniendo de relieve el significado particular que les atribuyen las personas. También nos permite conocer los eventos más significativos de su trayectoria, establecer relaciones entre dichos eventos y conocer los motivos y criterios de sus acciones. De modo que, podemos comprender como se ha ido construyendo la identidad en interacción con distintos contextos formativos y prácticos que el alumnado privilegia a lo largo de su recorrido, y que constituyen los marcos explicativos para interpretar su identidad.

Como aplicación científica, la fotografía como técnica proyectiva han sido empleada en estudios donde se exploran percepciones en relación a la identidad de género y a la educación desde bases socioculturales (Jiménez, 2005; Colás y Jiménez 2004). Díaz Martínez (1992) también utiliza un diseño parecido para el estudio de la autopercepción social de alumnos en la etapa final de la educación secundaria. Para ello, pide que escriban una redacción acerca de “cómo se ven a sí mismos/as en su juventud, en la vida adulta y como ancianos/as”. La utilización de este método la argumenta como una forma libre de expresión, donde chicos y chicas pueden incluir los aspectos de su vida que consideren



oportunos, sin prefigurar con antelación ningún contenido. De esta forma, se puede evitar en parte el peligro de la deseabilidad social, factor tenido muy en cuenta en los estudios de autoconcepto y autoestima orientado desde los métodos autodescriptivos, ya que puede favorecer que los sujetos complementen los diversos instrumentos no desde “lo que son”, sino cómo han comprendido o idealizado que “deberían ser”.

Como aplicación didáctica, Lagarde (2000) utiliza las fotografías como técnica proyectiva para el fomento del desarrollo en la autoestima de las mujeres. Para esta autora, el desarrollo de la autoestima pasa por ubicarla como dimensión de la identidad y por reconocerla como determinada por las condiciones de vida. En este sentido, considera que es indispensable como recurso para la autoestima, que cada uno construya su autoconciencia sobre su propia autoestima. Además de la comunicación oral de sus vidas, las participantes utilizan las fotografías como testimonios materiales del pasado. Las fotografías, de este modo, son apoyos importantes para analizar la genealogía, la historia de vida, la identidad y todas sus dimensiones; en resumen, recursos de análisis biográfico muy adecuado para los objetivos de la investigación.

Tomando como estímulo las fotografías de su vida personal, la entrevista autobiográfica se realizó a partir del siguiente guión:

Preguntas con relación a las fotos en general

- ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos?¿Qué representan para ti?¿Cuáles son las más importantes y por qué?
- ¿Por qué son importantes estas personas?¿En qué han influido en tu vida?¿Hay alguna que te genere algún sentimiento en especial?
- *(Si no aparecieran personas en las fotos)* ¿Por qué no aparecen personas en esta foto?



Preguntas en relación a las primeras etapas

- ¿Cómo te ves en las distintas etapas que has separado? ¿En qué piensas que has evolucionado? ¿Ha habido diferencias en las personas que te han influido?
- ¿Qué cambios más importantes identificas para que hayas diferenciado las distintas etapas?
- *(Para cada etapa diferenciada menos la última)* ¿Qué destacarías de esta etapa? *(si su valoración es negativa)* ¿por qué ves de forma negativa esta etapa?. *(si su valoración es positiva)* ¿por qué valoras esta etapa de forma tan positiva?.
- ¿Qué hechos, sentimientos, experiencias, han influido para tu llegada al Programa de Garantía Social?

Preguntas relacionadas con la etapa actual de estancia en el PGS

- ¿Por qué has elegido esta especialidad?
- ¿Te gustaba cocinar?
- ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?
- ¿Qué piensas de lo que estás haciendo?
- ¿Qué esperas conseguir?
- ¿Qué piensan los demás (padres, amigos) de lo que estás haciendo?
- ¿Qué sientes o qué experimentas al cocinar?

Preguntas relacionadas con el futuro profesional

- ¿Cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional?
- ¿Te ves trabajando en la Hostelería?
- *(Si no se ve)* ¿Por qué? ¿En donde trabajarías entonces?



Las entrevistas fueron registradas en soporte electromagnético y transcritas para su posterior análisis. En el Anexo 1 se incluye el texto completo de las entrevistas realizadas en el estudio con las fotografías seleccionadas por el alumnado. El Anexo 2 presenta el formulario de consentimiento informado empleado para pedir al alumnado participante en este estudio, la inclusión de sus entrevistas biográficas y sus fotos en este estudio.

4. ANÁLISIS DE DATOS.

4.1. Unidades de análisis.

En este trabajo, utilizamos dos unidades de análisis: episodio y enunciado.

4.1.1. Episodios.

El episodio es la unidad de análisis más general (molar) definiéndose como la secuencia de interacción que permite la identificación y la caracterización de los conflictos. Esta definición está basada en la elaborada por Wertsch (1993), donde el episodio refleja en un microcosmos el conjunto de dimensiones del fenómeno general que se está considerando, permitiendo la relación de aspectos específicos con otros más generales de la situación de interacción.

Partiendo de las consideraciones de diversos autores socioculturales (Wertsch, 1985; Ramírez, 1995), podemos destacar una serie de elementos que definen al episodio. En primer lugar, la tendencia de varios enunciados a la consecución de un mismo objetivo, lo que matiza el concepto de duración y continuidad del episodio, ya que supone su consideración como algo continuo y generado a lo largo de la acción discursiva, no vinculado necesariamente con la temática o contenido tratado.



En segundo lugar, el episodio nos proporciona una información detallada de la naturaleza de la acción discursiva, constituyendo el contexto donde los enunciados tienen sentido.

Desde el punto de vista metodológico, el episodio constituye aquel fragmento textual amplio, que puede comprender una actividad descriptiva sobre las fotografías, la descripción de algún evento o acontecimiento relevante en la biografía del sujeto, reflejando a través de ellos conflictos emocionales del alumnado en alguno de los periodos evolutivos considerados.

4.1.2. Enunciados

Con objeto de estudiar de manera más concreta la información de los episodios, estos han sido fragmentados en unidades menores identificadas como enunciados. Este constructo se ha utilizado con anterioridad en las investigaciones socioculturales que utilizan el análisis del discurso como estrategia metodológica. Como ya adelantamos en un capítulo anterior, se fundamenta principalmente en la teoría dialógica de Bajtín, presentándose a su vez muy vinculado a la teoría sociocultural desde el punto de vista metodológico (Rebollo, 2001).

Bajtín (1982) considera al enunciado como la unidad básica de la comunicación, reflejando en sí mismo la interacción de al menos dos voces (hablante y oyente) y remitiendo a su vez al contexto de comunicación. De esta manera se puede estudiar los vínculos entre la acción de la persona y su contexto sociocultural próximo, así como con su escenario cultural más amplio, puesto que el individuo se apropia de enunciados presentes en éste.

Las características definitorias del enunciado que propone Bajtín se resumen en las siguientes (Rebollo, 2001: 78):



- *“las fronteras, determinadas por el cambio del sujeto discursivo o la alternancia de los hablantes;*
- *la conclusividad, definida en forma de intencionalidad discursiva, agotamiento del sentido del objeto del enunciado, formas típicas genéricas o estructurales de conclusión de los enunciados;*
- *actitud evaluadora del hablante en relación con el objeto del enunciado y con el enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva.”*

Por todo esto, el enunciado se convierte en la unidad principal de segmentación de las entrevistas. De manera operativa, se define el enunciado como el fragmento de texto con un significado particular que el individuo quiere transmitir.

Para la identificación de enunciados en los datos, hemos seguido estos tres criterios, siendo el más definitorio en la mayoría de las ocasiones el primero, a saber, la alternancia en los turnos de palabra.

No obstante, hemos encontrado en algunas entrevistas dificultades en esta propiedad de las fronteras definidas por la alternancia de los hablantes, ya que los distintos enunciados incluyen varias unidades de significado. En estos casos hemos utilizado el segmento narrativo, para la operativización de estos enunciados más complejos. El criterio operativo para su caracterización ha sido la existencia de varias unidades de significado y/o valoraciones dentro de un mismo enunciado. Por otra parte, la extensión de los enunciados puede ser un indicador, ya que esta segmentación narrativa se hace necesaria en enunciados caracterizados por su vastedad y por incluir más de una entidad de significado, siendo ésta definida por la referencia a diferentes hechos, situaciones o experiencias pasadas y la aparición de valoraciones distintas acerca de los mismos.



Por ejemplo, si el enunciado era amplio pero existía una única intencionalidad discursiva y una valoración conjunta, todo el texto era constituido como enunciado. Pero aún no siendo el enunciado de excesiva extensión, si se distinguía más de una intencionalidad discursiva o valoración, era dividido en segmentos narrativos.

4.2. Variables y categorías del estudio.

Con el objeto de interpretar los datos cualitativos textuales, captando así la complejidad de las biografías de los sujetos, hemos identificado dos juegos de variables y categorías, que permiten la codificación de las dos unidades de análisis contempladas en el estudio. Estas categorizaciones nos permitirán profundizar en las dimensiones analítica y generativa del análisis. La Tabla 9 muestra el sistema de categorías empleado para cada unidad de análisis.

UNIDADES		VARIABLES
Episodio		Tipo de conflicto
		Modalidad de gestión
		Estrategia de afrontamiento
Enunciados	Plano Personal	Planos del yo
		Estereotipos
		Valores
	Plano Relacional	Emociones
		Modelos de relación
		Actitud hacia el estereotipo
	Plano Sociocultural	Contexto social
		Contexto institucional

Tabla 9. Unidades de análisis y variables del estudio.

Los códigos asignados a las unidades de análisis que forman parte del sistema de categorización, pertenecen a los tipos descriptivos, interpretativos y de encadenamiento o patrón definidos por varios autores (Miles y Huberman, 1994).

Los códigos descriptivos son etiquetas o nombres que designan de forma resumida un segmento de texto; son códigos de baja

inferencia. El sistema de categorías utilizado utiliza códigos descriptivos como planos del yo, estereotipos o los contextos sociales. Los códigos interpretativos hacen referencia a conceptos abstractos que representan determinadas manifestaciones; tienen carácter complejo y por tanto alta inferencia. En esta modalidad podemos incluir a las emociones, los valores o las actitudes hacia los estereotipos. Los códigos de encadenamiento o patrón representan patrones explicativos de las relaciones entre eventos, reflejando secuencias o encadenamientos de hechos. En la propuesta que a continuación detallamos, la categoría episodio (conflicto) responde a esta modalidad y conlleva alto grado de inferencia.

4.2.1. Variables y categorías molares: episodio.

A continuación (Tabla 10), presentamos las variables, categorías, subcategorías y sus códigos, que han servido para caracterizar aquellos episodios que contenían específicamente algún conflicto emocional. Las variables se refieren al *tipo* de conflictos encontrados, a las *modalidades de gestión* de conflictos reflejados en los discursos, y las *estrategias de afrontamiento* utilizadas durante el desarrollo del conflicto.

VARIABLES	CATEGORÍAS	Código
Tipo de conflicto	Intrapersonal	MET
	Interpersonal	VAL
Contenido del conflicto	Expectativas	ESE/EGE
	Valores	CFA
	Estereotipos	VES
	Relaciones familiares	RGE
	Relaciones de género	GC
	Violencia escolar	GA
Modalidad de Gestión	Competición	GE
	Acomodación	GI
	Evitación	ALE
	Integración	ARE
Estrategias de afrontamiento	Legitimación	ARS
	Resistencia	ARE
	Resolución	ARS

Tabla 10. Variables y categorías molares de los episodios.



Nos encontramos con dos tipos de conflictos en cuanto al contenido: el primero, *conflicto intrapersonal*, en un plano más personal, identifica situaciones en las que el alumno/a se enfrenta al dilema de elegir entre sus deseos o la realidad que se le presenta; el segundo, *conflicto interpersonal*, en un plano más social, caracteriza momentos en la vida del sujeto de conflictos con los demás. En la tabla también se incluyen las subcategorías de cada clase.

Las *modalidades de gestión* se derivan directamente de la teoría relacional sobre los conflictos: competición, acomodación, evitación e integración. Por otro lado, las *estrategias de afrontamiento* de los conflictos identificadas las definimos como legitimadoras, si se acomodan a lo que guían los otros o el contexto social en general; de resistencia, si van en contra de las reglas pactadas; de resolución, cuando son acciones que realmente buscan la solución del conflicto, independientemente de la pertinencia de dicha acción.

En el Anexo 3 incluimos una descripción de las variables y categorías indicadas, así como una ejemplificación de las mismas.

4.2.2. Variables y categorías moleculares: enunciado.

La Tabla 11 presenta el conjunto de dimensiones y variables que han servido para la codificación de los datos y han permitido su reducción y tratamiento estadístico posterior.

DIMENSIONES	VARIABLES
Plano Personal	Planos del yo
	Estereotipos
	Valores
Plano Relacional	Emociones
	Modelos de relación
	Actitud hacia el estereotipo
Plano Sociocultural	Contexto social
	Contexto institucional

Tabla 11. Dimensiones y variables moleculares de los enunciados.



Se han contemplado tres dimensiones con valor explicativo y teórico, que se desglosan en sendas variables. Estas dimensiones se refieren al plano sociocultural, relacional y personal, donde las personas encuentran mediadores culturales (variables) para la formación de su identidad.

La Tabla 12 muestra las categorías referidas al *plano personal*. Las percepciones de la autoidentidad del alumnado, se concretan en *planos del yo*, *estereotipos* sociales y *valores* personales, a través de los cuales las personas muestran no sólo la representación subjetiva de sí mismo, sino también de los contextos sociales de referencia. Estas variables tienen una relación directa con el autoconcepto y se nutren de la noción del self agente.

VARIABLES (código)	CATEGORÍAS	Código
Planos del yo (PLAN)	Social/Relacional	PSO
	Académico/Escolar	PES
	Físico	PFI
	Emocional/Actitudinal	PEM
	Competencial	PCO
Estereotipos (ESTE)	Sexismo	SEX
	Esencialismo	ESEN
	Clasismo	CLAS
Valores (VALO)	Poder	VPO
	Autonomía	VAU
	Pureza	VPU
	Afectividad	VAF

Tabla 12. Variables y categorías del plano personal.

El *plano relacional* (Tabla 13) incluye las *emociones* presentes en los relatos, los *modelos de relación* interpersonal que se establecen, así como la *actitud hacia los estereotipos* detectada en los discursos. Estas categorías se nutren directamente de las nociones teóricas de agencialidad e interiorización.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



VARIABLES (código)		CATEGORÍAS	Código
Emociones	Tipología (TIPO)	Amenaza	EAM
		Poder	EPO
		Valoración	EVA
		Retrospección	ERE
		Prospección	EPR
		Bienestar personal	ESV
	Sentido (SENT)	Competencia	EAC
		Positivo	SPO
	Regulación (REGU)	Negativo	SNE
		Uno mismo	RUN
Modelos de relación (MODE)	Los otros	ROT	
	Independiente	MAU	
	Dependiente	MDE	
	Afectiva	MAF	
	Conflictiva	MCO	
Actitud hacia el estereotipo (ACTI)	Legitimadora	ALE	
	Resistencia	ARE	
	Proyecto	APR	

Tabla 13. Variables y categorías del plano relacional.

El plano sociocultural (Tabla 14), incluye las variables *contexto social* y *contexto institucional*, que presentan los entornos sociales de influencia en la construcción de la identidad del alumnado.

VARIABLES (código)	CATEGORÍAS	Código
Contexto social (MACR)	Nacionalidad	MNA
	Religión	MRE
	Género	MGE
Contexto institucional (MESO)	Familia	MFA
	Escuela	MES
	Laboral	MTR

Tabla 14. Variables y categorías del plano sociocultural.

El Anexo 3 presenta una definición más detallada de las variables y categorías, así como una muestra de fragmentos de las entrevistas ilustrativos y representativos de cada código.

4.3. Codificación.

La codificación ha consistido básicamente en aplicar los códigos de las distintas modalidades de las categorías. Cada modalidad estaba identificada por un código o etiqueta (ver Tablas 10, 12, 13,



14) la cual fue asignada a cada segmento de texto en el que era reconocida dicha modalidad. Han existido una serie de criterios de aplicación de dichos códigos que pasamos a exponer en los siguientes párrafos.

Como ya comentamos anteriormente, unos códigos han sido descriptivos, lo cual implica una baja inferencia; otros, sin embargo han sido más inferenciales ya que se ha tenido en cuenta el global del texto de la entrevista, asumiendo así la característica de que un enunciado está determinado por el conjunto de enunciados que forman el discurso completo (Rebollo, 2001).

En relación a lo anterior, se ha procurado reconocer en todos los enunciados o segmentos narrativos, el mayor número de modalidades, sin forzar, por supuesto, ninguna asignación. Esto ha sido posible en la mayoría de las categorías del sistema. Por otra parte, se ha procurado en todo momento seguir la propiedad de la exhaustividad de las categorías, por lo que en una misma unidad de codificación, nunca se han presentado distintas modalidades de una misma categoría. Por último, hay categorías relacionadas obligatoriamente, por ejemplo: si codificamos un estereotipo, es necesario que aparezca una actitud evaluadora del estereotipo.

Señalamos como característica diferencial de las categorías referidas a los conflictos emocionales (episodios), que los códigos no sólo han podido ser aplicados a los enunciados, sino que hay unos códigos que se han referenciado a la totalidad del conflicto (episodio), por ejemplo el de la modalidad de gestión de conflictos; y otros que sólo han sido aplicados a frases concretas dentro de un enunciado, por ejemplo los referidos a las emociones. Esto se ha realizado persiguiendo una mejor descripción y caracterización del conflicto analizado, teniendo en cuenta que no afectaba a la explotación de datos posterior, basados principalmente en el análisis cualitativo.



4.4. Tratamiento de los datos.

4.4.1. Análisis cuantitativo.

La explotación de los datos se realiza mediante tratamiento estadístico, para el cual utilizamos dos tipos de técnicas estadísticas en función de los objetivos propuestos, concretamente técnicas descriptivas y exploratorias multivariantes. En la Figura 6 se ilustra el proceso y los procedimientos estadísticos empleados en el análisis.

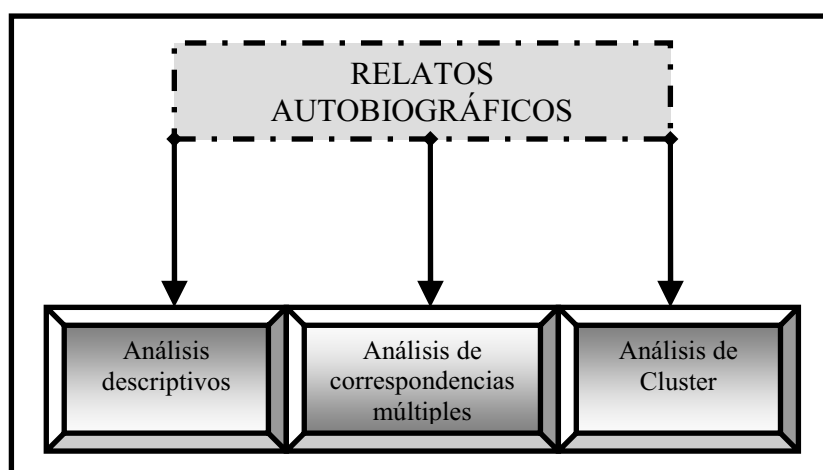


Figura 6. Procedimientos estadísticos empleados.

El análisis descriptivo se emplea para el estudio de las variables definidas en el sistema de categorías propuesto anteriormente. A partir del recuento de frecuencias y porcentajes de aparición de las variables en los relatos biográficos, se persigue la exploración de indicadores empíricos que ilustren los mediadores de la identidad cultural del alumnado de PGS asociado a procesos de fracaso escolar. Para esto se ha empleado el paquete informático SPSS-PC+ (Versión 11.5).

Para el segundo objetivo del estudio, la identificación y caracterización de géneros discursivos presentes en los procesos de



fracaso escolar, se han empleado dos tipos de procedimientos, el análisis de correspondencias múltiples y el de Clusters. Con ellos se pretende identificar modelos de asociación entre variables y categorías y descubrir así, patrones discursivos que estructuran los discursos de los alumnos de PGS respecto de su identidad cultural. Para ello, se realizan aplicaciones del programa de análisis SPAD-N (Versión 3.5). En el Anexo 4 presentamos la matriz de datos construida para el análisis, así como la descripción de variables creada por el este programa.

4.4.2. Análisis cualitativo.

En este análisis pretendemos la descripción e interpretación de los conflictos emocionales presentes en los relatos autobiográficos del alumnado participante en el estudio. Para ello utilizamos la técnica de los memorandos y las redes del software informático ATLAS-TI (Versión 5.1), con el objeto de comprender e interpretar los conflictos presentes en los procesos de fracaso escolar.



CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS



- **Ideas preliminares.**
- **Mediadores culturales del fracaso escolar.**
 - ***Plano personal: creencias y estereotipos del yo.***
 - ***Plano relacional/institucional: interacciones y emociones.***
 - ***Plano sociocultural: los contextos sociales de referencia.***
- **Géneros discursivos del fracaso escolar.**
 - ***Estructura del discurso autobiográfico.***
 - ***Tipos de discurso autobiográfico.***
 - Caracterización de los tipos de discurso.
 - Prevalencia de los discursos en las narraciones del alumnado.
- **Conflictos emocionales asociados al fracaso escolar.**
 - ***Tipos de conflictos.***
 - Conflictos intrapersonales.
 - Conflictos interpersonales.
 - ***Modelos de gestión y estrategias de afrontamiento de los conflictos.***
 - Modelos de gestión.
 - Estrategias de afrontamiento.





1. IDEAS PRELIMINARES.

En este capítulo exponemos los resultados de la investigación, estructurándolos y organizándolos en relación con los objetivos del estudio. El primer apartado presenta la variedad de mediadores culturales que configuran la identidad del alumnado del estudio y que pueden encontrarse asociados a los procesos de fracaso escolar. Este apartado contiene los resultados del *análisis descriptivo* de las variables del estudio en relación a tres niveles o planos: personal, relacional y sociocultural. El plano personal incluye creencias, valores y estereotipos que este alumnado expresa en sus relatos autobiográficos. El plano relacional muestra las actitudes, modelos de relación y tipos de emociones que formulan, manifestando su forma de relacionarse con los contextos sociales de referencia y los valores culturales propios de éstos. El plano sociocultural revela la variedad y naturaleza de los contextos sociales e institucionales en los que estos jóvenes construyen su identidad y que son fuente de sentido.

El segundo bloque de resultados presenta una exploración, identificación y caracterización de los géneros discursivos autobiográficos asociados al fracaso escolar. En este apartado, exponemos los resultados del *análisis de correspondencias múltiples* que nos ha permitido explorar la estructura interna del discurso autobiográfico del alumnado a través de la relación entre variables y categorías, así como del *análisis cluster* que ha servido para la identificación de formas típicas de habla. De manera complementaria, presentamos la caracterización y prevalencia de los géneros discursivos hallados en los relatos autobiográficos del alumnado de PGS.

El tercer bloque de resultados presenta la variedad de conflictos emocionales hallados en los discursos autobiográficos, los cuales se observan como obstáculos en el desarrollo del alumnado



participante en el estudio. Este apartado incluye un análisis cualitativo e interpretativo de los conflictos en función de su naturaleza y del contenido, así como los modos de gestión y estrategias de afrontamiento que expresan. El estudio ha permitido identificar dos tipos de conflictos: intrapersonales e interpersonales, siendo los primeros reflejo de la divergencia entre su yo ideal y su yo real y los segundos la confrontación entre el yo y los otros.

2. MEDIADORES CULTURALES DEL FRACASO ESCOLAR.

Esta faceta de la identidad deriva directamente de la noción de mediación propuesta por Vygotski y ha sido aplicada con anterioridad en otras investigaciones educativas con base en la teoría sociocultural (Rebollo, 2001; Colás y Jiménez, 2004). La tabla siguiente (Tabla 1) muestra las variables relativas a la mediación cultural examinadas en el conjunto de los discursos autobiográficos (las frecuencias aparecen entre paréntesis), manifestándose como indicadores empíricos convenientes para indagar en la génesis del fracaso escolar. Dichas variables están referidas a tres planos diferenciados como distintos niveles donde estos mediadores son interiorizados por los sujetos en la construcción de la identidad: plano personal, relacional y sociocultural.



DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO DEL ALUMNADO				
<i>Plano personal</i>				
PLANOS DEL YO (580)		ESTEREOTIPOS (105)		VALORES (367)
Social Escolar Físico Emocional Competencial		Sexismo Esencialismo Clasismo		Poder Autonomía Pureza Afectividad
<i>Plano relacional</i>				
MODELOS DE RELACIÓN (241)	EMOCIONES			ACTITUD HACIA EL ESTEREOTIPO (104)
	TIPOS (581)	SENTIDO (579)	REGULACIÓN (581)	
Independiente Dependiente Afectiva Conflictiva	Amenaza Poder Valorativa Retrospectiva Prospectiva Bienestar Competencia	Positivo Negativo	Uno mismo Los otros	Legitimadora Resistencia Proyecto
<i>Plano sociocultural</i>				
CONTEXTO SOCIAL (168)			CONTEXTO INSTITUCIONAL (379)	
Nacional Religión Género			Familia Escuela Laboral	

Tabla 15. Dimensiones y categorías expresivas de los mediadores presentes los discursos autobiográficos.

A continuación pasamos a describir cada uno de los planos o niveles, sus variables y las modalidades de éstas encontradas en los discursos.

2.1. Plano personal: creencias y estereotipos del yo.

En este apartado presentamos resultados obtenidos respecto a la representación subjetiva que tiene de sí mismo el alumnado de PGS. De este modo, las representaciones del yo especifican las creencias y suposiciones subjetivas que definen la relación del alumno o alumna consigo mismo. Se identifican cinco tipos: social, académico, emocional, competencial y físico. El Gráfico 2 muestra las autopercepciones del alumnado, identificándose cómo tres facetas aglutinan más del 70% de los discursos, figurando las

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.

representaciones “emocional” 29. %, “relacional” con 2 .9% y “competencial” con un 23.2%. En un segundo plano, con menor frecuencia de aparición, se encuentran las representaciones “académica” y “física” con el 11.2% y 10.2% respectivamente. Esta escasa aparición de las representaciones académica y física, implica que no son dimensiones clave para definirse, probablemente porque no contribuyen a mejorar su autoconcepto y autoestima.

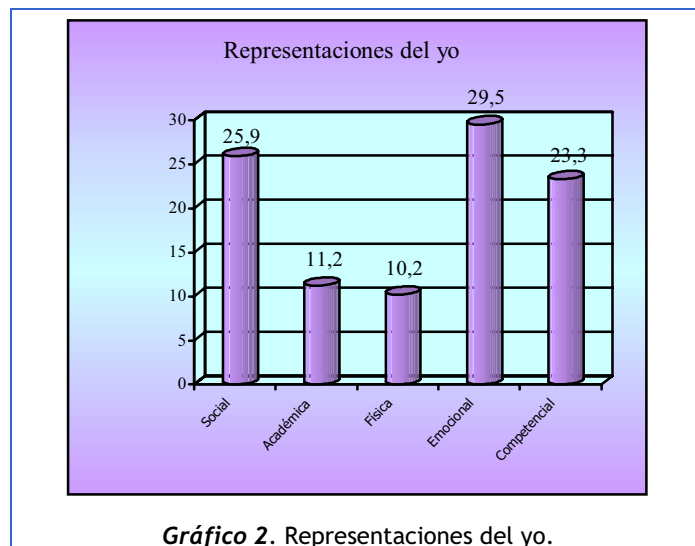
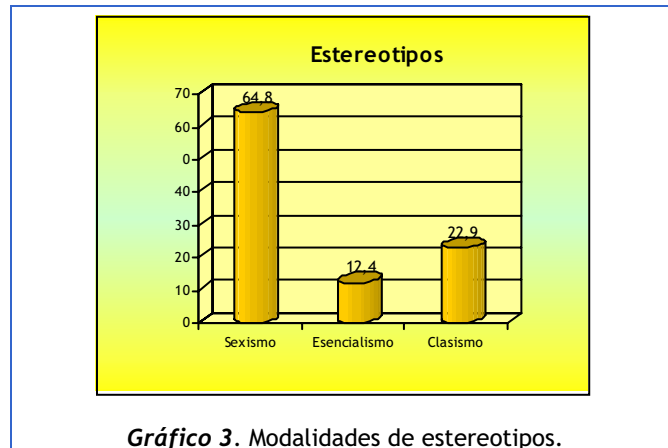


Gráfico 2. Representaciones del yo.

De forma complementaria, identificamos estereotipos que son incorporados como sistema personal en los discursos autobiográficos. Estos actúan como mediadores muy potentes de la identidad cultural, interviniendo en las relaciones, actitudes y decisiones vitales. De este modo, el “sexismo” está presente con un 64.8% frente al “clasismo” (22.9%) y el “esencialismo” (12.4%). Este último, aunque con baja frecuencia, puede constituir un indicador empírico de una cultura popular asociada a experiencias de fracaso escolar. El Gráfico 3 muestra estos resultados.



Estas formas estereotipadas de pensamiento parecen constituir verdaderos “techos de cristal” para un desarrollo integral de estos alumnos y suponen límites y obstáculos en la construcción de su identidad cultural. Indagar su participación e influencia en los procesos de fracaso escolar supone un reto científico-educativo. A continuación, mostramos algunos fragmentos de discurso con marcadores de estereotipos.

Sexismo	<i>“ Mi padre está muy contento, bueno mi padre, mis amigos, porque yo, en el instituto, yo no quería seguir, yo estaba...todo el mundo: “qué tú tienes que hacer algo, que tú no puedes estar en tu casa metida” porque claro, una vez que se murió mi madre yo decía que yo no estudiaba más, que yo tenía que estar en mi casa encargada de estar en mi casa, de limpiar mi casa, de llevar mi casa para adelante, a mi hermano, a mi padre, ponerle de comer, vamos, un ama de casa”</i>
Clasismo	<i>“Como también me gusta la hostelería, que por cierto, para siempre no me gustaría porque aunque yo tuviera mi propio negocio... la hostelería me gusta porque es un sitio que se gana bien, aunque estés explotado pero se gana bien, estás explotado hasta un cierto punto y está muy demandado. Ya cuando lleve más años en cocina, pues a lo mejor me hubiera metido en bombero o cosas así que son más suavitas, dentro de lo que cabe”</i>
Esencialismo	<i>“Ya después, no quería seguir estudiando lo que era BUP, no quería seguir estudiando, y digo: “pues yo me quiero salir y hacer algo que me guste”, sabes, hostelería o cualquier cosa. Y mi padre decía que no, que yo tenía que sacar bachillerato, que lo tenía que sacar porque era bueno tenerlo; pero yo decía que no, que yo no quería, que es que no, que no lo iba a sacar. Y fue así, no lo saqué, y es más, menos mal que me metieron aquí, porque yo no quería hacer nada que no me gustase, porque es que yo estaba harta de estudiar algo y que yo veía que no llegaba, y que no llegaba, y que me hartaba de estudiar y que no llegaba...”</i>

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



En cuanto a los valores sociales, dos son los predominantes en los relatos, el poder con un 49% y la afectividad con 39,2%. Los otros dos presentes, autonomía y pureza, tienen un porcentaje más bien anecdótico, 9,8% y 1% respectivamente (ver Gráfico 4).

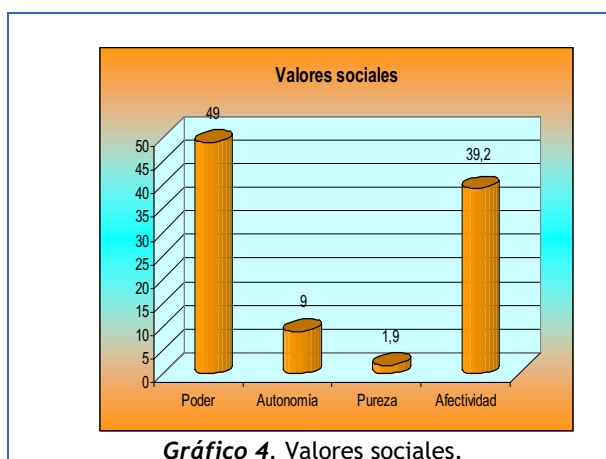


Gráfico 4. Valores sociales.

La identificación y predominancia en estos discursos de los valores del imaginario social de referencia, revela facetas y contenidos significativos que han influido en la construcción de la identidad de estos sujetos que han fracasado en la escuela, así como cierta tendencia en cuanto a mecanismos y estrategias personales de empoderamiento en las relaciones personales. Algunos extractos de los discursos pueden ilustrar de forma cualitativa la tipología de razonamientos que sustentan estos resultados estadísticos:

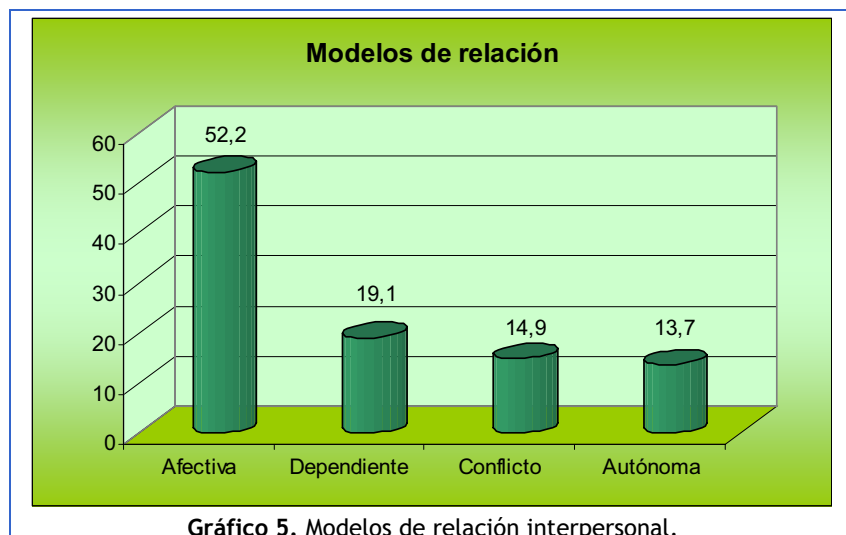
Poder	<i>“Tiene dos años más que yo y lo veo todos los días en el instituto. Me manda mensajes, me llama por teléfono y hasta ha subido a mi casa porque también se junta con mi primo Dani. Siempre me está diciendo que nos juntemos otra vez pero yo hasta que no vea que ya no puede más...”</i>
Afectividad	<i>“Mi primo, porque es un año mayor que yo y siempre veía a mi abuela detrás de él entonces me ponía muy celoso. Por eso quería parecerme a él. Ahora mi abuela ya me ha dicho que al que más quiere es a mí, pero vamos...”</i>



2.2.Plano relacional/institucional: interacciones y emociones.

En este apartado presentamos las formas de relación que mantienen los alumnos con los contextos y que expresan en sus relatos, así como los sentimientos asociados a ellas. Ello se hace explícito a través de los modos de relación en estos contextos, las emociones expresadas (tipo, sentido y regulación), y las actitudes hacia los estereotipos identificados en el plano personal.

El Gráfico muestra las formas más frecuentes de relación interpersonal presentes en los discursos autobiográficos, siendo la más importante por su porcentaje, 52,2%, la relación afectiva. Otros modelos de relación aparecen en los discursos de manera más anecdótica, como son la dependiente (19,1%), la conflictiva (14,9%) y la autónoma (13,7%). Esto parece indicar una tendencia a establecer patrones de interacción basados en la afectividad y en la valoración personal.



En cuanto a la tipología de emociones, podemos observar la preeminencia de dos grandes tipos de emociones. Por un lado, las emociones existenciales o vitales asociadas a una actitud ante la



vida, entre las que se encuentran las asociadas al bienestar (21.7%), las retrospectivas (14.1%) y las prospectivas (10.3%) respectivamente. Por otro, las emociones morales asociadas a las relaciones interpersonales, entre las que se encuentran los sentimientos asociados al poder (17,6%), valoración (22,4%), amenaza (7.1%). Por último, se identifican emociones competenciales con una presencia anecdótica en los discursos (6.9%) (ver Gráfico 6).

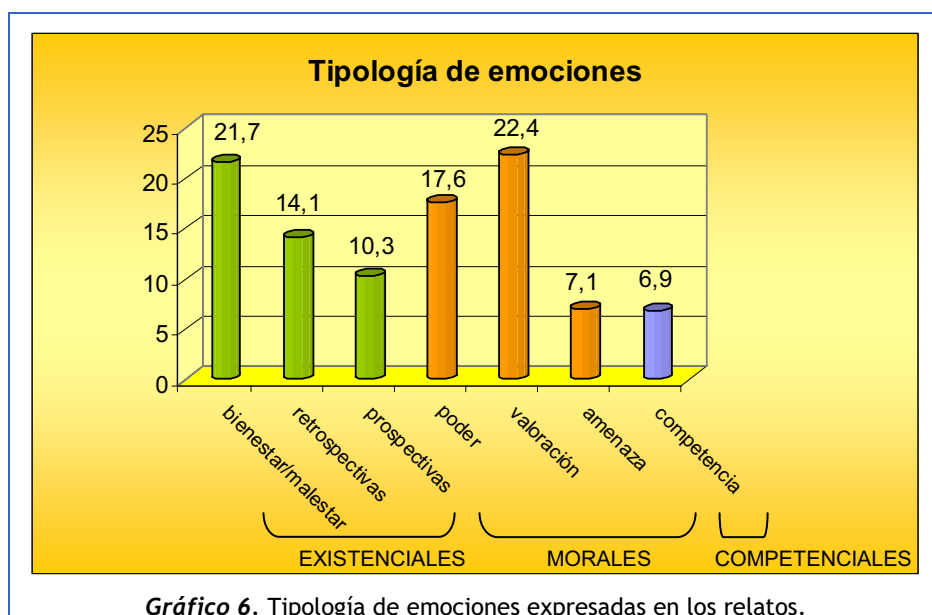


Gráfico 6. Tipología de emociones expresadas en los relatos.

En relación a las emociones existenciales o vitales, las asociadas al bienestar/malestar aluden a sentimientos como alegría-tristeza, dolor, sufrimiento, amor, cariño-odio, felicidad. Están provocados por la búsqueda de seguridad personal y habitualmente aparecen vinculados a hechos y relaciones sociales que escapan al control de la persona. Las emociones retrospectivas están relacionadas con la percepción del pasado, los recuerdos, las experiencias, las oportunidades de cumplir los deseos, etc., incluyendo sentimientos como la nostalgia, la melancolía, el alivio... Estas emociones existenciales aparecen vinculadas en los relatos a hitos significativos o sucesos vitales tales como la muerte de un familiar, la separación



o divorcio de los padres, etc. Algunos fragmentos de discurso son ilustrativos de la expresión de este tipo de emociones y afectos.

S7 89: “La cuarta foto que fue el día de mi comunión, que estaba feliz y triste a la vez. Feliz porque estaba haciendo la comunión y eso y triste porque mis padres estaban separados, primero hice una fiesta en casa de mi padre, luego otra en casa de mi madre (hombre, eso está bien ¿no?) pero echaba de menos estar la familia entera ¿sabes?”

S5 3 : (...)“yo estaba llorando, yo quería que me tragara la tierra. Yo es que en verdad no me esperaba que mi mejor amigo me hiciera eso, y desde entonces le hice la cruz. Volví con ella, le di una oportunidad, y ya no estoy con ella.”

S 069: “Porque me hace mucha ilusión, y era mi primer traje”

En cuanto a las emociones morales, las asociadas a la valoración son sentimientos provocados por el deseo de poseer valores y capacidades que se perciben como inalcanzables y se observan en otras personas. Nos encontramos aquí con la envidia, la soberbia, admiración o el respeto. Estas emociones nos orientan sobre la autoestima desarrollada por este tipo de alumnado, en base a la interiorización personal del yo. Por su parte, las relacionadas con el poder están vinculadas al deseo específico de poder personal y a la satisfacción de expectativas y mandatos sociales. Se incluyen el orgullo, la vergüenza, la ira, la gratitud, el agradecimiento, etc. Estos sentimientos se diferencian en base a dos criterios: en cuanto a la ganancia o pérdida de poder personal y en cuanto a la responsabilidad personal o social de dicha ganancia o pérdida. Con frecuencia aparecen vinculados a las situaciones de fracaso escolar. En los siguientes textos se presentan algunas de estas emociones.

S9444: “Están todos muy contentos, porque me reñían mucho “chiquilla, no te quedes en tu casa” y yo me escaqueaba mucho del instituto, porque no me gustaba, y ahora que saben que estoy aquí y tú te ves estudiando, a tus amigos los ves... porque todos estaban estudiando y tú te veías que no tenías nada. Tú te sientes inferior, te sientes inferior, porque es que ellos son alguien y yo no; no es que me compare con ellos, sino que ellos iban a poder trabajar y yo me iba a quedar en mi casa ¿sabes?”

S4177: “No, mi madre iba a tener una niña, pero la perdió a los tres meses de embarazo. Ahora tengo un hermano de nueve años que es el que se lo está llevando todo. Ahora.”

S4 00: “Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mí nada más. Tengo que estar por encima.”



Con respecto a la orientación, las emociones se utilizan como mecanismos de regulación hacia uno mismo (7.8%) y como manifestación y forma de regulación social dirigida a los demás (42.2%) (ver Gráfico 7).

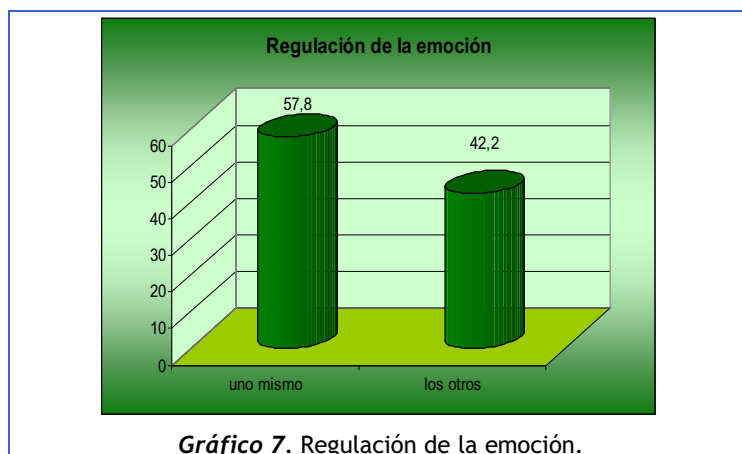


Gráfico 7. Regulación de la emoción.

En cuanto al sentido de las emociones, los resultados indican una preeminencia de emociones positivas (73.1%) frente a las negativas (26.9%). Estos resultados interpretados conjuntamente parecen indicar acciones de reforzamiento emocional de la autoestima, lo que concuerda con una interiorización del fracaso como algo personal (ver Gráfico 8).

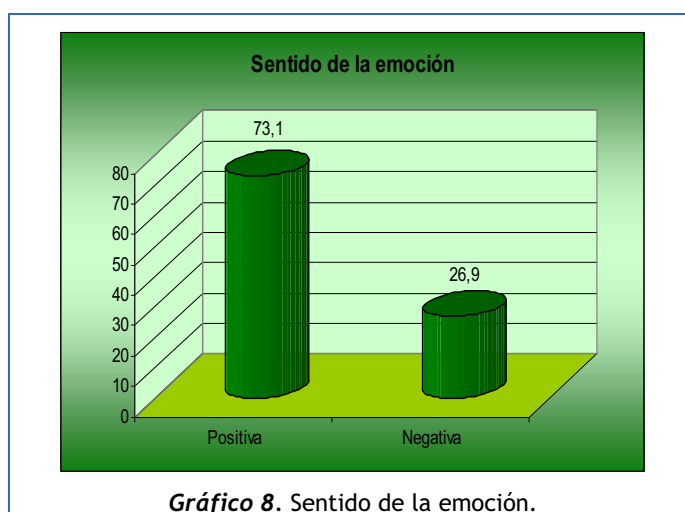
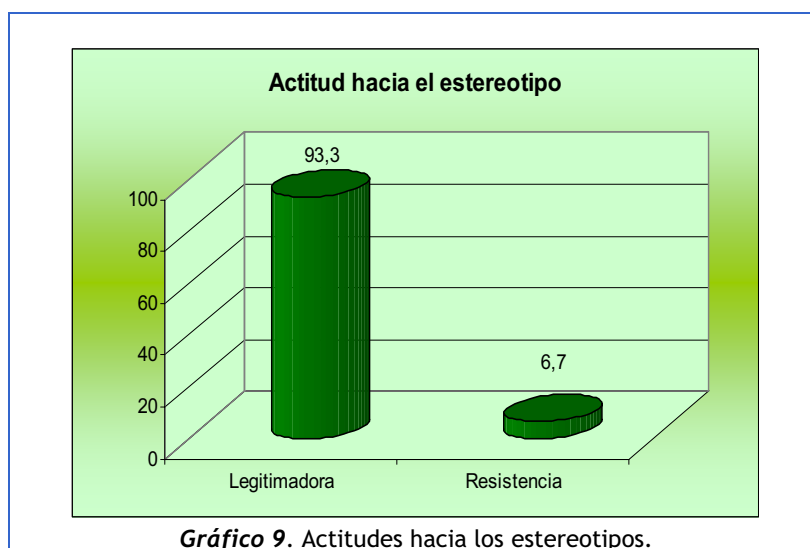


Gráfico 8. Sentido de la emoción.



Los resultados obtenidos en cuanto a la *actitud hacia los estereotipos* se muestran muy reveladores cara a la intervención educativa. Una actitud *legitimadora* hacia los estereotipos culturales aparece casi en la totalidad de los casos (93.3%). El Gráfico 9 muestra estos datos.



La legitimación parece revelar una forma de interiorización inconsciente, casi automatizada de los valores culturales implícitos en los estereotipos. Esta actitud junto con los estereotipos que mencionan actúa como una red o malla invisible que da forma e incide en las decisiones, relaciones, comportamientos, etc. Es decir, los estereotipos y los valores que incluyen actúan como una especie premisa y código cifrado que impulsa la acción. Presentamos a continuación dos fragmentos de texto ilustrativos de esta actitud legitimadora referenciada.

S11578: *“Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, como a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de una mujer ya es pasada de historia, ¿no? Pues allá en mi país es todo lo contrario, mientras una mujer es virgen...y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no? Porque, como le digo, siempre, en cada país tiene que haber hombre machistas, siempre, y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, ¿no? Aunque quiera o no, un hombre siempre va a pensar con quién, con cuántos estuvo, con quién hizo, siempre van a llevar esas expectativas, ellos. Y para no haber esos problemas, siempre uno se guarda eso, ¿no? Y aunque mi madre también me ha dicho que la virginidad de una mujer vale muchísimo, y allá, él que no la respeta, pues un*

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



“guantazo en la cara” y se va por ahí...Allá la muchacha que no se cuida es una más del montón o la que se deja tocar”.

S3165: “Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.

E4: El padre tiene una responsabilidad igual que la madre, ¡no estaría bien que le dejara toda la carga a ella!

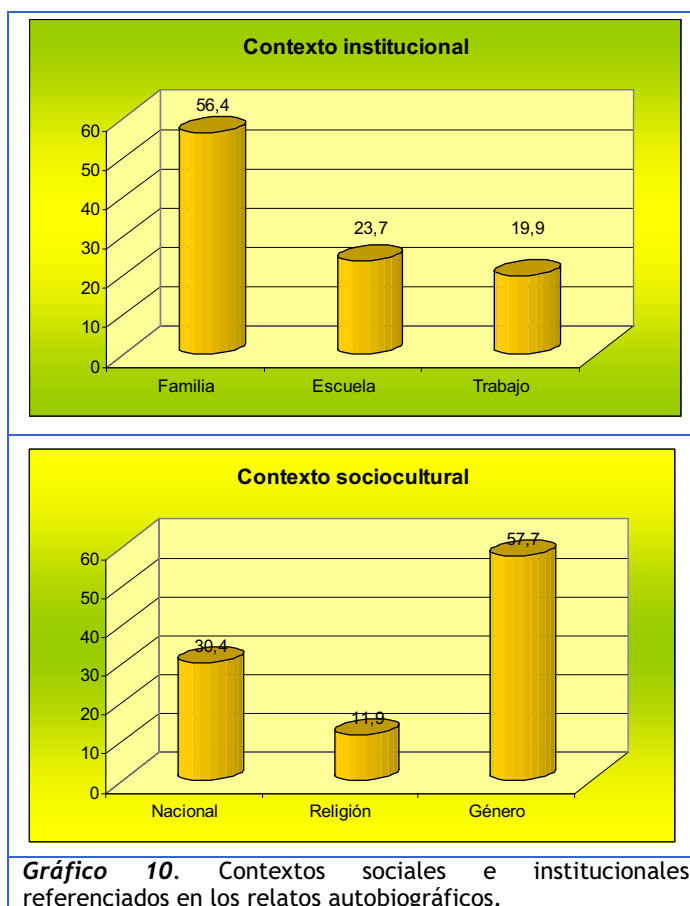
S3166: Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.

E4: Ya lo sé, pero su responsabilidad es esa.

S3167: Sí, lo comprendo, pero él podría haber dicho que no y, sin embargo, dijo que sí. Además, me quiere mucho y siempre está mirando por mi bien. Me mosqueo mucho con él porque me dice las cosas en la cara y eso no lo aguanto, aunque sé que en verdad tiene razón. Me ha enseñado lo dura que es la vida”.

2.3.Plano sociocultural: los contextos sociales de referencia.

En el Gráfico 10, hemos descrito los contextos institucionales y socioculturales que privilegian los sujetos en sus discursos, así como sus porcentajes de aparición.





El contexto sociocultural predominante es el de género (7,7%), seguido del contexto nacional (30,4%). El contexto religión tiene un porcentaje menor (11,9%), aunque el hecho que aparezca lo hace significativo frente a otros tipos que no han tenido presencia.

Por su parte, los contextos relacionales que han referenciado los sujetos en sus discursos autobiográficos, son las relaciones familiares, con un 6,4%, las más destacadas en las narraciones. La escuela y el trabajo, considerado como oficio o profesión, también están presentes, aunque en un porcentaje menor (23,7 y 19,9% respectivamente).

Ambos tipos de contextos constituyen referentes de interacción donde se construye la identidad personal, a través de los cuales los jóvenes interiorizan todos aquellos mediadores que han contribuido a su proceso de fracaso escolar.

3. GÉNEROS DISCURSIVOS DEL FRACASO ESCOLAR.

Este apartado tiene un sentido estructural, en el que se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas multivariantes. Con este segundo nivel de análisis pretendemos, en primer lugar, explorar asociaciones entre distintas variables y categorías, identificando modelos de relación entre ellas; en segundo lugar, nos proponemos reconocer modalidades de discurso que pueden estar asociados a los procesos de fracaso escolar y que tienen su raíz en los contextos sociales de referencia del alumnado.

Para ello, el análisis de correspondencias múltiples (ACM) y de conglomerados permite una reducción y clasificación de los discursos a partir de la asociación entre variables y categorías.



3.1. Estructura del discurso autobiográfico.

En la aplicación del análisis de correspondencias múltiples (ACM), se han seleccionado como variables activas las variables *planos del yo, contexto relacional, valores y sentido de la emoción*. Esta selección se ha realizado atendiendo a dos criterios fundamentales. El primero es de índole teórica y hace referencia a la estructura teórica de abordaje del fenómeno estudiado, aconsejando la utilización de variables referidas a las distintas dimensiones de la identidad y muy especialmente las dimensiones conceptual-cognitiva y la afectiva-valorativa. En segundo lugar, el análisis descriptivo previo informa de aquellas variables y categorías que tienen mayor presencia en los discursos, sugiriendo la exploración de las posibles relaciones entre ellas.

Así mismo, se han considerado como variables ilustrativas las variables *contexto social, estereotipos, actitud hacia el estereotipo y tipo de emoción*. Éstas representan mediadores culturales y son de interés en la caracterización de las relaciones. Además, actúan como criterio por ser proyectadas en los factores hallados y en los modelos de asociación entre variables detectadas. Éstas variables ilustrativas tienen un papel importante desde un criterio teórico del enfoque sociocultural, aunque tengan una menor presencia en los discursos.

La Tabla 16 sintetiza los datos de las variables en el ACM, indicando sus frecuencias y porcentajes contemplados. Asimismo, en el Anexo incluye los datos relativos al conjunto de la salida de SPAD-N en relación con el análisis de correspondencias múltiples.



		Variables significativas		
		Denominación	Frecuencia	Porcentaje
Activas		Planos del yo	80	99.
		Contexto relacional	397	68.1
		Valores	367	63.0
		Sentido de la emoción	79	99.3
Ilustrativas		Contexto social	168	28.8
		Estereotipos	10	18.0
		Actitud hacia el estereotipo	104	17.8
		Tipo de emoción	81	99.7

Tabla 16. Tabla-Resumen de las variables activas e ilustrativas empleadas en el modelo explicativo elegido.

Además del criterio teórico ya mencionado referido a la compatibilidad de este modelo con el planteamiento teórico adoptado para explorar la identidad cultural, otros indicadores parecen aconsejar la elección de este modelo.

La aplicación de este modelo genera una configuración de 11 factores para explicar el 100% de la varianza. La explicación del 90% de la varianza se consigue con ocho factores, siendo mayor en los tres primeros con una tasa de inercia del 17.8%, 1.17% y 11.78% respectivamente. Para la explicación del modelo del siguiente apartado, no consideramos el factor 11 por presentar un valor muy bajo de varianza explicada. Estos resultados indican una solución óptima aunque ningún factor explique un porcentaje alto de inercia. Como señalan diversos autores (Lebart, Morineau y Fenelon, 198 ; Benzevi, 1973), la tasa de inercia particular de cada factor en relación al total de la varianza explicada por todos los factores en un ACM, suele ser baja, lo que puede generar una imagen pesimista si se interpreta desde la perspectiva de los análisis factoriales clásicos, donde los primeros factores deben explicar mayoritariamente la varianza total. El ACM no procede así, por lo que este análisis puede ser válido para la reducción de la variabilidad de los enunciados a un espacio dimensional menor. Por otra parte, estos resultados no están lejanos de los obtenidos con

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



esta técnica en otras investigaciones (Sánchez Carrión, 1986; Cornejo, 1988).

La Tabla 17 muestra la relación de factores hallados en este modelo.

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT	POURCENT. CUMULE
1	0.4836	17. 8	17. 8
2	0.4173	1 .17	32.76
3	0.3239	11,78	44. 4
4	0.2699	9,81	4.3
	0.2679	9.74	64.09
6	0.2 66	9.33	73.42
7	0.2092	7.61	81.03
8	0.1937	7.04	88.07
9	0.1431	.21	93.28
10	0.10. 2	3.83	97.10
11	0.0796	2.90	100.00

Tabla 17. Relación de factores y porcentaje de inercia.

De una lectura global de las contribuciones absolutas de las variables en la configuración de los ejes (Tabla 18), observamos una participación similar de todos ellos a excepción del *sentido de la emoción*, que parece tener menos peso. No obstante, sí es de destacar que la variable *planos del yo* está presente de forma significativa en la configuración de todos los factores menos uno (factor 8).

MODALITES			CONTRIBUTIONS									
IDEN-LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	6	7	8	9	10	
3. Planos del yo												
pso - plano social	6.43	2.89	4.	0.2	2.0	2.2	37.6	0.0	18.1	2.8	1.6	0.4
Pes-plano académico	2.83	7.83	10.7	23.1	0.0	7.2	0.2	1.8	3.0	0.7	0.6	30.
pfi - plano físico	2. 3	8.88	0.7	0.1	17.2	13.3	11.3	29.8	0.3	0.0	12.8	0.0
pem-plano emocional	7.38	2.39	8.0	0.1	6.0	0.0	16.4	10.8	9.1	2.	7.7	0.2
pco -plano competencial	.83	3.29	14.8	16.4	2.1	1.1	0.4	0.7	0.1	0.	2.	1 .7
CONTRIBUTION CUMULEE			39.5	39.9	27.4	23.9	65.8	43.2	30.6	6.5	25.1	46.7
9. Contexto relacional												
mena - nada	7.98	2.13	6.2	0.1	1 .1	1.1	.6	9.0	0.0	22.1	0.0	0.6
mfa - contexto familia	9.61	1.60	4.9	0.1	11.8	6.0	1. 1	11.6	1.4	14.7	4.2	0.0
mes - contexto escuela	4.03	.20	14.2	19.2	0.0	6.2	0.0	0.1	0.3	0.0	1.2	29.3
mtr - contexto trabajo	3.39	6.38	1.8	23.	0.0	0.0	2.0	2.4	2.6	1.0	4.0	20.0
CONTRIBUTION CUMULEE			37.1	42.8	27.0	13.3	9.1	23.2	4.2	37.8	9.4	49.9
11. Valores representados												
vana - nada	9.3	1.67	4.8	2.3	.1	19.2	0.0	0.2	0.0	22.8	.9	1.2
vpo - valor poder	7.80	2.20	1.6	1.7	27.2	2.3	0.1	0.3	0.0	22.7	11.4	0.8
vau - valor autonomía	1. 9	14.76	0.0	2.8	11.1	19.3	18.3	0.6	37.3	0.0	3.	0.
vaf - valor afectividad	6.26	2.99	16.7	0.2	1.9	2.1	6.8	0.1	12.	0.3	33.	0.
CONTRIBUTION CUMULEE			23.1	7.0	45.4	43.0	25.1	23.2	4.2	37.8	9.4	49.9
14. Sentido de la emoción												
spo - emociones positivas	18.18	0.38	0.1	2.8	0.1	.4	0.0	8.9	4.2	2.7	3.1	0.1
sne - emociones negativas	6.82	2.67	0.2	7.	0.2	14.4	0.0	23.6	11.1	7.2	8.2	0.2
CONTRIBUTION CUMULEE			0.3	10.4	0.2	19.8	0.0	32.5	15.3	9.9	11.2	0.2

Tabla 18. Contribuciones absolutas de las variables y categorías de cada factor.

En la definición del **factor 1**, la variable *planos del yo* es la más explicativa con una contribución acumulada de 39. ; sin embargo la variable *contexto relacional* también participa en buena medida en su explicación con un valor de 37.1; a su vez, aunque en menor grado, la variable *valores* contribuye con 23.1 en la explicación del factor. Las categorías con mayor peso en la constitución del factor son “afectividad” (16.7), “plano competencial” (14.8) y “contexto escuela” (14.2).

Las contribuciones acumuladas de cada variable para la constitución del **factor 2** indican que son las variables *contexto relacional* y *planos del yo* las que lo configuran con unos valores de 42.8 y 39.9 respectivamente. En su desglose por categorías, los contextos “trabajo” y “escuela” resultan las de mayor relevancia, con unas contribuciones respectivas de 23. y 19.2, siendo el contexto “académico” de menor peso (23.1).

Considerando al **factor 3**, observamos que son tres las variables que contribuyen a su definición, prioritariamente *valores* (4 .), seguida de las variables *planos del yo* y *contexto relacional* con



contribuciones similares de 27.7 y 27.0 respectivamente. Atendiendo a las categorías de mayor peso en esta definición, destacamos “poder” con 27.2, “físico” con 17.2 y “familia” con 11.8.

La configuración del **factor 4** se produce principalmente por las contribuciones absolutas de las variables *valores* (43.0), *planos del yo* (23.9) y *sentido de la emoción* (19,8). Rastreando las categorías más constitutivas, destacan “autonomía” (19.3), “físico” (13.3) y “negativas” (14.4).

Para el **quinto factor**, encontramos una variable principalmente definitoria: *planos del yo* con una contribución absoluta de 6 .8; en menor medida contribuye la variable *valores* con un 2 .1. Si nos fijamos en las categorías que definen el eje, es “social” (37.6) la de mayor peso, seguida de “autonomía” (18.3) y “emocional” (16.4).

Con respecto al **sexto factor**, vuelve a ser *planos del yo* la que mejor lo define (43.2), siguiéndole de cerca *sentido de la emoción* (32.) y *contexto relacional* (23.2). Internamente a las variables, son las categorías “físico” y “negativas” las que más contribuyen a su constitución con valores de 29.0 y 23.6 respectivamente; a su vez “familia” contribuye sólo con un 11.6.

La proporción de varianza explicada por el **factor 7** se debe fundamentalmente a las variables *valores* (49.9) y *planos del yo* (30.6); si consideramos las categorías de mayor peso en esta constitución, son “autonomía” y “social” las destacadas (37.3 y 18.1) respectivamente.

En cuanto al **factor 8**, está definido fundamentalmente por las variables *contexto relacional* y *valores* (37.8 en ambas). Las categorías de mayor peso son “poder” y “familia” con 22.7 y 14.7 respectivamente.



Vuelve a repetirse la variable *valores* en la definición del **factor 9** como prioritaria con una contribución absoluta de 4.3, siendo la categoría más importante en esta definición “afectividad” con 33. .

Por último, el **factor 10** se ha constituido fundamentalmente con las variables *contexto relacional* y *planos del yo* (49.9 y 46.7 respectivamente), siendo las categorías más importantes en la definición: “escuela” con 29.3 y “académico” con 30. .

La Tabla 19 presenta cómo cada factor contribuye a la definición y representación de las categorías. Vamos a comprobar a continuación, si las categorías de mayor peso en la definición de los factores son también satisfactoriamente definidas por éstos.

MODALITES			COSINUS CARRES									
IDEN-LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	6	7	8	9	10	
3. Planos del yo												
pso - plano social	6.43	2.89	0.12	0.00	0.04	0.03	0.4	0.00	0.20	0.03	0.01	0.00
pes-plano académico	2.83	7.83	0.23	0.43	0.00	0.09	0.00	0.02	0.03	0.01	0.00	0.14
pfi - plano físico	2.3	8.88	0.02	0.00	0.2	0.16	0.13	0.34	0.00	0.00	0.08	0.00
pem-plano emocional	7.38	2.39	0.24	0.00	0.11	0.00	0.2	0.16	0.11	0.03	0.06	0.00
pco - plano competencial	.83	3.29	0.37	0.36	0.04	0.02	0.01	0.01	0.00	0.00	0.02	0.09
9.Contexto relacional												
mena - nada	7.98	2.13	0.18	0.00	0.29	0.02	0.09	0.14	0.00	0.2	0.00	0.00
Mfa-contexto familia	9.61	1.60	0.1	0.00	0.2	0.10	0.03	0.19	0.02	0.18	0.04	0.00
mes-contexto escuela	4.03	.20	0.33	0.38	0.00	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.1
mtr-contexto trabajo	3.39	6.38	0.26	0.4	0.00	0.00	0.02	0.01	0.00	0.00	0.02	0.09
11.Valores representados												
vana - nada	9.3	1.67	0.1	0.06	0.11	0.33	0.00	0.00	0.00	0.28	0.0	0.01
vpo - valor poder	7.80	2.20	0.0	0.04	0.1	0.04	0.00	0.01	0.00	0.26	0.09	0.00
vau-valor autonomía	1.9	14.76	0.00	0.0	0.1	0.22	0.21	0.01	0.33	0.00	0.02	0.00
vaf-valor afectividad	6.26	2.99	0.43	0.00	0.03	0.03	0.10	0.00	0.14	0.00	0.26	0.00
14.Sentido de la emoción												
spo-emociones positivas	18.18	0.38	0.01	0.17	0.00	0.21	0.00	0.33	0.13	0.08	0.06	0.00
sne-emociones negativas	6.82	2.67	0.01	0.17	0.00	0.21	0.00	0.33	0.13	0.08	0.06	0.00

Tabla 19. Contribuciones relativas de los factores a cada categoría.

En cuanto al **factor 1**, vemos que su contribución a la explicación de la dispersión de cada variable es baja para el conjunto, pero presenta una definición satisfactoria para las categorías: “afectividad” (.43), “plano competencial” (.37) y “contexto escuela” (.33).

La calidad de representación del **factor 2** para las categorías “contexto trabajo”, “contexto escuela” y “plano académico” se

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



considera satisfactoria (coeficientes de correlación de .4 , .38 y .43 respectivamente). En este eje tenemos que considerar además a la variable *tipo de emoción* en su categoría “prospectivas”, ya que su valor-test (ver Tabla 20) nos indica un valor de posición relevante respecto de este factor (-10.9).

MODALITES			VALEURS-TEST				
IDEN-LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	
8.contexto macro							
mana - nada	41	41 .00	- .2	1.4	7.6	-1.2	3.4
mna- contexto nacional	1	1.00	2.6	1.4	2.7	3.1	-0.7
mre - contexto religión	20	20.00	3.0	-0.3	-0.	0.9	-0.4
mge - contexto género	97	97.00	2.9	-2.6	-11.1	-1.4	-34
13. tipo de emoción							
tina - nada	2	2.00	1.2	0.4	0.9	0.7	-0.8
eam - emoción amenaza	41	41.00	-1.3	3.6	-1.1	4.4	-0.4
epo - emoción poder	102	102.00	-0.6	-1.7	-7.	-6.3	-4.9
Eva - emoción valorativa	130	130.00	-0.8	1.6	1.3	3.4	0.1
Ere - emoción retrospectiva	82	82.00	7.1	1.0	3.	3.0	1.8
Epr - emoción prospectiva	60	60.00	-8.1	-10.9	0.1	-0.7	1.7
Esv - emoción bienestar	126	126.00	7.0	2.0	1.6	-1.2	3.1
Eac - emoción competencia	40	40.00	-8.1	4.7	2.7	-2.0	-1.7

Tabla 20. Valores-Test para las categorías consideradas como ilustrativas en el análisis.

En cuanto a la significación de las categorías por el **factor 3**, observamos que la mejor representada es la categoría “poder” con . 1; sin embargo la calidad de representación de los puntos correspondientes a las modalidades “físico” y “familia” es baja, con un .2 cada una. También destacamos aquí la variable ilustrativa *contexto social*, ya que la modalidad “género” presenta un valor test relevante de -11.1 (ver Tabla 20).

La calidad de representación del **factor 4** es baja para todas las modalidades que lo configuran, teniendo éstas otras definiciones más adecuadas en otros ejes.

La calidad de representación por el **factor 5** es satisfactoria para “social” con un coeficiente de correlación de . 4; sin embargo no es adecuada para las otras dos categorías que sí contribuían a la definición del factor (“emocional” y autonomía” con coeficientes de .2 y .21 respectivamente).



Si nos referimos al **factor 6**, en cuanto a la calidad de dibujo de los puntos destacamos una representación satisfactoria para las modalidades “negativas” (.33) y “positivas” (.33), a pesar de que en esta última solo contribuye a su definición con un valor de 8.9. En las demás modalidades la calidad de representación es baja.

Los restantes factores tienen menor peso en la definición de las categorías. Destacamos al **factor 7** en la definición de “autonomía” (.33) y al **factor 8** en poder (.26).

De los resultados obtenidos sobre la definición de cada factor y la capacidad de éstos para definir las distintas categorías, se desprende que éstas sugieren por un lado la utilidad de las variables y categorías seleccionadas para explorar y caracterizar los discursos narrativos asociados a los procesos de fracaso escolar y, por otro, parece apuntar hacia la existencia de distintas formas de discurso a partir de las asociaciones halladas entre variables y categorías. En este sentido los factores 1, 2 y 3 se muestran más explicativos, ya que la tasa de inercia de éstos sobre la varianza total explicada es mayor (siendo 17.8%, 1.17% y 11.78% respectivamente). El poder explicativo de estos tres factores (44.4%) parece revelar su utilidad para la caracterización de los discursos a partir de la identificación de asociaciones entre categorías.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, a continuación ofrecemos una presentación gráfica de las proyecciones de las distintas categorías sobre los planos formados por los factores 1 y 2 (Figura 7), 1 y 3 (Figura 8) y 2 y 3 (Figura 9), con el objeto de describir las asociaciones entre categorías que sugieren.

A partir de la representación gráfica de los ejes factoriales 1 y 2 (Figura 7) se aprecia una contraposición entre los contextos públicos

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



representados por la *escuela* y el *trabajo* y los espacios privados representados por la *familia*.

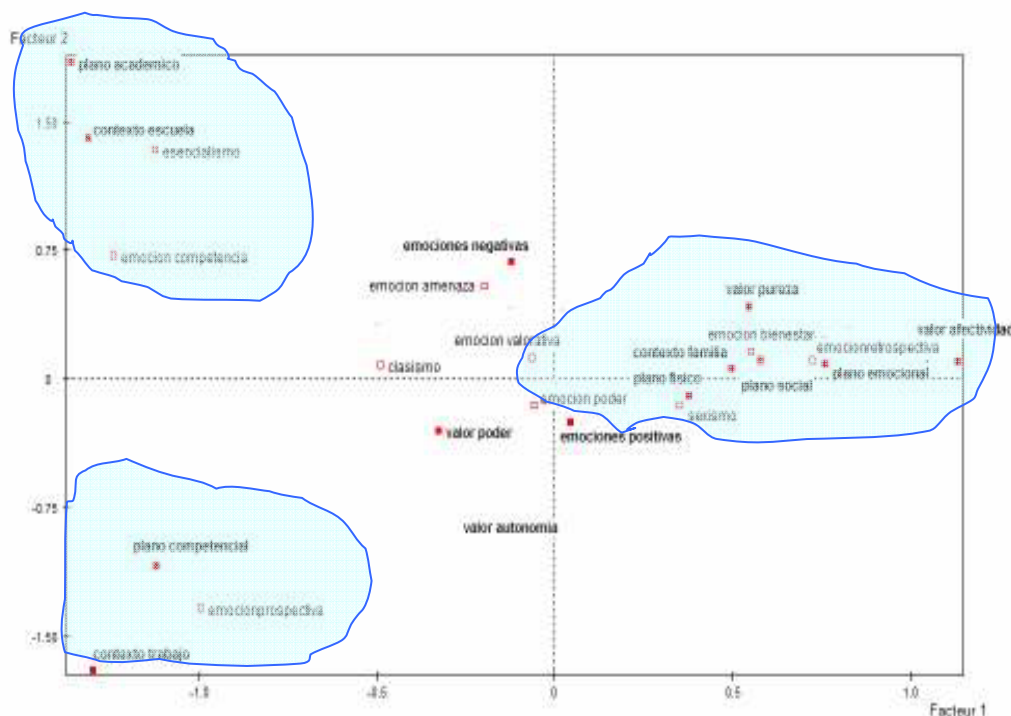


Figura 7. Plano formado por los factores 1 (planos del yo) y 2 (contextos institucionales).

De este modo, la familia parece sustentar el plano socio-emocional del yo. Por otra parte, el *contexto escolar* aparece asociado al *plano académico* y a una concepción estereotipada del yo vinculada al *esencialismo*. La expresión “no sirvo para los estudios” resume esta concepción innata acerca de las propias capacidades cognitivas. Por último, el *contexto laboral* aparece asociado al *plano competencial* y a *emociones prospectivas* (ilusión, esperanza, etc.). La representación de categorías en el espacio conformado por estos factores descubre tres grupos de categorías asociadas entre sí que parecen estar definidas por los contextos institucionales. Estos, a su vez, parecen ser configurados de distintos planos o visiones del yo.



La lectura de la Figura 8 sugiere líneas de interpretación complementarias para la caracterización de formas de discurso narrativo-biográficos. De este modo, resulta destacable la contraposición entre el *valor afectividad* y el *valor poder*. Asociado a este último, aparecen el *plano físico* y el *sexismo* como mediador cultural de la visión de sí mismo. Junto a la *afectividad*, se encuentran el *contexto familiar* y el *plano emocional*. De nuevo, en la proyección de estos factores, surge el *contexto escolar* vinculado al *esencialismo*.

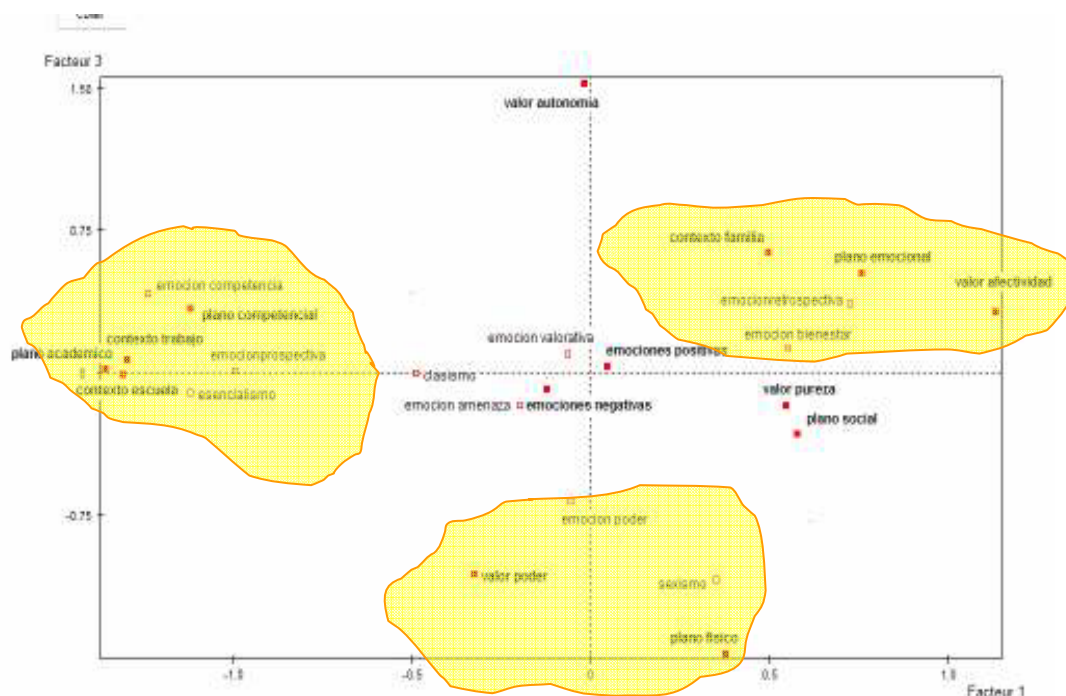


Figura 8. Plano formado por los factores 1 (planos del yo) y 3 (valores).

La proyección de los factores 2 y 3 (Figura 9) conforma cuatro grupos de variables que confirman las asociaciones aparecidas en las figuras anteriores. Tres de estos grupos vuelven a ser definidos por los contextos relacionales y distintos planos del yo. En primer lugar, se repite la asociación entre el *contexto laboral*, el *plano competencial* y la *emoción prospectiva*. En segundo lugar, aparecen asociados el *contexto escolar*, el *plano académico* y el *esencialismo*, pero esta vez vinculados a las *emociones negativas*, concretamente,



la *emoción de amenaza*. Parece, por tanto, que los alumnos de PGS desarrollan una visión negativa de la escuela y de las competencias asociadas a éstas.

En tercer lugar, destacamos que en el grupo definido por el *contexto familiar* y la *afectividad*, se asocian a su vez una visión estereotipada de sí mismo unida al *clasismo*. Pero, a su vez, destacamos la asociación de éste último a la actitud de *resistencia* al estereotipo. De este modo, en la familia se pueden establecer pautas de desarrollo (actitudes, comportamientos, valores, conductas, etc.) vinculadas a una determinada clase social, pero esto no impide que los alumnos quieran superar dicha visión clasista, estableciendo en este caso una actitud de rebeldía ante ella.

De nuevo, en el cuarto grupo, definido por el contexto social de *género*, se aprecian las relaciones entre el *poder*, el *sexismo* y el *plano físico*, asociándose, además, la *actitud legitimadora* ante el estereotipo. De esta manera, parece que la concepción de género, y concretamente el plano del yo referido a la belleza física, está mediada por una visión sexista y legitimada por este tipo de alumnado.

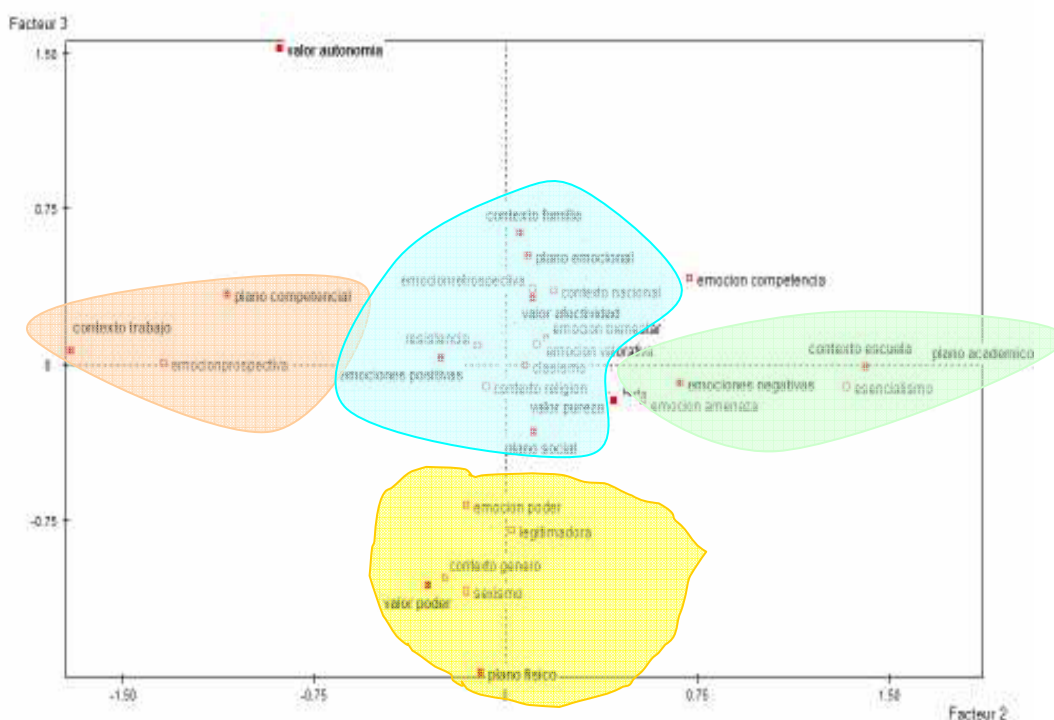


Figura 9. Plano formado por los factores 2 y 3.

3.2. Tipos de discurso autobiográfico.

Este apartado presenta los resultados del análisis de conglomerados, que permite clasificar y caracterizar las formas de discurso autobiográfico del alumnado de PGS. De forma complementaria, se expone también los resultados de un análisis descriptivo sobre la prevalencia de estas formas de discurso en las narraciones de los alumnos, lo que permite identificar las principales fuentes de la identidad cultural del alumnado que ha sufrido fracaso escolar, a partir de las interpretaciones y elaboraciones personales de sus propias experiencias y vivencias.

La clasificación tipológica de los enunciados mediante análisis cluster, nos permite corroborar las asociaciones entre categorías previamente detectadas. Concretamente aprovecha las puntuaciones factoriales que reciben los enunciados en el espacio

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



multidimensional conformado por los once factores del modelo explicativo anteriormente construido. El programa informático SPAD-N nos permite realizar este análisis, para lo cual aplicamos específicamente el método de Ward, que sigue un procedimiento de clasificación jerárquica. El Anexo 6 recoge los resultados completos de SPAD-N en relación con la caracterización de tipos de enunciados hallados.

La Tabla 21 muestra tres clasificaciones de 3, 7 y 9 clases, respectivamente, como resultado de análisis cluster. De éstas, la primera explica un bajo porcentaje de variabilidad de los enunciados (26.0 %) por lo que no se considera una solución óptima para caracterizar el discurso biográfico-narrativo de los alumnos. Sin embargo, las clasificaciones de 7 y 9, explican un porcentaje de variabilidad aceptable (7.91% y 6 .22% respectivamente). De éstas, la segunda ofrece una pérdida de inercia menor (0.92883 frente a 1.12383).

CONSOLIDATION DE LA PARTITION AUTOUR DES 3 CENTRES DE CLASSES, REALISEE PAR 10 ITERATIOS A CENTRES MOBILES PROGRESSION DE L' INERTIE INTER-CLASSES			
ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT
0	2.67038	0.69042	0.2 8
1	2.67038	0.6906	0.260 0
2	2.67038	0.6906	0.260 0
3	2.67038	0.6906	0.260 0
CONSOLIDATION DE LA PARTITION AUTOUR DES 7CENTRES DE CLASSES, REALISEE PAR 10 ITERATIOS A CENTRES MOBILES PROGRESSION DE L' INERTIE INTER-CLASSES			
ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT
0	2.67038	1. 3064	0. 7319
1	2.67038	1. 4 23	0. 7866
2	2.67038	1. 46	0. 791
3	2.67038	1. 46	0. 791
CONSOLIDATION DE LA PARTITION AUTOUR DES 9 ENTRES DE CLASSES, REALISEE PAR 10 ITERATIOS A CENTRES MOBILES PROGRESSION DE L' INERTIE INTER-CLASSES			
ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT
0	2.67038	1.71 8	0.642
1	2.67038	1.74139	0.6 211
2	2.67038	1.741	0.6 217
3	2.67038	1.741	0.6 217

Tabla 21. Pérdida de inercia para los agrupamientos de 3, 7 y 9 clases respectivamente.

Aunque la clasificación en 9 clases tiene una pérdida de inercia menor y parece explicar un porcentaje de variabilidad de los enunciados, la clasificación debe combinar el criterio estadístico y teórico. De este modo, la tipología de 7 clases aporta unos índices



estadísticos aceptables y además una solución adecuada desde un punto de vista teórico. En la Tabla 22 se muestra de forma resumida las características más relevantes de cada clase. En ella, se presentan diferentes estadísticos¹ que nos permiten entender y describir la naturaleza de cada tipo de enunciado.

DESCRIPTION DE LA COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 7 CLASSES. CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES DE COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 7 CLASSES									
V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES GLOBA L	MODALITES CARACTERISITQUES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		CLA/MO D	MOD/CLA						
23.28	0.000	94.44	98.	23.67	CLASSE 1/7	Socio-Afectivo	bb1b	138	
6.91	0.000	48.41	44.20	24.70	Valor afectividad	Valores representados	vaf	144	
6.24	0.000	41. 2	1.4	29.33	Emoción binestar	Tipo de emoción	esv	126	
6.04	0.000	2.44	31.16	14.07	Plano emocional	Planos del yo	pem	171	
. 2	0.000	27.82	96.38	81.99	Emoción retrospectiva	Tipo de emoción	ere	82	
.47	0.000	27.77	96.38	82.16	Nada	Estereotipos	nad	478	
					Nada	Actitud hacia el estereotipo	acna	479	
.38	0.000	40.67	44.20	2 .73	Plano social	Planos del yo	pso	1 0	
4.8	0.000	34.82	6. 2	38.42	Contexto familia	Contexto relacional	mfa	224	
2.40	0.008	0.00	7.2	3.43	Contexto religión	Contexto social	mre	20	
				14.24	CLASSE 2/7	Sexista	bb2b	83	
14.11	0.000	4 .00	97. 9	30.87	Valor poder	Valores representados	vpo	180	
8.62	0.000	46.39	4.22	16.64	Contexto género	Contexto social	mge	97	
7. 7	0.000	42.27	49.40	16.64	Legitimadora	Actitud hacia el estereotipo	ale	97	
7. 7	0.000	0.00	40.96	11.66	Sexismo	Estereotipos	sex	68	
7.11	0.000	30.11	67.47	31.90	Nada	Contexto relacional	mena	186	
.92	0.000	30.00	4.22	2 .73	Plano social	Planos del yo	pso	1 0	
.1	0.000	32.3	39.76	17. 0	Emoción poder	Tipo de emoción	epo	102	
3. 8	0.000	36. 9	18.07	7.03	Emoción amenaza	Tipo de emoción	eam	41	
2.93	0.002	21.79	40.96	26.76	Emociones negativas	Sentido de emoción	sne	1 6	
				18.87	CLASSE 3/7	Nacionalista	bb3b	110	
1 .67	0.000	0.46	99.09	37.0	nada	Valores representados	vana	216	
6.94	0.000	33.48	68.18	38.42	Contexto familia	Contexto relacional	mfa	224	
4.71	0.000	47.06	21.82	8.7	Contexto nacional	Contexto social	mna	1	
3.68	0.000	28.6	44.	29.33	Plano emocional	Planos del yo	pem	171	
2.9	0.002	28.46	33.64	22.30	Emoción valorativa	Tipo de emoción	eva	130	
2.70	0.003	20.92	90.91	81.99	Nada	Estereotipos	nad	478	
2.66	0.004	20.88	90.91	82.16	Nada	Actitud hacia el estereotipo	cna	479	
				10.12	CLASSE 4/7	Imagismo	bb4b	9	
19.17	0.000	100.0	100.0	10.12	Plano físico	Planos del yo	pfi	9	
3.73	0.000	21. 7	37.29	17. 0	Emoción poder	Tipo de emoción	epo	102	
3.34	0.000	23. 3	27.12	11.66	Sexismo	Estereotipos en classes	sex	68	
3.2	0.001	16.67	0.8	30.87	Valor poder	Valores representados	vpo	180	
3.06	0.001	16.13	0.8	31.90	Nada	Contexto relacional	mena	186	
2.99	0.001	19. 9	32.20	16.64	Contexto género	Contexto social	mge	97	
				6.3	CLASSE 1/7	Autosuficiente	bb b	37	
99.9	0.000	100.0	97.30	6.17	Valor autonomía	Valores representados	vau	36	
3.27	0.001	14.71	40. 4	17. 0	Emoción poder	Tipo de emoción	epo	102	
3.2	0.001	8.27	94. 9	72. 6	Emociones positivas	Sentido de emoción	spo	423	
				12.01	CLASSE 6/7	Laboral-Competencial	bb6b	70	
19.01	0.000	88.61	100.00	13.	Contexto trabajo	Contexto relacional	mtr	79	
12.86	0.000	46.67	90.00	23.16	Plano competencial	Planos del yo	pco	13	
10. 7	0.000	6 .00	.71	10.29	Emoción prospectiva	Tipo de emoción	epr	60	
.27	0.000	23.33	60.00	30.87	Valor poder	Valores representados	vpo	180	
3. 1	0.002	14.94	88. 7	71.18	Nada	Contexto social	mana	41	
2.93	0.002	14.42	87.14	72. 6	Emociones positivas	Sentido de la emoción	spo	423	
				14.7	CLASSE 7/7	Escolar	bb7b	86	
17.42	0.000	81.91	89. 3	16.12	Contexto escuela	Contexto relacional	mes	94	
14.8	0.000	89.23	67.44	11.1	Plano académico	Planos del yo	pes	6	
6.79	0.000	60.00	27.91	6.86	Emoción competencia	Tipo de emoción	eac	40	
6.09	0.000	26.8	67.44	37.0	Nada	Valores representados	vana	216	
.92	0.000	19.76	9 .3	71.18	Nada	Contexto social	mana	41	
4.27	0.000	69.23	10.47	2.23	Esencialismo	Estereotipos en classes	esen	13	
2.69	0.004	21.79	39. 3	26.76	Emociones negativas	Sentido de la emoción	sne	1 6	

Tabla 22. Caracterización interna de la tipología de enunciados.

¹ En cursiva y negrilla en el encabezado de la Tabla 22.



La comparación entre el *porcentaje de cada categoría en la clase (MOD/CLA)* y el *porcentaje de la categoría en la población (GLOBAL)* indica las categorías que definen cada clase, cuando es más relevante en las clases que en la población en general. Por otra parte, *el porcentaje de cada categoría que es asumida por cada clase (CLA/MOD)*, nos permite conocer si cada categoría forma parte de más de una clase o bien es exclusiva de una sola clase. Por último, para evitar el efecto de homogeneización de las clases por la aparición de algunas categorías en varias clases, se han utilizado los valores-test de cada categoría en la clase como criterio para definir y explicar los tipos de enunciados en función de sus elementos más definitorios.

La *clase 1* identifica un tipo de discurso **socio-afectivo**, caracterizándose por la categoría “valor afectividad” (23.28). A su vez, también se encuentran asociadas las categorías “emoción bienestar” (6.91), “plano emocional” (6.24), “emoción retrospectiva” (6.04), “plano social” (.38), “contexto familia” (4.8) con importantes porcentajes de aparición en la clase (44.20%, 1.4 %, 31.16%, 44.20%, 6. 2% respectivamente)

La *clase* representa un discurso caracterizado por la categoría “valor poder” (14.11). Lo que se asocia a “contexto género” (8.62), “sexismo” (7. 7) y “actitud legitimadora” (7. 7). Los caracterizadores de esta clase revelan un tipo de discurso definido por el **sexismo**. Otras categorías asociadas y con baja representación, tienen porcentajes de presencia altos en la clase: “plano social” (.92 y 4.22%) y “emociones negativas” (2.93 y 40.96%).

Las categorías “contexto familia” (6.94) y “contexto nacional” (4.71) constituyen la *clase 3* y definiendo un perfil de discurso **nacionalista**. Otras categorías asociadas son “plano emocional”



(3.68) y “emoción valorativa” (2.9), aunque tienen un bajo grado de representación.

En la *clase 4*, destaca la elevada representación de la categoría “plano físico” (19.17). La categoría “valor poder”, aunque con baja frecuencia, (3.2) forma parte de esta clase con un alto porcentaje (0.8 %). De este modo, esta clase configura un tipo de discurso definido por la preocupación por la apariencia física (**imagenismo**). Otras categorías de la clase son “emoción poder” (3.73) y “sexismo” (3.34), aunque también con baja representación.

En la *clase 5*, destaca la alta representación de la categoría “valor autonomía” (99.99), explicando un tipo de discurso en el que destaca la referencia a la **autosuficiencia**. Asociada a esta categoría se encuentran “emoción poder” (3.27) y “emociones positivas” (3.2) que, aunque con baja frecuencia, son importantes en la participación del discurso por presentar porcentajes respectivos de la categoría en la clase de 40. 4% y 94. 9%.

La *clase 6* define un discurso referido al contexto **laboral** y **competencial**, estando caracterizada por tres categorías principales: “contexto trabajo” (19.01), “plano competencial” (12.86) y emoción prospectiva (10. 7). Las categorías “valor poder” (.27) y “emociones positivas” (2.93) tienen menor representación, pero son relevantes para la definición del perfil discursivo (60% y 87.14% respectivamente)

Por último, la *clase 7* se configura por la representación de las categorías “contexto escuela” (17.42) y “plano académico” (14.8), definiendo un perfil discursivo caracterizado por la referencia a la **escuela** y las **competencias académicas**. Aunque con baja representación, destacamos las categorías “emoción competencia” (6.79), “esencialismo” (4.27) y “emoción negativas” (2.69) por ser características de este discurso (10.47% y 39. 3% respectivamente).



Como se ha observado en la caracterización de los distintos tipos de discurso, hay categorías que participan en distintas clases pero con diferentes pesos en éstas. Destacamos la categoría “plano emocional” que forma parte del discurso socio-afectivo (1/9) y nacionalista (3/7) en diferente medida pero importantes para la clase (41. 2% y 28.6 % respectivamente). El “plano social” está presente nuevamente en el discurso socio-afectivo (1/7) y en el sexista (2/7), con porcentajes respectivos de 40.67% y 30%. La categoría “contexto familia” participa de las clases 1/7 y 3/7 (discurso socio-afectivo y nacionalista) con proporciones distintas pero definitorias de las clases (34.82% y 33.48%). Por su parte, “valor poder” es constituyente del discurso sexista (2/7), imagenista (4/7) y laboral-competencial (6/7) en diferente grado (4 %, 16.67% y 23.33%). “Contexto género” y “sexismo” se encuentran en los discursos sexista (2/7) e imagenista (4/7) con los porcentajes de 46.39% y 19. 9% la primera y 0% y 23. 3% en la segunda. Por último destacamos la categoría “emoción poder” presente en las clases 2/7 (discurso sexista), 4/7 (discurso estético) y /7 (discurso autosuficiente) con diferentes grados 32.3 %, 21. 7% y 14.71% respectivamente.

En resumen, podemos decir que la mayoría de las categorías se asocian a una clase básicamente y, en los casos en que aparecen en más de una, es asumida principalmente por aquella clase en la que tiene un papel más relevante.

3. .1. Caracterización de los tipos de discurso biográfico-narrativo.

Se han identificado siete tipos de discursos biográfico-narrativos en el alumnado de PGS. La siguiente tabla (Tabla 23) sintetiza los rasgos definitorios de cada modalidad de discurso.



	Discursos Identitarios	Conceptualización
Social	Nacionalista	Enunciados que revelan sentido de pertenencia a un lugar o contexto geográfico. Sentimiento de arraigo a una ciudad, país, barrio, a sus costumbres, valores y tradiciones.
	Sexista	Enunciados que revelan sentido de pertenencia al género y que expresan las relaciones entre personas en función del género.
	Imagenista	Enunciados que giran en torno al físico y la estética. Expresiones verbales que revelan la preponderancia del cuerpo y de lo físico en el yo. Alusión a la belleza como recurso de empoderamiento social.
Institucional	Escolar	Enunciados que revelan la relación con la escuela. Asociados a estereotipos esencialistas y emociones competenciales negativas.
	Laboral-competencial	Enunciados relativos al contexto laboral, expresan las relaciones con el empleo y el mundo laboral. Asociados a emociones existenciales positivas.
Personal	Socio-afectivo	Enunciados relativos al contexto familiar, expresan las relaciones sociales y afectivas en este contexto. Asociados a emociones existenciales.
	Autosuficiente	Enunciados que revelan una actitud de reserva y cautela en la relación con personas y contextos. Asociados al ideal de autosuficiencia y libertad personal.

Tabla 23. Tipos de discursos biográfico-narrativos del alumnado de PGS.

A continuación, vamos a exponer una descripción de los tipos de discursos hallados, acompañándolos de fragmentos de entrevistas que ilustren dichos discursos. Estos géneros discursivos son manifestaciones de formas de mediación cultural en la construcción de la identidad personal del alumnado de Programas de Garantía Social y representan formas aprendizaje cultural emocional en función de los contextos de socialización, los valores que encarnan y la relación personal con ellos.

DISCURSOS DEL IMAGINARIO SOCIAL

El *discurso nacionalista* se caracteriza por un fuerte sentimiento de pertenencia a un lugar, expresando el imaginario social respecto a la nacionalidad (costumbres, valores, tradiciones). Lo forman 83 enunciados donde destacan las emociones existenciales como la nostalgia y el orgullo que aparecen en estos discursos. Expresiones



asociadas son “yo me voy de Sevilla y me siento raro”, “mi Semana Santa y mi Feria son sagradas”, “trianero por los cuatro costados”, etc. Ilustramos a continuación un ejemplo.

S417 :” Yo sí, y a mi ciudad. No puedo irme fuera. Es que me voy a Chipiona y estoy como si estuviese en la India. Me iba a traer fotos de la Giralda... (risas) y eso, lo que pasa es que no podía porque vamos, ya me han reñido unas cuantas de veces por traerme tantas. Soy también muy Trianero...”

El *discurso sexista* aglutina 83 enunciados que manifiestan un imaginario social de género sexista que se legitima y apropia como autonormativa. Expresiones prototípicas son “la que se queda embarazada debe hacerse cargo”, “allá la muchacha que no se cuida es una más del montón”, “siendo mentiroso, antipático y egoísta, escupiendo e insultando a la gente, me respetan más”, “en mi casa a todos los varones le gusta el fútbol como es normal”, “de más mayor quería hacer lo que hacen los hombres, la botellona...”, etc. Los textos siguientes son representativos del discurso sexista.

S3165: “Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.

S3166: Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.”

El *discurso imagenista* incluye 9 enunciados expresivos del uso de la belleza como recurso de poder personal, de visualización social. La dimensión física y corporal del yo adquiere un gran protagonismo. Expresiones verbales ilustrativas son “yo sin arreglar no salgo a la calle”, “aquí voy de princesa, que voy disfrazada”, “como no tenía ninguna foto en la que saliera guapa, pues dije venga vale búscame algo en lo que salga de modelo”, etc. El fragmento siguiente ilustra este tipo discursivo.

S10480: “Porque me acuerdo que, de pequeña, tendría 10 años o así, no mentira, tendría 14 o 13, iba con unas amigas, que vivían como más o menos a una manzana de mi casa, y me decían, cada vez que iba por el parque y quedaba con ellas o algo, me decían: “anda, adiós, modelo, modelo, que andas como las modelos” y me acuerdo que, en el cumpleaños de esta foto, la chica del cumpleaños, me decía: “Quilla, Soraya, yo lo siento mucho pero te voy a buscar un trabajo en el que salgas de modelo, porque quilla, los andares, todo eso...quilla, de verdad que sí” ...y como yo nunca he tenido una foto en la que salga guapa, pues digo venga”.



DISCURSOS INSTITUCIONALES

El *discurso escolar* agrupa 86 enunciados que ponen de manifiesto un pensamiento esencialista respecto a las competencias escolares plenamente legitimado. Representa una naturalización de las capacidades intelectuales y cognitivas. Se caracteriza por emociones competenciales negativas. Algunas expresiones asociadas son “no sirvo para los estudios”, “soy malo en los estudios”, etc. El siguiente texto es ejemplo de este tipo.

S4197:” Sí, el colegio, que aunque lo intente no logro sacarlo. No valgo para eso, o sí valgo pero de los mismos nervios... Sin embargo, en religión el sobresaliente. Y también inglés, que antes no podía pero ahora en el instituto lo estoy aprobando. Ahora que en lenguaje no he visto a ninguna persona que tenga más faltas de ortografía que yo”.

El *discurso laboral-competencial* (70 enunciados) refleja una percepción de la identidad asociada al contexto laboral y unas emociones asociadas a sentimientos de expectativas futuras, relevantemente positivas. Algunas verbalizaciones expresivas son “cocinando me centro en lo que estoy haciendo”, “soy un máquina dibujando”, “el detalle que tiene hacer un crep, lo entretenido que es y que la gente lo disfrute luego”, “me gusta cocinar porque experimento, estoy entretenida y me olvido de los problemas”, etc. El fragmento siguiente ilustra este tipo discursivo.

S9440: “Hombre, yo pienso que tiene mucho futuro, que hostelería tiene mucha demanda, que si te lo montas bien, no te va a faltar el trabajo, porque quieras que no, aunque sea lo más bajo, como yo digo, de reponedor, sabes, que se puede entrar de reponedor, porque tienes que estar reponiendo alimentos, cualquier cosa, podías ser un cocinero, ¿entrar en cocina?, pero vamos, que eso nunca te va a faltar, porque si tienes que buscar en un restaurante, lo vas a encontrar en un bar, en un hotel, te vas por ahí lejos, aunque sea en Almería, o te vas...sobre todo en las temporadas altas que ahora vienen, y, aunque no tengas experiencia, te van a coger, eso es lo bueno, que tampoco piden que tengas tres años de experiencia...”



DISCURSOS PERSONALES

El *discurso socio-afectivo* con 138 enunciados, expresa una forma de relación interpersonal basada en la dependencia emocional, en demostraciones y pruebas de afecto. Algunas expresiones verbales identificativas son “no puedo quejarme de mi familia, todo lo que pido me lo dan”, “me pongo muy celoso cuando mi abuela mira a mi primo y entonces yo quiero ser como él para que ella se fije en mi, que sólo tenga ojos para mi”, etc. Los textos siguientes ilustran este tipo de discurso.

S4183: “Mi primo, porque es un año mayor que yo y siempre veía a mi abuela detrás de él entonces me ponía muy celoso. Por eso quería parecerme a él. Ahora mi abuela ya me ha dicho que al que más quiere es a mí, pero vamos...”

S4184: “Exactamente, no me gustaba lo que él hacía pero quería ser igual. Si mi abuela decía ¡ay mi niño, que bien juega al fútbol!, ea, pues ya quería yo jugar al fútbol. (Risas) Pero vamos, si había alguien a quien me quisiera parecer era a él nada más, porque mis otros primos tienen mi edad”.

El *discurso autosuficiente* agrupa enunciados que expresan una actitud de autosuficiencia en relación con los contextos y personas en un plano personal. Incluye expresiones tales como “no voy a estar hasta los 30 años manteniéndome mis padres”, “hay que abrir varios frentes y no depender sólo de una cosa y por los pelos”, “si no me gusta o no me va bien, tener otra cosa donde agarrarse”, etc. El fragmento siguiente ejemplifica este género.

S8389: “Más adelante, si por lo que sea cocina, a mi me gusta ahora cocina más que cualquier cosa, pero que si... es que a mi lo que me pasa es lo que hablé yo con Inma y con mi profesor, a mi me gusta cocinar, lo que pasa es que la vida esta se vive una vez, entonces a mi me gustaría más de compartir... Porque conozco un chaval que es psicólogo, es policía nacional, estar más activo en la vida... no sólo depender de una cosa y por los pelos, que si aquí no me va bien, pues tengo otra cosa donde agarrarme”.



3. . . Prevalencia géneros discursivos.

Los resultados del análisis cluster nos ha permitido detectar una variedad de géneros discursivos presentes en las narraciones autobiográficas del alumnado. Estos tipos de discurso revelan formas de pensamiento de los alumnos reveladoras de la propia identidad, es decir, éstos manifiestan interpretaciones y elaboraciones subjetivas de sus experiencias y vivencias en distintos contextos. El Gráfico 11 muestra la prevalencia de estas formas de discurso en los relatos autobiográficos del alumnado.

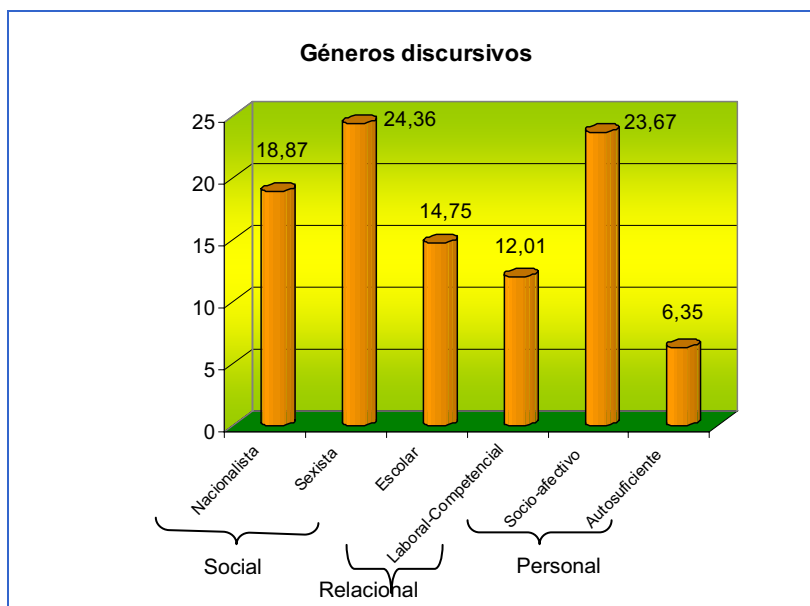


Gráfico11. Prevalencia de géneros discursivos.

En términos generales podemos decir que el discurso biográfico-narrativo de jóvenes con experiencia de fracaso escolar es heterogéneo y rico. Esta diversidad se define por los mediadores culturales que constituyen fuentes de identidad cultural. De manera más específica, observamos que el *discurso sexista* y *socio-afectivo* son los géneros discursivos más utilizados en las narraciones con un 24.36% y un 23.67%, respectivamente. Otras formas de discurso empleado son el *nacionalista*, *escolar*, y *laboral-competencial* con



18.87%, 14.24% y 12.01% respectivamente. El discurso *autosuficiente*, con 6.3 %, tienen una presencia anecdótica.

Analizando la prevalencia de las modalidades discursivas halladas en función de los contextos y mediadores que les caracterizan, observamos una fuerte presencia de discursos en los que este alumnado proyecta su imaginario social, con un porcentaje acumulado de 43.23%; discursos que incluyen básicamente referencias a la nación y al género. Esto nos informa de la interiorización de ciertos referentes sociales como elementos para la construcción de la identidad, señalando la nacionalidad y el género como planos de gran valor para autodefinirse y valorarse. En un plano relacional, observamos por un lado espacios públicos tales como la escuela y el trabajo que representan el 26.76%, y por otro espacios privados o personales que representan el 30.02% y en los que la familia constituye el contexto de referencia.

4. CONFLICTOS EMOCIONALES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR.

Este apartado presenta los resultados obtenidos en el estudio respecto a la variedad de conflictos emocionales presentes en las biografías del alumnado participante en la investigación, así como las estrategias y acciones que ponen en juego para gestionarlos. Estos resultados derivan de un análisis cualitativo e interpretativo de los relatos autobiográficos del alumnado, lo que nos permite bucear en conflictos no resueltos que afectan a su desarrollo. Estos conflictos muestran desajustes, contradicciones y dilemas de diversa índole que afectan a sus estados de ánimo y a sus formas de afrontar el futuro.

Los resultados que presentamos proceden del análisis de episodios que revelan de un modo más global la naturaleza e



idiosincrasia de los conflictos emocionales que condicionan y bloquean el desarrollo de este alumnado. Para ello, hemos empleado un conjunto de variables y categorías que posibilitan su descripción y caracterización (ver Tabla 24).

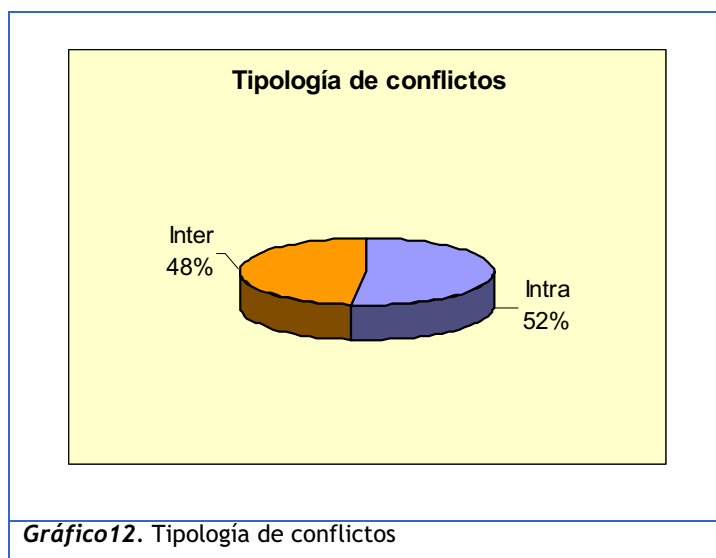
VARIABLES	CATEGORÍAS	Frecuencia	%
Tipo de conflicto	Intrapersonal	27	2
	Interpersonal	2	48
Contenido del conflicto	Expectativas	11	41
	Valores	6	22
	Estereotipos	10	37
	Relaciones familiares	10	40
	Roles de género	12	48
	Violencia escolar	3	12
Modalidad de Gestión	Competición	8	1
	Acomodación	16	31
	Evitación	21	41
	Integración	7	13
Estrategias de afrontamiento	Legitimación	27	27
	Resistencia	1	1
	Resolución	22	22

Tabla 24. Variables y categorías del análisis de los conflictos emocionales.

Además de un análisis descriptivo de carácter exploratorio de la variedad y frecuencia de cada tipo de conflicto, presentamos a continuación una interpretación más cualitativa con ayuda de la codificación y los memorándums ofrecidos por el programa informático Atlas-Ti. El Anexo 7 muestra la relación completa de conflictos extraídos de las entrevistas autobiográficas del alumnado.

4.1. Tipos de conflictos.

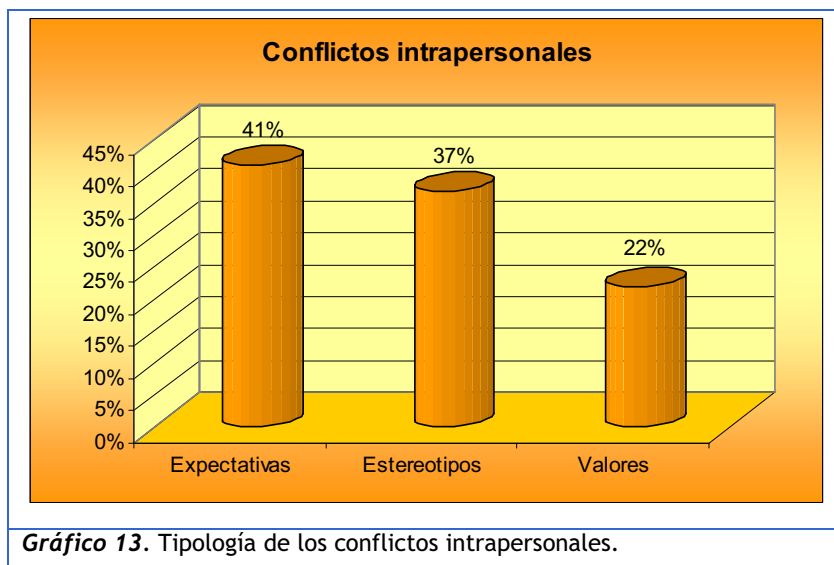
Los conflictos emocionales presentes en los discursos autobiográficos del alumnado son de dos tipos: interpersonal e intrapersonal. El Gráfico 12 muestra el porcentaje de presencia de ambos tipos de conflictos en las narrativas autobiográficas del alumnado participante en el estudio.



Los conflictos intrapersonales (2%) hacen referencia a fricciones entre los deseos, aspiraciones y expectativas del alumnado y su situación real actual, es decir, entre su yo ideal y su yo real. Mientras que los conflictos interpersonales (48%) expresan conflictos de índole social, reflejando desacuerdos y confrontaciones entre el yo y los otros en diferentes contextos y situaciones. A continuación, presentamos de forma más pormenorizada la variedad de conflictos intra e interpersonales.

4.1.1. Conflictos intrapersonales.

Los conflictos intrapersonales que aparecen en los relatos autobiográficos del alumnado participante en la investigación se refieren a las expectativas (41%), los estereotipos (37%) y los valores (22%)(ver Gráfico 13).



Los conflictos referidos a las expectativas son los más usuales y definen aquellos generados por la colisión entre las expectativas y la realidad, existiendo una pugna entre su yo esperado y su yo real. Los conflictos revelan la presencia de un pensamiento mágico, un divorcio entre propósito y acción e inconstancia o volubilidad para mantener objetivos. Son conflictos que expresan un desdoblamiento entre el deseo y la realidad, que lleva al alumnado a vivir permanentemente en dos mundos paralelos irreconciliables. Las emociones más frecuentes que aparecen en estos conflictos son las asociadas a la proyección (confianza-desconfianza, ilusión-desilusión) y a la amenaza (miedo, inseguridad, angustia).

Los siguientes fragmentos ilustran este tipo de conflictos.

S5 53: “Sacar el máximo rendimiento, y sacar un buen puesto de trabajo. Me gustaría llegar a jefe de cocina, creo yo que es lo que me gustaría, pero no del todo, porque jefe de cocina no es lo mismo que un cocinero, porque el cocinero está en la cocina cocinando, y el jefe de cocina es contabilidad, responsabilidad, compra...”

S8387: “Sí, sí, yo tengo el título en verdad, yo es que lo que pasa es que me metí aquí por un chaval, porque yo estaba estudiando en el instituto Triana, acabé la ESO y me saqué el título. Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cosas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 30 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, porque no vas a estar hasta los 30 años manteniéndote tus padres luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así.”

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S8389: “Más adelante, si por lo que sea cocina, a mi me gusta ahora cocina más que cualquier cosa, pero que si... es que a mi lo que me pasa es lo que hablé yo con Inma y con mi profesor, a mi me gusta cocina, lo que pasa es que la vida esta se vive una vez, entonces a mi me gustaría más compartir... Porque conozco un chaval que es psicólogo, es policía nacional, estar más activo en la vida... no sólo depender de una cosa y por los pelos, que si aquí no me va bien, pues tengo otra cosa donde agarrarme.”

Los conflictos asociados a estereotipos son aquellos provocados por la interiorización de una imagen estereotipada de sí, lo que se manifiesta a través de creencias o mandatos sociales sobre su propio yo que generan sufrimiento y malestar. Esto se observa de manera muy definida en sus creencias respecto a los estudios y a la profesión. Los sentimientos presentes en estos conflictos están relacionados con la percepción de amenaza (miedo, ansiedad, angustia, agobio...) o los provocados por deseo de poder, como la vergüenza y el orgullo.

A continuación, mostramos dos fragmentos de texto ilustrativos de este tipo de conflictos.

E1: “Y el tema de los estudios, ¿cómo los llevabas?
S1043: Fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos. Después de esto no recuerdo si llegué a estar un año parado o me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas administrativos... luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora.

E1: Entonces, en tu etapa de adolescente, en general todo ha sido positivo, lo único negativo, los estudios. Pero, qué te pasaba, no te gustaba estudiar o qué?
S1044: No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.”

E8: “Y ¿qué experiencias piensas que te han influido para llegar al programa?

S8390: Yo estaba en Triana y cuando acabé la ESO fui al Instituto Heliópolis que es por la mañana de grado medio, entonces yo estaba allí pero no había plazas para cocina, entonces era para restaurante y bar, entonces yo para camarero y eso, no es que no me guste pero eso sí que es más explotado porque estás “to delgao”, todo el día ajetreado y no, yo por eso, me quité de allí, aguante una semana o así, y después, por un chaval me metí aquí, que encima... (...)

E8: Y ahora de la etapa actual, ¿por qué has elegido esta especialidad?

S839 : Pues Hostelería la he cogido pues porque es un trabajo muy demandado, se paga bien, hombre, no te digo que el que entre al principio va a estar de rositas, eso con el paso de los meses, los años te vas formalizando más, te vas formando más y vas aumentando en escalones y todo. Y me metido por eso y porque también me gusta y también me gustaba la electromecánica, cosas de mecánica, como te he dicho antes...”



Por último, los conflictos referidos a los valores son aquellos producidos por el choque entre el ideal social y su yo real, entrando en conflicto el ideal social con cómo ellos son y se perciben. El no cumplimiento del ideal social se descubre como una pérdida de poder y reconocimiento social, por lo que expresan el deseo y la voluntad de ajuste al modelo. Esto es particularmente destacable en sus expresiones e intentos de encontrar en su historia personal demostraciones y evidencias (sucesos, conductas, etc.) de su cambio hacia “la madurez”. Emociones asociadas a la valoración (desprecio, indiferencia), a la amenaza (agobio) o al poder (orgullo), están presentes en este tipo de conflicto. El texto siguiente es una muestra de este tipo de conflictos.

E4: “En las distintas etapas de tu vida, ¿qué cambios observas desde una a otra?

S4169: Que soy más maduro, asiento más la cabeza, me preocupo más por la gente, cosa que antes no hacía porque lo que yo decía era lo que se hacía; ahora escucho la opinión de los demás.

S4170: Antes no me veía aquí estudiando y ahora sí, aunque no me gusta estudiar, no tengo más remedio porque sino ¿dónde voy a hacer mi vida después?

S4171: También me he visto muy fuerte para salir adelante en la muerte de mi bisabuela.

E4: ¡Tú estás muy unido a tu familia!

S417 : Yo sí, y a mi ciudad. No puedo irme fuera. Es que me voy a Chipiona y estoy como si estuviese en la India. Me iba a traer fotos de la Giralda... (risas) y eso, lo que pasa es que no podía porque vamos, ya me ha reñido unas cuantas de veces por traerme tantas. Soy también muy Trianero...

E4: Entonces, has cambiado tanto en el carácter como en el físico ¿no?

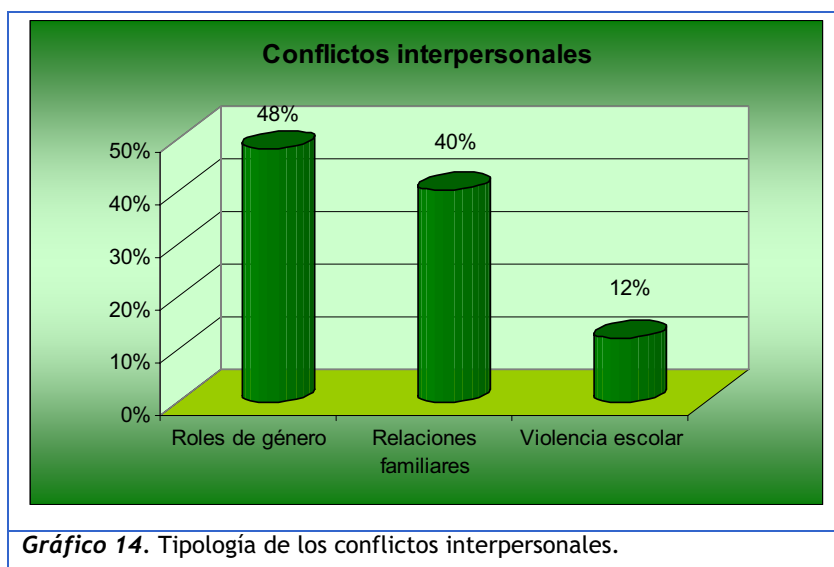
S4173: Claro, se supone, el pelo, que ahora lo tengo largo, jajaja.

E4: ¿Y la forma de pensar?

S4174: Sí, mucho. Antes creía que la vida era fácil y que todo me lo iban a poner en bandeja, y al final...”

4.1. . Conflictos interpersonales.

Los conflictos sociales encontrados en las narraciones autobiográficas aluden a los roles de género (48%), las relaciones familiares, (40%) y a la violencia escolar (12%)(ver Gráfico 14).



Los conflictos asociados a roles de género muestran las dificultades y problemas provocados por la interiorización de modos estereotipados de comportamiento en función del género. Estos conflictos muestran la incompatibilidad de los roles y relaciones de género con otros roles sociales (la maternidad como obligación frente a la paternidad como elección, la pareja o la virginidad como símbolos de respetabilidad, la hombría como sinónimo de éxito). Las emociones presentes en este tipo de conflictos están asociadas principalmente al poder (orgullo, vergüenza, culpa), a la valoración (admiración, respeto, celos) y a la amenaza (inseguridad, miedo, angustia). Estos conflictos representan dilemas que tienen efectos en el abandono de los estudios. A continuación mostramos dos conflictos que ilustran cómo afectan los mandatos de género al abandono de los estudios.

La pareja como autorrealización

S7307: "Pues con doce años conocí a mi exnovio, que él tenía diecisiete (un poquito grande pero bueno), y bueno fue la primera vez que yo dije que me había enamorado, yo no sé si eso es verdad o no, porque a lo mejor no me enamoré ni nada y empecé a salir con él y muy bien todo, pero... después estuve dos años y cuatro meses con él y fue vamos... lo más malo que me podía haber pasado.

E7: Pero malo te refieres después de pelearte con él ¿no?.

S7308: En esos dos años y pico, vamos. Y me marcó por eso por los celos que yo tenía, los celos que él tenía. He estado también en un psicólogo, por él también me tome una vez pastillas para quitarme del medio, sí... son cosas muy tontas también pero con esa edad te afectan más las cosas ¿sabes?

(...)"



S731 : “No, me fui yo, porque no me gustaba la gente que había allí y eso. Y me fui a otro instituto y allí hice 1º, bueno no terminé 1º, lo dejé un mes antes de que acabasen las clases y me apunté otra vez para entrar a 2º, pero a mitad de curso también me quité y ya ahí pues me quité del todo, porque como estaba también con el chaval éste, no me dejaba en paz, es que cortaba con él y me seguía a todos lados, al colegio a todos los lados, y estaba muy mal, ni estudiaba ni hacía nada. Y para no estudiar para que voy a ir al colegio ¿no?”

La virginidad como valor

S11560: “Yo entré a estudiar en un instituto que quedaba cerca de mi casa, yo quise sacar el bachillerato y todo pero no fue así porque, primeramente lo pasé muy mal el primer día de clase, no sé que pensarán porque vienes de otro país, a uno le toman de, de lo más, cómo se dice, como tonto o yo qué sé. Y aunque (dices, estos chicos son así porque)... te quedan mirando yo no sé por qué, ¿no? Y bueno me pasó en ese instituto, lo pasé mal, y como yo allí, en Ecuador, estudiaba en un colegio de sólo mujeres y aquí me encontré que no había colegios de sólo mujeres, sino también sólo mixtos, de hombre y mujer, y yo le decía: “mamá, yo no quiero estudiar así” porque desde muy chica he estudiado en colegios de sólo mujeres.

E11: Uhmm

S11561: Y mi madre decía: “ahora estás aquí y tienes que estudiar así”. Y bueno, lo pasé mal en ese instituto, pasaba llorando, me encontraba mal porque mi padre me decía: “si tú no vas a estudiar, yo no te quiero tener en casa así que tienes que trabajar”. Y mi madre también me dijo: “yo no quiero que estés así, sin estudiar”. (...)

S11578: Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, como a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de una mujer ya está pasada a la historia, ¿no? Pues allá en mi país es todo lo contrario, mientras una mujer es virgen...y se conserva para el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no? Porque, como le digo, siempre, en cada país tiene que haber hombres machistas, siempre, y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, ¿no? Aunque quiera o no, un hombre siempre va a pensar con quién, con cuántos estuvo, con quién hizo, siempre van a llevar esas expectativas, ellos. Y para que no haya esos problemas, siempre una se guarda eso, ¿no? Y aunque mi madre también me ha dicho que la virginidad de una mujer vale muchísimo, y allá, el que no la respeta, pues un “guantazo en la cara” y se va por ahí...Allá la muchacha que no se cuida es una más del montón (...)

Los conflictos asociados a las relaciones familiares están producidos por cambios o problemas en la familia vinculados con el clima relacional y afectivo, que suponen crisis significativas en las vidas de los participantes. Incluyen conflictos derivados de separaciones o divorcios de los padres, fallecimiento de algún familiar, conflictos generacionales, discusiones y peleas entre hermanos u otros familiares. Las emociones presentes son retrospectivas (nostalgia, melancolía), asociadas al bienestar-malestar personal (alegría-tristeza, cariño-odio), a la amenaza (agobio, ansiedad, celos) o al poder (vergüenza, ira, culpa). Los fragmentos presentados a continuación son ilustrativos de los conflictos familiares.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S4183: “Mi primo, porque es un año mayor que yo y siempre veía a mi abuela detrás de él entonces me ponía muy celoso. Por eso quería parecerme a él. Ahora mi abuela ya me ha dicho que al que más quiere es a mí, pero vamos...”

E4: Pero te querías parecer a él para que tu abuela se fijase en ti, no porque te gustara lo que hacía él...

S4184: Exactamente, no me gustaba lo que él hacía pero quería ser igual. Si mi abuela decía ¡ay mi niño, que bien juega al fútbol!, ea, pues ya quería yo jugar al fútbol. (Risitas) Pero vamos, si había alguien a quien me quisiera parecer era a él nada más, porque mis otros primos tienen mi edad.”

E3: “Y con ésta nos vamos a ir a la parte de la infancia ¿qué aspectos destacarías de esta etapa?

S3: En esta etapa...

E3: Sí

S3118: Antes de tener a mi hermana, que yo era el niño de la familia, que todo iba para mí. Y aquí ya, cambió ya todo, éramos ya dos...

E3: Claro. ¿Te gustó que viniera, o no?

S3119: Hombre sí, lo que pasa que era niña y yo esperaba que fuera un niño...Pero se notó un poquito el cambio, pero no mucho.

E3: Entonces en esta etapa fue todo positivo, o...

S31 0: Hasta aquí sí.

E3: ¿En donde?

S3: En la infancia, en estas tres (fotos)”

Por último, los relatos autobiográficos presentan algunos casos de conflictos asociados a episodios de violencia escolar entre iguales (peleas, acoso...). El relato de estos conflictos es menos pormenorizado que en los referidos a la familia y al género. Son comentarios encriptados, poco explícitos, pero la mención a estos sucesos se repite varias veces en un mismo relato, lo que revela la importancia vital de estos hechos. Presentamos un ejemplo de estos conflictos en el texto siguiente.

E3: “¿Qué era, compañero tuyo de clase?

S3: Sí.

E3: ¿Qué te pasó?

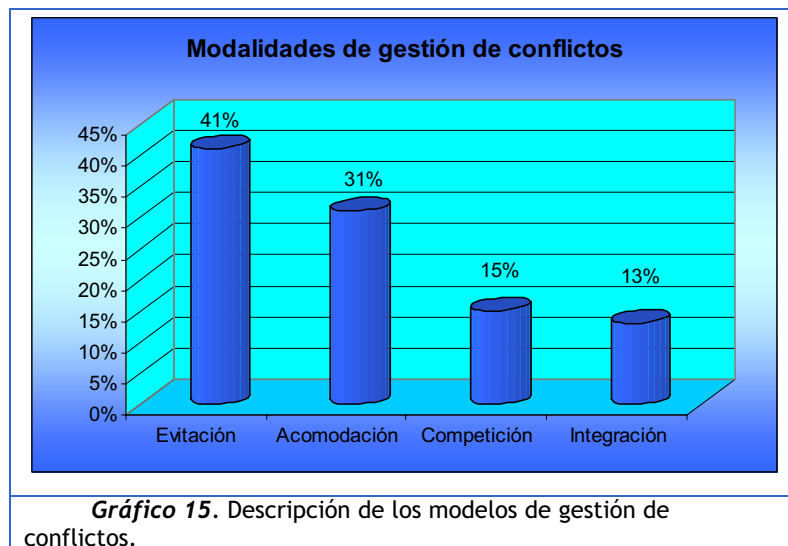
S31 6: Que no me dejaba...era cuando cambié, cuando iba al instituto...Es que el cambio de ir al instituto es siempre un cambio muy brusco y eso...Y yo en el colegio me llevaba bien con todos, y allí pasó el problema ese...no me dejaba, me pegaba y eso...Hasta que lo cambiaron de instituto...ya después seguí bien.”



4.2. Modelos de gestión y estrategias de afrontamiento de los conflictos.

4. .1. Modelos de gestión.

En este estudio, identificamos cuatro modelos de gestión de conflictos basándonos en trabajos anteriores (Cascon, 2000; Bascon 2007): competición, acomodación, evitación e integración. El Gráfico 1 muestra los porcentajes de uso de estos modos de gestión de los conflictos por parte del alumnado participante en la investigación.



De este modo, la *evitación* y *acomodación* son las más frecuentes, con porcentajes respectivos de 41% y 31%. Con menor porcentaje de frecuencia tenemos la *competición* y la *integración* (15% y 13% respectivamente).

La evitación implica un modo de gestión en el que la persona trata de evadirse o escapar del conflicto, evitando enfrentarse a él. Esto conlleva reducir el contacto con las personas o situaciones que le recuerdan el conflicto. Ejemplificamos a continuación esta forma de gestionar un conflicto.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S8387: “Sí, sí, yo tengo el título en verdad, yo es que lo que pasa es que me metí aquí por un chaval, porque yo estaba estudiando en el instituto Triana, acabé la ESO y me saqué el título. Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cosas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 30 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, porque no vas a estar hasta los 30 años manteniéndote tus padres luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así.

S8388: Como también me gusta la Hostelería, que por cierto, para siempre no me gustaría porque aunque yo tuviera mi propio negocio... la hostelería me gusta porque es un sitio que se gana bien, aunque estés explotado pero se gana bien, estás explotado hasta un cierto punto y está muy demandado. Ya cuando lleve más años en cocina, pues a lo mejor me hubiera metido en bombero o cosas así que son más suavitas, dentro de lo que cabe.

E8: ¿Qué te gustaría hacer más adelante?

S8389: Más adelante, si por lo que sea cocina, a mi me gusta ahora cocina más que cualquier cosa, pero que si... es que a mi lo que me pasa es lo que hablé yo con Inma y con mi profesor, a mi me gusta cocina, lo que pasa es que la vida esta se vive una vez, entonces a mi me gustaría más compartir... Porque conozco un chaval que es psicólogo, es policía nacional, estar más activo en la vida... no sólo depender de una cosa y por los pelos, que si aquí no me va bien, pues tengo otra cosa donde agarrarme.”

La acomodación se refiere a un modo de gestionar el conflicto que implica una actitud de adaptación o ajuste a las condiciones sociales (expectativas, circunstancias, etc.). Esta modalidad de gestión revela una actitud de resignación o conformismo hacia los contextos sociales que los condicionan o limitan. El conflicto siguiente muestra este modelo de gestión.

E4: “Las personas que aparecen contigo en las fotos, ¿en qué han influido en tu vida?

S3165: Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.

E4: El padre tiene una responsabilidad igual que la madre, ¿no estaría bien que le dejara toda la carga a ella!

S3166: Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.

E4: Ya lo sé, pero su responsabilidad es esa.

S3167: Sí, lo comprendo, pero el podría haber dicho que no y, sin embargo, dijo que sí. Además, me quiere mucho y siempre está mirando por mi bien. Me mosqueo mucho con él porque me dice las cosas en la cara y eso no lo aguanto, aunque sé que en verdad tiene razón. Me ha enseñado lo dura que es la vida.”

Vemos pues que los procesos de fracaso escolar llevan asociados modelos de gestión de conflictos que implican el no afrontamiento de éste: o lo evitan, o se dejan llevar por él.



Por su parte, el modelo de gestión de *competición* responde a una solución del conflicto de forma competitiva, es decir, de las partes o perspectivas del conflicto, una de ellas tiene que “ganar” por encima de la otra, que “pierde”. El texto siguiente es ejemplo de este modelo.

E4: “Bueno, ¿a qué edad te peleaste con tu amigo?

S4199: Hace ahora un año y cuatro meses.

E4: Eso también puede ser un aspecto a destacar, según como lo quieras ver, pero mas bien negativo ¿no?, porque si traes hasta su foto... Lo que no entiendo es por qué estáis así.

S4 00: Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mí nada más. Tengo que estar por encima. Tiene dos años más que yo y lo veo todos los días en el instituto. Me manda mensajes, me llama por teléfono y hasta ha subido a mi casa porque también se junta con mi primo Dani. Siempre me está diciendo que nos juntemos otra vez pero yo hasta que no vea que ya no puede más...

E4: ¿Y qué es lo que quieres que haga?

S4 01: No sé, hasta que no vea que se rinde. Lo que pasa es que a él también le pasa lo mismo que a mí, es muy orgulloso.

E4: A ver quien da su brazo a torcer, porque si no lo dais alguno...

En la *integración*, el sujeto inicia la resolución del conflicto negociando con la/las partes (los otros, sus ideas, los estereotipos sociales...) en el sentido de encontrar soluciones satisfactorias, al menos en lo importante. Los textos siguientes son extractos que muestran este modelo de solución de conflictos.

“E4: En las distintas etapas de tu vida, ¿qué cambios observas desde una a otra?

S4169: Que soy más maduro, asiento más la cabeza, me preocupo más por la gente, cosa que antes no hacía porque lo que yo decía era lo que se hacía; ahora escucho la opinión de los demás.

S4170: Antes no me veía aquí estudiando y ahora sí, aunque no me gusta estudiar, no tengo más remedio porque sino ¿dónde voy a hacer mi vida después?

S4171: También me he visto muy fuerte para salir adelante en la muerte de mi bisabuela.”

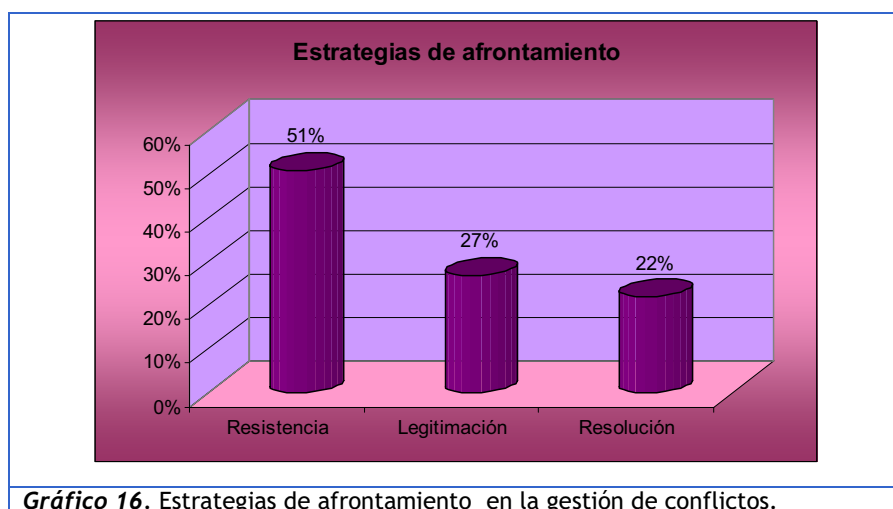
S5 7: “Y aquí ya, maduré ya, porque estuve con mi exparienta, me cambió mucho, maduré un montón, cambié como persona, ya dejé de ser un cabrón en el barrio, porque yo antes con las tías en el barrio era un cabrón, sabes, según ellas... tú sabes. Y, ya maduré, pensaba más las cosas, sabía lo que hacía. Este fue (se refiere al chico que aparece junto a él en la foto), en verdad este chico es mi mejor amigo, que no lo veo ya apenas, porque con los estudios y demás... Fijate, esto fue en el Mirador también, es que el Mirador es mi paradero, yo, por ejemplo paso y digo: “vamos para allá y damos una vueltecita o algo, y vamos a hacernos una foto de colegio”, nos quitamos las camisetas, no veas la que liamos (...).”



Estas dos últimas formas de gestión, sí implican afrontamiento, por lo que enseñar a este tipo de alumnado a gestionar sus conflictos a través de estos modelos, sobre todo en el de integración, puede implicar un mejor desarrollo personal y social.

4. . . Estrategias de afrontamiento.

Las estrategias de afrontamiento en la gestión de conflictos identificadas en los relatos autobiográficos son de tres tipos: legitimación, resistencia y resolución. Como ilustra el Gráfico 16, predominan las acciones de resistencia (51%), siendo similares los porcentajes de las acciones legitimadoras (27%) y de resolución (22%).



Las estrategias de afrontamiento denominadas de resistencia describen acciones que realiza la persona como reacción de disconformidad ante el conflicto, lo que implica una postura activa de lucha, de oposición, cambio de contexto, etc. Presentamos a continuación algunas frases que muestran este tipo de acciones.

S1043: “ (...) me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas de administrativo (...)”

S10486: “(...) y un día pues empecé: “yo no me junto contigo” (...)”



S10487: “(...) estuve con ella dos años y medio sin hablarme (...)”

S1050 : “(...) ya estudiar eso era para nada, digo: “mama mira que ya no quiero ir al instituto, que ya no me gusta...” (...) es que eso de estudiar ya no me iba(...)”

S7 91: “(...) me fui a Canarias porque corté con mi exnovio y estaba muy mal (...)”

Las estrategias de afrontamiento incluidas en legitimación son acciones que los sujetos realizan acomodándose al contexto, a lo que dicen los demás, etc. implican acciones de adaptación, de renuncia y de conformismo, dejándose llevar al devenir de las circunstancias, dejando que las cosas ocurran. Las frases siguientes muestran estas estrategias.

S3166: “Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.”

S4188: “(...) Además es que valgo para eso, me lo han dicho en unos cursos de eso en los que estaba apuntado (...)”

Por último, las estrategias de afrontamiento de resolución son acciones que implican actividad en la persona para la solución del conflicto. Dichas acciones pueden ser pertinentes o no, desde el punto de vista de la resolución del conflicto. Ejemplificamos a continuación dichas estrategias.

S5 46: “(...) pero ahora soy más famoso porque he cambiado, y soy más buena gente (...)”

S94 7: “(...) después de la muerte de mi madre he ido madurando, bueno yo tuve que madurar en menos de un mes (...)”

S6 7 : “(...) aquí empezaron a importarme más las cosas los estudios (...)”

Estos resultados en cuanto a la gestión de conflictos y las estrategias de afrontamiento, ponen de manifiesto el poco entrenamiento en la resolución positiva de conflictos que tiene este alumnado, lo cual está asociado a su experiencia de fracaso escolar. En este sentido, la inclusión de contenidos relacionados con la solución de conflictos en el currículo escolar, resulta una iniciativa relevante para la prevención del fracaso escolar.



CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.



■ Introducción.

■ Conclusiones específicas del estudio.

● *Mediadores culturales del fracaso escolar.*

- Plano personal: creencias y estereotipos del yo.
- Plano relacional: interacciones y emociones.
- Plano sociocultural: los contextos sociales de referencia.

● *Géneros discursivos del fracaso escolar.*

- Lenguajes sociales en el fracaso escolar.
- Discursos institucionales en el fracaso escolar.
- Géneros discursivos personales del fracaso escolar.

● *Conflictos emocionales asociados al fracaso escolar.*

- Tipos de conflictos.
- Gestión y afrontamiento de los conflictos.

■ Aportaciones generales de la investigación.

● *El fracaso escolar desde la perspectiva sociocultural.*

● *La perspectiva de género en el estudio del fracaso escolar.*

● *La dimensión afectiva en el fracaso escolar.*

■ Proyección del estudio.

● *La narrativa como metodología didáctica.*

● *La coeducación como vía de prevención.*

● *Las emociones en los procesos educativos.*





1. INTRODUCCIÓN.

En el presente capítulo presentamos las conclusiones obtenidas de la investigación sociocultural de la perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar, a través del estudio de las narrativas biográficas de alumnos y alumnas de Programas de Garantía Social (PGS). El análisis de sus relatos de vida ha permitido que elaboremos conclusiones sobre las sinergias entre la interiorización de estereotipos y valores sociales y la experiencia de fracaso escolar.

Atendiendo a los objetivos específicos de este trabajo, pretendíamos, de un lado, reconocer los mediadores culturales más influyentes en la formación de la identidad personal del alumnado con experiencia de fracaso escolar; estos mediadores los hemos identificado en tres planos principales: personal, relacional y sociocultural. De otro lado, proyectábamos caracterizar la identidad cultural de los alumnos de PGS a partir de patrones discursivos típicos que pudieran elaborar, identificándose un conjunto de discursos identitarios muy diverso y rico, vinculados cada uno de ellos principalmente a un contexto de actividad específico y éstos a su vez, a planos concretos de la identidad. Por último, el reconocimiento y caracterización de conflictos emocionales presentes en sus relatos nos ha permitido reconocer los obstáculos más sobresalientes en las biografías de los alumnos y alumnas con experiencia de fracaso académico.

Este análisis de la tipología discursiva se ha realizado desde bases socioculturales, reconociendo los planos interpsicológico (social y cultural) e intrapsicológico (self o sí mismo) definidos anteriormente por los autores socioculturales (Valsiner, 1991; Rogoff, 199 , 1993; Wertsch, 1991, 1993; De Pablos, 1999 entre otros) que coexisten en interacción dialógica en la formación de la



identidad. La teoría sociocultural nos explica la existencia de instrumentos culturales que median entre los contextos sociales y culturales y los sujetos individuales. Es decir, los propios contextos, en sus distintos niveles (personal, relacional y social) se constituyen en escenarios básicos de desarrollo de la identidad personal.

A su vez, la aplicación de nociones ya empleadas en los estudios de género, nos permite comprender mejor la influencia social en los procesos de fracaso escolar. Del concepto de *doing-gender* (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006), tomamos la idea de cómo un sistema de creencias sociales es interiorizado como autonormativa del yo y cómo los estereotipos sexistas son mediadores presentes en el fracaso escolar, de igual manera que podemos definir otro tipo de estereotipos más específicos de éste.

A través del estudio de los conflictos emocionales presentes en los discursos, hemos profundizado en la dimensión afectiva del fracaso escolar, corroborando la importancia que ésta tiene en estas experiencias, como ya han afirmado otros autores (Gover y Gavelek, 1997; Puig Rovira, 2003; Hargreaves, 2003; Marchesi, 2005). La identificación de las emociones en las narraciones personales se constituye en una herramienta eficaz para comprender la relación y el posicionamiento de estos jóvenes respecto a su experiencia de fracaso educativo.

En base a los resultados obtenidos, ofrecemos además una perspectiva educativa de esta investigación, sugiriendo estrategias preventivas que nos permitan tratar el éxito y fracaso escolar en la escuela desde una perspectiva microgenética, es decir, desde la contemplación de éstos como procesos vivenciales y dinámicos de interrelación entre prácticas e interacciones sociales y disposiciones psicológicas y emotivas del alumnado.



2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DEL ESTUDIO.

Presentamos las conclusiones específicas de este trabajo en base a los tres objetivos que pretendemos con la investigación: la detección de los mediadores culturales, la identificación de géneros discursivos y el reconocimiento de conflictos emocionales en los procesos de fracaso escolar.

2.1. Mediadores culturales del fracaso escolar.

Los mediadores culturales presentes en los discursos autobiográficos del alumnado del estudio han sido referenciados a tres planos contextuales que responden a los niveles de interiorización de estos mediadores: plano personal, plano relacional y plano sociocultural.

2.1.1. Plano personal: creencias y estereotipos del yo.

En el plano personal, comprobamos cómo las creencias o suposiciones subjetivas dominantes del alumnado sobre sí mismo se refieren principalmente a su definición social, emocional y competencial, siendo bastante menor la referencia a lo académico y físico. Estos jóvenes aluden más en sus relatos biográficos a las dimensiones social, afectiva y competencial de su yo, ya que éstas les ayudan a construir un autoconcepto y autoestima positivos, mientras lo académico es un lastre en sus vidas que prefieren no mencionar. Las relaciones sociales que establecen, las emociones y sentimientos que experimentan y su competencia en el campo laboral (el Programa de Garantía Social) son fuente de éxito personal que les ayuda a conformar una identidad positiva.

Los estereotipos mediadores presentes en este plano, corresponden principalmente a los estereotipos sexistas por encima



de otras formas estereotipadas de definirse (clasista y esencialista) aunque, el hecho de ser referenciados, ya constituye un dato significativo. De este dato deriva la perspectiva de género de este estudio, ya que es muy revelador que el estereotipo más presente sea el sexista, corroborando así como la particular construcción de género de estos jóvenes está implícita en su experiencia de fracaso escolar. Estos estereotipos sexistas condicionan sus decisiones en el ámbito académico, por lo que su identificación y reorientación debe ser una estrategia educativa importante en la prevención del fracaso escolar. Todo lo anterior confirma en este estudio la teoría del *doing-gender* por la que la interiorización del sistema de valores y creencias sobre género presente en los contextos sociales de pertenencia para las personas, influyen radicalmente en la constitución de su identidad personal (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997; y Crawford, 2005, 2006) influyendo en sus decisiones y metas futuras.

A su vez, la sola presencia de otros estereotipos en los relatos biográficos resulta también reveladora en la comprensión del fracaso escolar desde una perspectiva dialógica. Éste es el caso del esencialismo y el clasismo, la consideración innatista sobre las capacidades cognitivas y el estatus social, constituyen verdaderos techos de cristal que obstaculizan el desarrollo de estos jóvenes y que impiden que tengan objetivos y metas más elevados.

Por último, los valores resaltados en los discursos biográficos, el poder y la afectividad, confirman la importancia que estos chicos y chicas conceden al empoderamiento y a la afectividad. En la mayoría de los casos estudiados, la búsqueda del poder personal perdido como consecuencia del fracaso en los estudios, hace que orienten sus esfuerzos hacia otros campos en los que tienen expectativas de no fracasar. Las relaciones sociales y el terreno laboral, se constituyen en fuentes de ese poder. De igual modo, la afectividad es un valor fuertemente referenciado por estos chicos y



chicas, confirmando modelos de dependencia emocional como base de su autoestima, lo que apoya la necesidad del estudio y profundización en la dimensión afectiva como camino de intervención en las políticas de prevención del fracaso escolar.

2.1.2. Plano relacional: interacciones y emociones.

En este plano destacan las formas de interacción que establece el alumnado con los contextos sociales y los mediadores culturales característicos de ellos. En este sentido, las actitudes, las emociones y los modos de relación, son indicadores de su posición personal y su forma de actuar en diferentes situaciones y contextos.

En cuanto a los modos de relación, la interacción afectiva es la más presente en los relatos, lo que resulta indicativo de la búsqueda de afecto y valoración de los “otros significativos” como fuente de la autoestima. Este dato, junto al tipo de emociones y sentimientos presentes en los relatos, nos señala el papel de la dimensión afectiva en la configuración de la identidad en procesos de fracaso escolar. En terreno educativo, tradicionalmente se ha separado el estudio de las emociones del de las competencias cognitivas. Este punto de vista esencialista (Gover, 1997) ha generado la configuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje en base a “lo cognitivo”, aludiendo frecuentemente a “lo emocional” como algo que “hay que tener controlado”. Ya aludimos al trabajo de Hargreaves (2003) que afirmaba cómo las emociones de la distinción y el disgusto proceden de la cultura escolar en relación con la inclusión y la exclusión social. De este modo, creemos que la educación sentimental, debe constituirse en un reto fundamental en nuestras escuelas, sobre todo en aras de la prevención del fracaso escolar.

En cuanto a la actitud mostrada hacia los estereotipos sociales, es muy reveladora la posición de legitimación hacia estos



estereotipos, es decir, el alumnado interioriza creencias sexistas sobre género, así como creencias esencialistas sobre su competencia académica y sobre su estatus social, legitimándolas y adaptándose a ellas. Esto es particularmente significativo en relación al estereotipo esencialista. Frases como “no vales para los estudios”, “no puedes conseguirlo”, son interiorizadas como parte de su autoidentidad, asumiéndolas como propias y cumpliendo con sus acciones la expectativa de rol implícita en estos techos de cristal. Esto muestra la necesidad de incorporar estas dimensiones dentro del currículum escolar, ya que esta experiencia escolar debe proporcionar al alumnado la oportunidad de apropiarse de la cultura de un modo más consciente y reflexivo, aportando recursos y medios para afrontar y gestionar las crisis del desarrollo (Hedegaard, 2005).

2.1.3. Plano sociocultural: los contextos sociales de referencia.

En este plano, estudiamos los contextos sociales de referencia del alumnado de PGS. Como señalan diversos autores (Bartolomé 2004; Soriano, 2004), construimos nuestra identidad a partir del sentido de pertenencia e identificación con grupos y colectivos sociales. En este plano sociocultural, el alumnado revela los contextos y colectivos sociales que sustentan su identidad. De este modo, el sentido de pertenencia a una familia aparece como el marco institucional de referencia. La primacía de la familia en los relatos autobiográficos la descubre como la fuente principal para su identidad, confirmando el contexto prioritario del que nutrirse de valores, creencias, costumbres y tradiciones. Otras instituciones tienen una presencia más secundaria en los relatos. Tal es el caso de la escuela o el trabajo.

Precisamente el bagaje de fracaso escolar que estos alumnos han acumulado puede condicionar en gran medida estos datos.



Diferentes estudios sobre el autoconcepto y la autoestima (Rosenberg, 1979; Allport, 1961; Greewald, 198)¹ afirman que las personas tendemos a procesar la información y comunicarla de manera que podamos alcanzar autoimágenes positivas ante nosotros mismos y los demás. Así, si el alumnado de PGS se percibe negativamente en el contexto escolar, tenderá a no hablar de estas experiencias.

En un plano social más amplio, llama la atención la referencia principal a la nacionalidad y al género, poniendo de manifiesto cómo el sentido de pertenencia a estos grupos define en gran medida su identidad social. Por lo tanto, los significados y costumbres culturales asociados a la nación o país, son fuentes principales en el desarrollo de sus identidades personales. Desde la educación intercultural, distintas autoras (Bartolomé, 2004; Soriano, 2004; Aguado 2004) han llamado la atención sobre la importancia de los referentes culturales propios de las personas en el desarrollo de la identidad.

De igual modo, el conjunto de creencias, normas y valores sociales respecto al género, también es una fuente importante para el desarrollo de la identidad, estando asociados en gran medida a estereotipos sexistas, que les impiden progresar en determinados aspectos de su vida, como el escolar. En definitiva, se confirma la función prescriptiva o normativa de los estereotipos referida al “ser” y “hacer” siendo hombre o mujer (Barberá, 2005), asociando además esta construcción de género particular con el fracaso escolar de estos chicos y chicas.

2.2. Géneros discursivos en el fracaso escolar.

En este apartado presentamos las conclusiones respecto a los géneros discursivos asociados a experiencia de fracaso escolar.

¹ En González y Tourón, 1994.



Siguiendo la teoría dialógica de Batjín (Rebollo, 2011) a través del discurso podemos comprender la influencia de la cultura en la formación de la identidad, y en los procesos de fracaso escolar.

En este estudio hemos identificado formas de discurso presentes en los relatos autobiográficos que revelan distintas influencias culturales. Por un lado, encontramos lenguajes sociales característicos de grupos y colectivos sociales con los que se identifica y posiciona el alumnado. En este grupo destacan el sexismo y el nacionalismo como modalidades discursivas más frecuentes. Por otro, hallamos discursos institucionales asociados a los contextos educativos formales. Este grupo incluye dos formas de discurso opuestas; por un lado, un tipo de discurso vinculado a la escuela, definido por estereotipos esencialistas y emociones negativas y, por otro, una forma de discurso asociada al PGS determinado por emociones positivas y procesos de empoderamiento. Por último, descubrimos un tipo de discurso privado que revela la relación personal del alumnado consigo mismo y con los otros, en la que destaca de manera especial la interacción emocional.

Estos resultados confirman empíricamente planteamientos formulados por Redondo (1999) sobre las dimensiones socio-educativas que deben atender los PGS para favorecer la inserción social de su alumnado. Éstas son tres: humana-personal, socio-cultural y trabajo-laboral.

La dimensión socio-cultural se propone potenciar la integración social a través del aprendizaje de habilidades sociales y fomento de la participación social. Las actividades participativas deben tener su punto de mira *“en aquellos contenidos culturales y sociales básicos que surgen de las propias inquietudes, necesidades y motivaciones de los jóvenes, mediante una metodología inductiva y experiencial”* (Redondo, 1999).



Por su parte, los PGS deben posibilitar al alumnado esas experiencias de éxito negadas en otros ámbitos. Por lo tanto, la dimensión trabajo-laboral, propone proporcionar la experiencia de “ser útiles” en algo importante para ellos como es poder adquirir nuevas competencias con las que buscarse un puesto laboral. Así, la eficacia de los PGS puede medirse si consigue posibilitar el crecimiento del sentimiento de utilidad de cada alumno (Redondo, 1999).

En cuanto a la dimensión humana-personal, los PGS deben posibilitar el equilibrio afectivo y social basado en una imagen positiva y realista de sí mismo, es decir, posibilitar la búsqueda y desarrollo de una identidad personal desde la que integrar y desarrollar el propio sentido de la vida. Para ello, los contenidos a trabajar deben estar relacionados principalmente con la autonomía personal y el desarrollo de un autoconcepto y autoestima positivos.

Los tipos de discurso autobiográficos hallados en este estudio dejan ver estas dimensiones humano-personales, social-culturales y trabajo-laboral revelando retos educativos a conseguir por este tipo de programas.

Los apartados siguientes analizan de forma más detallada las diferentes formas de discurso presentes en los relatos autobiográficos del alumnado y su relación con el fracaso escolar.

2.2.1. Lenguajes sociales en el fracaso escolar.

Esta investigación ha caracterizado dos géneros discursivos que revelan voces sociales que resuenan en el discurso de este alumnado, identificando así los escenarios sociales de referencia para su desarrollo y que le aportan pautas y expectativas sociales de rol.



En primer lugar, encontramos un discurso sexista en el que dominan los estereotipos referidos al género en cuanto a los valores y los roles o funciones genéricas. En cuanto a los valores, perciben la belleza y la pureza como el ideal femenino frente a la “hombría” (dominancia, ser famoso, competir, pelearse, beber alcohol...) como ideal masculino. En relación a los roles, encontramos estereotipos referidos a las funciones asociadas al ser hombre o mujer, donde esta última asume el papel de cuidadora y dependiente (tareas de la casa, tener los hijos...) frente al papel protector masculino (encontrar un trabajo, buscar una mujer...). Estos estereotipos realizan una función prescriptiva en cuanto a los comportamientos esperados de los hombres y las mujeres, posibilitando la profecía de autocumplimiento (acklin, 1981; Crawford, 2006) por la que la concepción personal de género interiorizada desde los contextos sociales, determina la actuación respecto a los roles masculino y femenino.

De esta manera, en la construcción de significados en cuanto al género y la belleza que elabora este alumnado de PGS, encontramos indicios claros de que están mediados por un lenguaje social sexista, en la que los valores y las tareas masculinas y femeninas quedan configurados por el imaginario social y cultural colectivo. A su vez, de nuestro estudio también se desprende que el alumnado se posiciona ante esta visión estereotipada y sexista del género con una actitud manifiestamente legitimadora, ya que estas concepciones de género son fuentes de poder personal, lo cual les hace estar marcados por la necesidad de ser “más hombres” y “mejores mujeres” para cumplir las expectativas sociales. Esto entra en conflicto con su papel como estudiantes, ya que esta concepción estereotipada del género domina sobre su responsabilidad en los estudios. Por ejemplo, es más permisible abandonar la escuela que romper con el novio, es más deseable que



la mujer renuncie a sus estudios y se dedique a las tareas del hogar, etc.

Desde la óptica educativa, resulta acuciante el trabajo pedagógico para desmontar estos estereotipos de género que se constituyen en techos de cristal para estos jóvenes (Lagarde, 2010). En ese sentido, los programas de coeducación se articulan como iniciativas necesarias para que la concepción estereotipada del género no sea un obstáculo en el desarrollo personal y social de este alumnado.

En segundo lugar, encontramos al discurso nacionalista como revelador del conjunto de significados, costumbres y expresiones culturales del sentido de pertenencia a una nación-pueblo, es decir, en sus discursos se aprecian “voces” vinculadas al conjunto de significados procedentes de su cultura de origen que se convierten en elementos caracterizadores de su identidad personal. Estos elementos identitarios se constituyen en recursos de empoderamiento en este alumnado de PGS, ya que su valor reside en exhibir conductas que reflejen esta pertenencia a un colectivo concreto. De nuevo, esto puede convertirse en un problema en las instituciones educativas si el currículum, costumbres, tradiciones y prácticas que transmiten y proponen entran en conflicto con estos lenguajes sociales de pertenencia. De hecho, este alumnado percibe como una amenaza incompatible su rol de estudiante con su pertenencia a una comunidad sociocultural.

Desde la perspectiva educativa, creemos que estas conclusiones afectan profundamente a la percepción negativa de los alumnos y alumnas de PGS como “fracasados escolares”, presente con demasiada frecuencia en los contextos sociales e institucionales. Es necesario un conocimiento adecuado de los jóvenes que cursan los PGS, así como de los contextos básicos donde han configurado su identidad. No se puede articular una intervención educativa sin saber de dónde vienen, la realidad y las necesidades de cada uno de



ellos. Conocer, en la medida de lo posible, la historia de vida que tiene el alumnado nos ayudará a proponernos con ellos objetivos más ajustados a su realidad. Entre estos objetivos, deben encontrarse aquellos en que intentemos deslegitimar aquellas visiones estereotipadas que no los ayuden a construir una biografía satisfactoria (Puig Rovira, 2 3).

2.2.2. Discursos institucionales en el fracaso escolar.

Este estudio ha permitido identificar dos modalidades de discurso institucional con signos emocionales opuestos en función de los contextos y de la construcción subjetiva del yo en cada uno que proyecta el alumnado.

De este modo, encontramos un discurso escolar caracterizado por experiencias negativas y asociado a un estereotipo esencialista sobre las capacidades intelectuales, el cual muestra la imagen de la escuela como contexto hostil y emocionalmente tóxico para el desarrollo del alumnado.

Como Hargreaves (2 3) ha señalado, la organización y cultura de las instituciones educativas responde a una lógica de inclusión y exclusión social en función del rendimiento, promoviendo dinámicas emocionales de disgusto y desprecio hacia quienes no cumplen las normas y estándares, las cuales son interiorizadas por el alumnado como mandato y forma de relacionarse consigo mismos.

Desde el terreno educativo por tanto, indagar en la participación e influencia del esencialismo en los procesos de fracaso escolar supone un reto científico-educativo. Implica la necesidad de contar con este estereotipo para propiciar experiencias de éxito y “desmontar” la visión estereotipada sobre sus propias competencias, constituyendo esto uno de los objetivos



pedagógicos más acuciantes y difíciles en la actualidad. Dicho de otra manera, reelaborar su propia identidad a partir de los materiales culturales dados por la sociedad, configurando la identidad de proyecto definida por Castells (1998). Esto es básico, por ejemplo para programar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos de PGS, cuya definición es precisamente “alumnos que no valen para estudiar”.

En este sentido, los modelos educativos empleados en las escuelas aceleradas o las comunidades de aprendizaje, pueden ser iniciativas de referencia más eficaces para prevenir y afrontar los procesos de fracaso escolar en las escuelas. Procurar el enriquecimiento de todo el alumnado en vez de la recuperación, el aprovechamiento de todos los recursos de aprendizaje existentes en la comunidad escolar, un alto grado de participación de los padres, la opción por el diálogo y el trabajo interactivo, etc., son principios que pueden servir para reorientar el tratamiento del fracaso escolar que habitualmente se realiza en los centros educativos españoles.

En contraste, este estudio ha permitido identificar una forma de discurso laboral-competencial asociada al contexto de los PGS caracterizado por emociones prospectivas como la esperanza y la ilusión, y vinculadas al desarrollo de las competencias profesionales. Este modo de discurso proyecta una imagen benigna de los PGS como una oportunidad de rehacer su proyecto de vida.

En referencia a la dimensión competencial asociada a este contexto, es decir, aquella que alude al saber hacer, sobre todo a las competencias desarrolladas por los alumnos en el curso de Hostelería que están realizando, concluimos que dichas competencias se convierten en fuente de sentido para su identidad. Como dice Castells (1998), la identidad se construye en base a atributos culturales o personales que se constituyen en fuente de sentido para las personas. En relación a los estudiantes de PGS, el



saberse dominadores de unas habilidades concretas, les hace volver a recuperar la confianza en sí mismos, generando un nuevo escenario de relaciones consigo mismo que les permite reconstruir su identidad en base a una nueva fuente de sentido.

2.2.3. Géneros discursivos personales.

En los géneros discursivos empleados en los espacios privados por el alumnado de PGS, hemos identificado dos discursos de distinto signo. El más relevante, el discurso socio-afectivo, caracterizado por la dependencia social y emocional; el menos presente, el discurso autosuficiente que muestra una relación de autonomía e independencia respecto de los contextos y los otros sociales. Caracterizamos más específicamente el primero por la alta frecuencia que presenta en el estudio, lo cual nos induce a pensar en la importancia que tiene en los procesos de fracaso escolar.

En el discurso socio-afectivo podemos encontrar referencias a las relaciones afectivas con los iguales, los padres (o los “sustitutos” de éstos, como pueden ser abuelos y abuelas, tíos y tías) y la pareja, caracterizadas en su mayoría por la dependencia emocional. Por ejemplo, la relación con una pareja y los cambios originados a partir del comienzo o ruptura, figura como uno de los hitos significativos destacados por los jóvenes en sus discursos biográficos. Estos discursos están poblados de ideas, conductas o prácticas dirigidas a dar o recibir afectos, a través de la expresión de creencias y suposiciones sobre uno mismo, de sus actitudes y sentimientos, y en las relaciones con los demás. Las emociones dominantes son positivas y están relacionadas con la percepción del pasado, los recuerdos y experiencias que han supuesto bienestar y seguridad personal.



La influencia de “los otros sociales” en la constitución de la identidad personal (Taylor, 1996; Mead, 1999) queda patente en estos discursos autobiográficos del alumnado de PGS. Esto nos acerca a la idea sociocultural de la necesidad de los otros que tenemos los individuos para constituirnos como personas. Como decía Vygotski (1983): “*Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo*”. Son los demás, los primeros que nos transmiten una visión de nosotros mismos que, posteriormente, será la base sobre la que construiremos nuestro yo personal y relacional, a través del proceso de interiorización. Con respecto a los alumnos de PGS, tendremos que examinar qué valor, positivo o negativo tiene la imagen interiorizada (autoconcepto y autoestima) que construyen sobre sí mismos a través de los otros y en contextos anteriores. Si ésta es negativa, tendremos que dirigir nuestros esfuerzos en reorientar dicha imagen para poder así reforzar su identidad.

El contexto principal de referencia donde figura este discurso es el familiar, destacando de manera relevante la búsqueda de afectividad. Por tanto, a partir del estudio apoyamos y reiteramos el valor educativo de la familia, algo devaluado en los últimos tiempos. Aún reconociendo la multidimensionalidad del fracaso escolar, varios trabajos en ese campo (por ejemplo Fullana 1996; Marchesi, 2 3; Palacios, 2 3) asignan a la familia como contexto, un papel importante en la generación del fracaso escolar, sobre todo en los casos de la existencia conflictiva de dos culturas diferentes, la familiar y la escolar. Para buscar vías de solución a estos conflictos, se deben articular políticas educativas que favorezcan el acercamiento de las familias a la escuela y viceversa, desde la óptica de que “todos y nadie somos culpables” del fracaso escolar.

A su vez, en este discurso socio-afectivo predominan valores asociados a la búsqueda de poder y prestigio personal y la



afectividad. Es decir, estos dos valores constituyen recursos de empoderamiento de este tipo de alumnos. Éstos suelen tener unas carencias relacionadas fundamentalmente con situaciones familiares conflictivas y/o con experiencias de fracaso escolar. Por ello, justificamos que busquen estrategias para volver a ser significativos afectivamente para otros. De hecho, las emociones positivas están asociadas a la obtención de poder, y al ser significativo para alguien.

Esto hace pensar en dos retos importantes y específicos para los profesionales que intervengan con alumnado que tiene experiencia de fracaso escolar. La necesidad de referentes significativos sigue estando presente en la educación de estos jóvenes. El acompañamiento personal y la escucha continuada unida a la exigencia en el trabajo, deben ser actitudes presentes en estos profesionales. A su vez, las intervenciones educativas con este tipo de alumnado deben dirigirse a diagnosticar si existe algún “error de configuración” en la construcción de su identidad, sobre todo en las dimensiones social y emocional, que nos permita planificar estrategias encaminadas a potenciar la educación (o reeducación) y desarrollo de las emociones y afectos, así como de las relaciones sociales.

2.3. Conflictos emocionales asociados al fracaso escolar.

2.3.1. Tipos de conflictos.

Los resultados de este estudio muestran la existencia de dos tipos de conflictos emocionales que obstaculizan el desarrollo del alumnado de PGS participante en el estudio: intrapersonales e interpersonales. Por un lado, los conflictos intrapersonales expresan desajustes entre el yo ideal (deseos, aspiraciones, expectativas, etc.) y el yo real (situación actual, condiciones personales, familiares, etc.). Por otro, los conflictos interpersonales expresan



conflictos de índole social reflejando desacuerdos y confrontaciones entre el yo y los otros.

En el plano intrapersonal, los conflictos se manifiestan en expectativas, estereotipos y valores. Estos conflictos revelan la presencia de un pensamiento mágico, la volubilidad en el mantenimiento de objetivos y la aparente desconexión entre propósito y acción. Estos conflictos muestran un desdoblamiento entre deseo y realidad, que lleva al alumnado a vivir en dos mundos paralelos irreconciliables. Estos conflictos expresan, a su vez, los valores y estereotipos sociales que sustentan la identidad, los cuales dañan su desarrollo y su autoestima. Especialmente significativas resultan las concepciones esencialistas sobre los estudios y las referencias a la madurez como medida del valor social de una persona.

En el plano interpersonal, los conflictos se manifiestan en las relaciones de género, familiares y escolares, siendo las más presentes en los relatos autobiográficos del alumnado los conflictos asociados al género y a la familia. Los conflictos de género muestran cómo el deseo de cumplir los mandatos sociales de género obstaculiza el desarrollo académico y profesional del alumnado, percibiéndose como algo incompatible los estudios o la profesión con el rol de género. Los conflictos familiares muestran una percepción subjetiva del contexto familiar como un ámbito emocionalmente tóxico dominado por un sistema de relaciones y vínculos afectivos de dependencia y competición afectiva. Por último, resulta significativo que los pocos conflictos que aparecen en los relatos autobiográficos relacionados con la escuela se asocien exclusivamente a episodios de violencia entre iguales.

La variedad de conflictos encontrados en la investigación muestra las tensiones y dilemas presentes en los procesos de fracaso escolar, permitiendo el estudio dinámico del fracaso como un



proceso gradual y progresivo, en el que la agencialidad se manifiesta de forma situada en relación con los contextos sociales de referencia. La perspectiva microgenética del fracaso escolar permite analizar cómo se va construyendo de forma dialógica los procesos de fracaso escolar, pudiendo estudiar a un tiempo las dimensiones sociales y psicológicas implicadas a través de la acción mediada (creencias, decisiones, etc.).

2.3.2. Gestión y afrontamiento de los conflictos.

En este estudio se observa que las modalidades de gestión de conflictos más utilizadas por el alumnado son evitación y acomodación, lo que representa casi el 8 %. La evitación se manifiesta en la búsqueda permanente de nuevos contextos sociales de empoderamiento (cambio de escenario) y en el desafío de las normas y rituales sociales propios de contextos institucionales, mientras que la acomodación se expresa a través de acciones y actitudes encaminadas a “encajar” o “cumplir” mandatos sociales. Estos datos muestran dos orientaciones distintas en la forma de gestionar los conflictos. Mientras la evitación muestra una postura creativa de cambio de escenario, la acomodación muestra un apego y una voluntad de adhesión a un mismo escenario. Estos datos también muestran la presencia de una actitud activa y de un componente decisional en las acciones emprendidas por este alumnado, mostrando un perfil lejano al alumnado descartado o “pasota” que tan asumido está en el imaginario social. No obstante, estas dos modalidades de gestión de los conflictos muestran la realización de acciones y prácticas que con frecuencia lo perpetúan en una situación de fracaso.

Las estrategias de afrontamiento de los conflictos más frecuentes son las acciones de *resistencia*, las cuales implican una postura activa de lucha, oposición y rechazo a la lógica social de los contextos y, sobre todo, al reparto de roles, bienes, etc., de éstos



que les asigna un papel a representar. Estas acciones de resistencia se concretan en acción y cambio. Por su parte, el alumnado utiliza en menor medida estrategias de legitimación las cuales se concretan en acciones de renuncia, conformidad y aceptación de la lógica, valores y propuestas sociales.

Es decir, este alumnado no gestiona sus conflictos de la forma más positiva y adecuada. En este sentido, diseñar iniciativas que desarrollen competencias metacognitivas que permitan al alumnado reflexionar sobre su propio proceso de desarrollo, sobre los contextos que más han dañado su autoconcepto y autoestima y por qué, etc., puede ser efectivo para que aprendan a emplear estrategias de resolución de conflictos en las que se busque la negociación y el acuerdo al menos en lo importante. Todo ello se convertiría en un reto educativo clave en la prevención del fracaso escolar.

3. APORTACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.

La interpretación de los resultados del estudio en función de las dimensiones científicas exploradas nos permiten presentar las contribuciones del estudio vinculadas a: la aplicación de la teoría sociocultural al estudio del fracaso escolar, las aportaciones de la perspectiva de género al estudio del fracaso escolar y la importancia del estudio de las emociones en procesos de fracaso académico.

3.1.El fracaso escolar desde la perspectiva sociocultural.

El enfoque sociocultural parte de una concepción dialógica de la persona que va formando su identidad a partir de la interacción de dos planos personales, individual y social, a través de los instrumentos mediadores presentes en los contextos sociales. Con



respecto al fracaso escolar, desde bases socioculturales interesa considerar fundamentalmente el proceso de interiorización de los mediadores culturales que siguen los chicos y chicas con una experiencia de fracaso académico en la construcción de su identidad personal. En relación a esto, son tres las aportaciones específicas que describimos a partir de los datos de la investigación.

- La necesidad de identificar mediadores culturales que intervienen en la génesis del fracaso escolar, ya que representan recursos o herramientas a partir de las cuales el alumnado se define a sí mismo y se valora. La sensibilización y visualización de estas mediaciones culturales parece un objetivo educativo importante por cuanto participan en la elaboración de proyectos de vida y de metas personales. Concretamente, en cuanto a los estereotipos sexistas y esencialistas hallados en esta investigación, creemos de suma importancia, trabajar con los alumnos su identificación y concienciación, de manera que puedan deslegitimar aquellos que suponen límites para su desarrollo personal. Esto nos lanza el reto educativo de la introducción de estos mediadores como contenido escolar en la planificación de los nuevos programas que podrán cursar estos jóvenes.
- El reconocimiento de la posición o actitud que adoptan los sujetos en relación a su fracaso escolar, en la cual interviene significativamente la dimensión afectiva. En este sentido, la perspectiva sociocultural incorpora una visión dinámica del self como agente interaccionando con su entorno, que supone un gran paso frente a otras teorías más estáticas que sitúan a la persona aislada del contexto. En este sentido, la perspectiva microgenética de la teoría sociocultural nos puede ayudar a una mejor comprensión del fracaso escolar porque relaciona los aspectos sociales e individuales que confluyen en este fenómeno, a diferencia de otros enfoques más reduccionistas que sólo consideran un aspecto, o el



individual o el social. En la misma línea, la reformulación de constructos tales como autoconcepto y autoestima significa una aportación relevante desde tesis socioculturales.

- El empleo de las narrativas personales en el estudio del fracaso escolar supone también una novedad importante para la comprensión de este fenómeno. Desde bases socioculturales se ha dado relevancia al estudio del lenguaje como principal mediador e instrumento del desarrollo personal. El estudio de los géneros discursivos utilizados por este alumnado nos orienta sobre las creencias, inquietudes, valores, normas..., etc., que han servido para la construcción de su identidad; de igual manera nos identifican las “voces” de otros que han empleado para adquirirlas o formarlas, es decir, las existentes en los contextos sociales de referencia. A su vez, por la forma concreta de lenguaje utilizada, la narrativa, podemos comprender los significados propios que dan estos chicos y chicas a la experiencia de fracaso escolar. Al servir el discurso narrativo, no sólo para relatar una experiencia, sino también para construir significados sobre dicha experiencia (Bruner, 1997; Santamaría y Martínez, 2005), el empleo de la narración puede utilizarse como un recurso para reconstruir y reinterpretar aquellos significados que no sean acordes con una visión positiva de la identidad personal. En este sentido, el compartir narrativas personales con otros, puede contribuir a la conciencia de que existen perspectivas distintas en la comprensión e interpretación de los significados personales (Fivush, 2007).

3.2. Las aportaciones de la perspectiva de género en el estudio del fracaso escolar.

Esta investigación nos ha permitido manejar nociones del feminismo para profundizar en la comprensión del fracaso escolar. El enfoque de *doing-gender* (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford,



2 6) nos propone una concepción de género que se construye a través de los mediadores sociales presentes en los contextos de referencia. Así, en este estudio, hemos comprobado cómo esta construcción social de género está presente en los discursos del alumnado de PGS y además influye en los significados que dan a su fracaso escolar. Los roles sociales masculino y femenino están edificados en base a los escenarios sociales y familiares en los que están insertos. Estos roles, además, constituyen fuentes de empoderamiento personal para estos chicos y chicas. El rol masculino de la dominación y la violencia, frente al rol femenino de la dependencia y la pureza, estereotipan las conductas personales, lo cual es puesto de manifiesto en las narrativas personales.

En consonancia con lo anterior, parte de los conflictos emocionales presentes en los discursos están relacionados con el género. De esta investigación se desprende que la gestión de estos conflictos condiciona el rendimiento académico. Por una parte, las relaciones conflictivas entre los dos géneros median las metas y objetivos personales, lo cual está afectado por concepciones estereotipadas de los géneros. Por otra parte, los estereotipos sexistas referentes a los roles antes comentados, suponen conflictos personales que son gestionados o bien resistiéndose, o bien legitimándolos o acomodándose a ellos, lo que implica la toma de decisiones sobre objetivos y metas personales condicionadas por dichos estereotipos. Estas actitudes en las que se observa una legitimación y naturalización, abren un camino para la acción pedagógica, en el sentido de programar líneas de actuación que permitan a estos jóvenes cambiar estas actitudes de “sumisión y sometimiento” ante un futuro ya determinado. Ayudarles, en definitiva, a elaborar proyectos de vida apoyados en metas y objetivos pensados en base a la confianza en ellos mismos y en sus capacidades.



A su vez, otros estereotipos identificados (p.e. esencialista) tienen un funcionamiento paralelo a los sexistas. Ambos, limitan y condicionan el desarrollo no exclusivamente en un plano escolar, sino también personal y social. De esta manera, se constituyen en obstáculos o bien adoptan una función de techos de cristal (“*yo no sirvo para los estudios*” “*no sirven para los estudios*”). Identificar estas verbalizaciones precozmente es un reto educativo fundamental y necesario para la planificación de estrategias efectivas de prevención del fracaso escolar.

3.3. La dimensión afectiva en el fracaso escolar.

Esta investigación ha inducido a la elaboración de un sistema de categorías que permite registrar la multidimensionalidad cognitiva, afectivo-moral y social de la identidad, a través de los discursos, expresiones y verbalizaciones que sobre sí mismos y los contextos que le rodean, elaboran jóvenes con experiencia de fracaso escolar. De estos indicadores empíricos de la identidad, nos interesan especialmente aquellos que detectan las emociones, ya que supone una innovación relevante en el reconocimiento de la importancia de la dimensión emocional a la par de la cognitiva en el terreno educativo. Esto, aunque es algo que a nivel teórico pueda parecer suficientemente reconocido, a nivel práctico creemos que todavía queda camino por recorrer.

Hemos visto en este estudio, la importancia del plano emocional en el fenómeno del fracaso escolar, así como la legitimación de ciertos mediadores que se constituyen en recursos de empoderamiento para el sujeto. Los estados emocionales son el producto de un aprendizaje social en contextos de actividad significativos. Estos legitiman unos modos de sentir y de actuar emocionalmente. En la experiencia de fracaso escolar, la emocionalidad es principalmente negativa, asociando a esta experiencia conductas o bien de sumisión y adaptación, o bien



disruptivas y violentas, consecuencia ambas de estos estados emocionales. Con estas situaciones afectivas de partida, es muy difícil guiar el aprendizaje, sin antes reorientar las emociones.

Este sistema de indicadores de detección de las emociones en los discursos personales, puede ser un recurso muy importante para el planteamiento del aprendizaje en estos alumnos y alumnas con una experiencia previa de fracaso escolar. Tanto las nuevas iniciativas que se van poniendo en marcha en relación a la prevención del fracaso escolar, como la formación del profesorado que intervendrá con estos jóvenes, deberían incorporar la educación emocional como área clave para reconducir y canalizar el aprendizaje de forma constructiva y positiva.

4. PROYECCIÓN DEL ESTUDIO.

Para terminar este informe, queremos discutir las posibles líneas de proyección y explotación de esta investigación, en aras de seguir comprendiendo el fenómeno del fracaso escolar para la elaboración de estrategias específicas de prevención. Así, tres son las directrices que proponemos como posibles para la intervención específica en el alumnado con experiencia de fracaso escolar: el empleo de la narrativa como metodología didáctica, la coeducación como vía de prevención, las emociones en los procesos educativos.

4.1. La narrativa como metodología didáctica.

En esta investigación, hemos empleado la narrativa como herramienta metodológica para indagar en el fenómeno a estudiar, en nuestro caso, el fracaso escolar. Sin embargo, creemos que la narrativa también es un instrumento de intervención eficaz. Algunos autores han llamado la atención a este respecto (Bolívar, Domingo y Fernández, 2011; Colás, 1999) sugiriendo el empleo de las historias



de vida en la llamada investigación acción desde el ámbito educativo, sobre todo en lo que se refiere a la formación continua y desarrollo profesional del profesorado.

Sin embargo, damos un paso más en la propuesta de intervención, a través de los relatos personales de jóvenes con dificultades de rendimiento académico. Si la narrativa contribuye a construir los significados de las experiencias personales, el empleo de ésta para ayudar a estos jóvenes a ser conscientes de estos significados personales y reconstruirlos en los casos que sean nocivos para ellos, puede constituirse en un recurso eficaz para ayudarles a mejorar su autoconcepto y autoestima.

En nuestro estudio, hemos encontrado conflictos emocionales que refieren precisamente dificultades para reconocer su valía personal, por el hecho de fracasar en los estudios, así como una gestión de estos conflictos que no les ayuda a superar los límites impuestos por esta frustración. El analizar y compartir estas narrativas personales con otros (profesores, otros compañeros) significa entender otros significados asociados a las mismas circunstancias o situaciones, por lo que puede contribuir al cambio de perspectiva sobre la propia experiencia, de manera que no sean obstáculos en el desarrollo personal en general y académico en particular. Otras investigaciones en curso desarrolladas en el nuevo grupo de investigación DIME (HUM-833), aplican la narrativa como metodología didáctica para la reconstrucción de la identidad del alumnado de diversificación curricular (Sánchez, 2009).

4.2. La coeducación como vía de prevención.

El que, en nuestro estudio, hayamos encontrado a la construcción de género como factor claramente asociado a los procesos de fracaso escolar, nos induce a pensar que es un tema que debe ser contemplado en las políticas de prevención de éste.



Los estereotipos sexistas presentes en las narrativas personales nos advierten de la poca conciencia de igualdad de género que tienen todavía las nuevas generaciones, al menos, las pertenecientes a este colectivo con experiencia de fracaso escolar.

En este sentido, las nuevas propuestas curriculares que ha traído consigo la LOE, pueden ser iniciativas interesantes para trabajar contenidos que contribuyan al desarrollo de la igualdad de género. Nos estamos refiriendo a asignaturas como *“Educación a la Ciudadanía”* o *“Cambios sociales y de género”*. Estas asignaturas cumplen el papel social de dar a conocer derechos, leyes, organismos, etc.; en última instancia, de aportar recursos personales a los adolescentes para su desarrollo como ciudadanos y para la reconstrucción de su propia identidad cultural (fantasías, expectativas, roles, actividades, etc.). Conflictos sociales como la violencia de género, la violencia escolar, el acoso laboral y sexual, etc. tienen su raíz en la cultura de género y se manifiestan muy especialmente en el plano de las relaciones interpersonales. La recurrencia de estos conflictos llama la atención sobre la necesidad de intervenir de modo más sistemático desde la educación con el fin de favorecer la construcción de una sociedad igualitaria.

A su vez, los Planes de Coeducación que se desarrollan en los centros educativos a instancia de las administraciones, también constituyen iniciativas eficaces para el fomento de la igualdad de género. A través de las actividades, talleres, charlas, etc., programadas en estos planes, se contribuye a la construcción de la identidad de género, aportando así nuevos mediadores además de los que devienen de las tradiciones y costumbres populares que, en ocasiones, amparan discriminaciones sociales y de género.



4.3. Las emociones en los procesos educativos.

En este apartado queremos destacar las derivaciones de la observación de las emociones en los nuevos contextos de aprendizaje. En este sentido, un número creciente de investigaciones educativas se centran en el diseño y experimentación de entornos de aprendizaje online que incorporan recursos, estrategias y actividades de regulación emocional (Rebollo y cols., 2008; Barragán et al., 2007; Aires et al., 2006; Etchevers, 2005; Bostock y Lizhi, 2005). En estas investigaciones se utilizan las emociones como indicadores de eficacia en el aprendizaje online.

Una de las estrategias preventivas del fracaso en la escuela, ya lo dicen los expertos, es el cambio de metodología didáctica utilizada con estos jóvenes. Su rechazo de los ámbitos académicos hace que sea necesario planificar la enseñanza de forma distinta e innovadora. Es decir, el diseño de nuevos entornos de aprendizaje se configura en un elemento importante para su recuperación académica. Para este diseño, es necesario poseer un sistema de indicadores que nos guíen en la idoneidad de estos modelos. La detección de emociones puede ser un recurso muy interesante a este respecto, por su fidelidad de cara a conocer la satisfacción o insatisfacción de los discentes ante las actividades educativas. De esta manera, la observación de los estados emocionales en situaciones de puesta en práctica de nuevos modelos de aprendizaje nos puede servir de evaluación de la eficacia de éstos.

En resumen, los resultados de este estudio aportan elementos suficientes para configurar nuevos contenidos de la educación, así como pautas para la intervención desde una visión sinérgica de la educación, donde todos los “actores” que forman parte de la “escena educativa” interpreten consciente y responsablemente su papel. Reiteramos por tanto, la necesidad de articular políticas

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



educativas que favorezcan el acercamiento de todos los que intervienen en el acto educativo: de las familias a la escuela y viceversa, desde la óptica de que “todos y nadie somos culpables” del fracaso escolar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Aboud, F. (1987) *The development of ethnic self-identification and attitudes*. En Phiney, J. y Rotheram (eds.): *Children's ethnic socialization : Pluralism and development*, pp. 32-55. Londres, Sage.

Aguado, M.T. (2000) Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11 (20), pp. 187-198.

Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J.; Gaspar, M.I. y Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, 7 (2), pp. 74-91. Disponible en:
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_luisa_aires.pdf

Alario, A. y Anguita, R., (2001). *Las mujeres, las nuevas Tecnologías y la educación. Un camino de lleno de obstáculos*. En M. Area (coord.) *Educación en la Sociedad de la Información*, pp. 215-248. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Altable, C. (1991) *Penélope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental*. Madrid: Mare Nostrum.

Ainscow, M. (2004) Developing inclusive educational systems : what are the leavers for change. *Journal of Educational Change*.

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Developing%20educational%20inclusive%20settings.pdf.

Aparisi, J. Marhuenda. F. Martínez, M^a A.; Zacarés, M.J. (1998) *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universidad de Valencia.

Arciero, G. (2004). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal. Reflexiones sobre la experiencia humana*. Las Palmas de Gran Canaria: Colegio Oficial de Psicólogos.

Asensio, J.M., Acarín, N. y Romero, C. (2006) *Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas*. En Asensio, J.M. et al. (coord.) *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad*, pp. . Barcelona: Ariel.

Aylwin, M. (2000) *Ética, desarrollo humano y economía. El desafío de la inequidad en educación*. Ética y desarrollo, Encuentro internacional organizado por el Banco Interamericano de desarrollo. Washinton: Doc. Policopiado. Disponible en:
http://www.iadb.org/ETICA/documentos/dc_ayl_etica.htm.

Bajtín, M.M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI.

Bajtín, M.M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin, TX : University of Texas Press.



Bajtín, M.M. (1993) *Towards a philosophy of the act*. Austin, TX : University of Texas Press.

Balzano, S. (2002) Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 14 (3), pp. 283-296.

Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca: Barcelona.

Barberá, E. (1991) Análisis psicológico de los estereotipos de género. *Investigaciones psicológicas*, nº 9, pp. 145-165.

Barberá, E., Sarrio, M., Ramos, A. (2002) El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de Psicología Social*, 17(2), pp. 167-182.

Barberá, E. y Martínez Benlloch, I. (coord.) (2004) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

Barberá, E. (2004) *Perspectiva cognitivo-social: estereotipos y esquemas de género*. En Barberá, E. y Martínez, I. (coord.) *Psicología y Género*, pp. 55-80. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

Barragán, Raquel; Buzón, Olga y García Pérez, Rafael (2007). *Diagnóstico y evaluación de aprendizajes universitarios con e-portafolios: regulación de aprendizajes Blended-Learning y nuevos roles del alumnado*. En Felipa Etxeberria, Lander Sarasola, José Francisco Lukas, Juan Etxeberria y Aitor Martxueta (Coords.). Actas del XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, AIDIPE: San Sebastián, pp. 958-964.

Bartolomé, M. (2004) Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), pp. 65-79.



Bartolomé, M. (2008) *Igualdad versus equidad. Enfoques divergentes ante la diversidad educativa*. En *Convivencia, equidad y calidad*, coord. Etxeberria, F.; Sarasola, L.; Lukas, J.F.; Etxeberria, J.; Marxueta, A., pp. 155-187. Donostia: Aidipe.

Bascón, M.J. (2007) *Género, adolescencia y argumentación. El discurso como acción situada contextos de resolución de conflictos*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla.

Benzecri, J.P. (1973) *L'analyse des Données*. París : Dunod.

Bernad, J., Molpeceres, M.A. (2006) Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, pp. 149-169.

Bernal, J.L. y Gil, M^a T. (1999) Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285, pp. 33-38.

Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bonal, X. (1992) Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201, pp. 60-65.

Bostock, Stephen J. y Lizhi, Wu (2005). Gender in student online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), pp. 73-85.

Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º ESO. Implicaciones psicopedagógicas en



la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 119-146.

Bruner, J. (1996) *Meaning and self in cultural perspectiva*. En D. Bakhurst y Ch. Sypnowich (eds.) *The social Self*. Londres: Sage.

Bruner, J. (1997a). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (1997b) A narrative model of self-construction. En Snodgrass, G. and Thompson, R.L (editors): *The self across psychology. Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 818, pp. 145-161.

Bruner, J. (2001) *Self and making and world-making*. En Brockmeier, J. and Carbaugh, D. (edit.) "Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture", pp. 25-37. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Alvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. [The problem of university dropout]. *RELIEVE*, 12 (2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.pdf

Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (2000) *Diagnóstico a la identidad étnica y a la aculturación*. En Bartolomé y otros: *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, pp. 21-120. Madrid: CIDE.

Cala, M.J. y De la Mata, M.L. (2006). *Escenarios de actividad e identificación de género: un estudio de grupos de discusión en educación de personas adultas*. En Rebollo, M.A. (coord.): *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, pp. 245-262. Madrid: La Muralla.



Calero, J. (2006) *La equidad en educación. Informe analítico del Sistema Educativo Español*. Madrid: Mec-CIDE.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Castell, R (2004) *Encuadre de la exclusión*. En Karsz, S (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa

Castilla del Pino, C. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fábula Tusquets.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona. Paidós.

Cerezo, S. (2001) *Evaluación de los Programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla*. Tesis doctoral (inédita), Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla.

Chen, S. and Welland, J. (2002) Examining the effects of power as a function of self-construals and gender. *Self and Identity*, 1(3), pp. 251-269.

Climent G. (2002) "Des de l'esfera dels valors". *Revista de Blanquerna*, 7, URL.

Cobacho, F. y Pons, J. (2006) Jóvenes en desventaja y Cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, nº 341. Septiembre-diciembre, pp. 237-255.

Colás, P. (2001) Postmodernismo, feminismo e investigación educativa. *Universitas Tarraconenses*, 15(3), 107-127.



Colás, P. (2004a) *Identidad, Género y Ciudadanía*. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Colás, P. (2004b). *La construcción de una pedagogía de género para la igualdad*. En Rebollo, M.A. y Mercado, I. (coord.) *Mujer y desarrollo en el siglo XXI*, pp. 275-291 Madrid. Mc Graw Hill.

Colás, P. y Jiménez, R. (2004) La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación*, 16, (4), pp. 419-433.

Colás. P. (2006) *Género, Interculturalidad e Identidad: Teoría y Práctica Educativa*. En Rebollo, M.A. (coord.) *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, pp. 27-53. Madrid: La Muralla.

Colás P. y Jiménez, R. (2006) Tipología de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, nº 340. Mayo-Agosto. pp. 415-444.

Cole, M. (1995) Culture and Cognitive Development: From Cross-Cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture and Psychology*, nº 1, pp. 25-54.

Coleman J. S., Campbell, E., Hobson C., McPartland, J. Mood, A., York T. (1966) *Equality of Educational Opportunity Study*. Washington: DC, Government Printing Office.

Coleman J. M. y Hong, Y. (2006) Beyond nature and nurture: The influence of lay gender theories on self-stereotyping. *Self and Identity*, 7 (1), pp. 34-73.



Cornejo, J.M. (1986) *Técnicas de investigación social. El análisis de correspondencias*. Barcelona: PPV.

Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). *The meanings of difference : Cognition in social and cultural context*. En P.J. Caplan, M. Crawford, J.S., Hyde y J.T.E. Richardson (eds.) *Gender differences in human cognition*, pp. 81-130. Oxford: Oxford University Press.

Crawford, M. (2005) *Doing gender in Katmandú*. 1st International Congress of the Iscar *¿Acting in Changing Worlds: Learning, Communication, and Minds in Intercultural Activities*. Sevilla.

Crawford, M. (2006) *Transformations, Women, Gender and Psychology*. Mc Graw Hill : University of Connecticut.

Cubero, M. y Ramírez, J.D. (comp.) (2005a) *Vygotski en la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cubero, M. y Ramírez, J.D. (2005b) *Tipos de discurso y modos de pensamiento*. En Cubero, M. y Ramírez, J.D. (comp.) *Vygotski en la psicología contemporánea*, pp. 141-166. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cubero, M. y Rubio, D. (2005) *Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo*. En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp) *Vygotski en la psicología contemporánea*, pp. 21-46. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cuevas, A. (2004) Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21 (2), pp. 101-105. Disponible en:

<http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2004/Vol%2021%20No.2/Ps21204-2.doc>



- Damasio, A. (1994) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Daniels, H (2003) *Vygotski y la pedagogía*. Temas de educación. Barcelona. Paidós
- Davidson, R. J., Scherer, K.R. y Goldsmith, H. H. (2003) *Handbook of Affective Sciences*. Oxford : Oxford University Press.
- De la Mata, M. y Cubero, M. (2005). *Cultura y procesos cognitivos*. En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp) *Vygotski en la psicología contemporánea*, pp. 47-80. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De la Mata, M. (2005). *Comunicación profesor-alumno y aprendizaje de textos en educación de personas adultas*. En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp) *Vygotski en la psicología contemporánea*, pp. 115-140. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Pablos, J. (1999) Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI. *Bordón* 51(4), pp. 417-433.
- De Pablos, J, Rebollo, M.A. y Lebres, M^a L. (1999) Un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, nº 320, pp. 223-253.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. (2^a ed.) Plenum Press: Nueva York.



Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1992) *The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement*. En A.K. Boggiano y T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: a social-developmental perspective*, pp. 9-37. Cambridge University Press: Nueva York.

Deutsch, M. (1973) *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.

Díaz, C. (1992) Modelos de autopercepción social entre alumnos de Octavo de EGB. *Revista de Educación*, 299, pp. 293-305

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, pp. 31-48.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.

Etchevers, Nicole (2005). ¿Dónde están las emociones en el ciberespacio? Análisis de la situación actual. *Revista TEXTOS de la Cibersociedad*, nº 5. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?=71>

Eckert, H. (2006) Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, nº 341. Septiembre-diciembre, pp. 35-55.

Edwards, D. (1999) Emotion Discourse. *Culture and Psychology*, 5 (3), pp. 271-291.



Elboj, C., Espanta, M, Flecha R., Imbernon, F., Puigdemívol, I., Valls, R. (1998) Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (Cambios Sociales y algunas propuestas educativas) *Contextos Educativos: Revista de Educación* , nº 1, pp. 53-75.

Elexpuru Albizuri, Itziar (et al.) (1992). *Autoconcepto y educación: teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Espín, J., Marín, M.A., Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1998) Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, nº 315, pp. 227-249.

Escudero, J.M. (2005a) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), pp. 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.

Escudero, J.M. (2005b) *El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa*. En J.G. García Molina (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*, pp. 1-30. Madrid: Instituto Paulo Freire. Disponible en: <http://www.ciefp-santander.org/DOCUMENTOS/Escudero.doc>.

Escudero, J.M (2005c) *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa. CAJAMURCIA. Disponible en: http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf.

EUROSTAT (2002) *Early school-leavers-total-percentage of the population aged 18-24 with almost coger secondary education and not in further education or training*. Luxemburgo. Disponible en :



<http://europa.eu.int/comm/eurostat/neweronos/info/notmeth/en/themel/strin/emploi>.

EURYDICE (1994) *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Departamento de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Evans, D. (2002) *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.

Fang A., Yuly P., Morales, J., y Herazo, F. (2006) El empoderamiento como nuevo paradigma de gestión del talento Humano. *Trans Formación. Ediciones Tecnológicas de Bolívar*. 2 (1), pp.176 - 184. Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos37/empoderamiento/empoderamiento.shtml>

Fernández, P. y Melero, M^a A. (comps.)(1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Fitzgerald, T. (1993) *Methaphors of identity. A Cultural Communication Dialogue*. Albany : University of New York.

Fivush, R. (2007) Remembering and reminiscing : How individual lives are constructed in family narratives. *Sage Publications*, 1(1), pp. 45-54.

Fivush, R., Bohanek, J.G. y Duke, M. (2005) *The intergenerational self : Subjective perspective and family history*. En F. Sani (Ed.) *Individual and Collective Self-Continuity*, pp. 1-23. Mahwah, NJ : Erlbaum.

Fivush, R., Haden, C.A. y Reese, E. (2006) Elaborating on elaborations : Role of maternal reminiscing style in cognitive and



socioemotional development. *Child development*, 77 (6), pp. 1568-1588.

Fivush, R. y Nelson, K. (2004) Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *American Psychological Society*, 15 (9), pp. 573-577.

Freixas, A. (2001) *Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género*. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.) *La Educación de las Mujeres: Nuevas Perspectivas*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fullana Noel, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón* 48(2), pp. 151-167.

García Gómez, A. (1999) Autoconcepto y necesidades educativas especiales en el sector educativo de Brozas (Cáceres). *Revista de educación*, nº 318, pp. 251-269.

García, J., Canal, R., Bernal, A. y Martín, A.V. (2006) *El desequilibrio del sistema emocional y su repercusión en la teoría y práctica de la educación*. En Asencio, J.M. et al. (coord.) *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad*, pp. 71-170 Barcelona: Ariel.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García, R. (2001). *La resolución de problemas*. En M.A. Rebollo (Coord.). *Discurso y Educación*, pp. 123-149. Sevilla: Mergablum.

García Pérez, Rafael (2002). *Diagnóstico de la dimensión emocional en la resolución de problemas escolares*. II Congreso Europeo de



Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: una Visión Crítica. Barcelona. 26-28 Junio (paper).

Garduño Estrada, L. y Ramírez Lomán, M^aR. (2001). Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1) pp. 183-198.

Gavelek, J. y Gover, M.R.(1996) *Person and selves: the dialectics of identity*. Michigan State University. Disponible en: <http://msu.edu/user/govermar>.

Gergen, K.J. (1992) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.

Gómez, P. (coord.) (2001) *Las ilusiones de la identidad*. Madrid. Cátedra.

González M.C., Tourón J. (1994) *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra (EUNSA)

González, M^a T. (2006) Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *REICE*, 4 (1), pp.1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>.

González Rey, F.L. (1999). *Personality, subject and human development: the subjective character of human activity*. En S. Chaiklin, M. Hedegaard y V.J. Jensen (Eds.). *Activity Theory and Social Practice*, pp. 253-275. Aarhus: Aarhus University Press.

Gover, M.R. (1996) *The narrative emergence of identity*. Michigan State University: Disponible en: <http://msu.edu/user/govermar>.



Gover, M.R. (1997a) *Negotiating borders of self and other: schools as sites for the construction of identity*. Michigan State University. Disponible en: <http://msu.edu/user/govermar>.

Gover, M.R. (1997b) *Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development*. Michigan State University. Disponible en: <http://msu.edu/user/govermar>.

Hargreaves, A. (2003) *La política emocional en el fracaso y en el éxito escolar*. En Marchesi A., Hernández C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, pp. 229-254. Madrid: Alianza Ensayo.

Harré, R. (1987) *The social construction of selves*. En Yardley, K. and Honess, T. (editors) *Self and identity. Psychosocial perspectives*. John Wiley & Sons.

Hedegaard, M. (1999) *Institutional practices, cultural positions and personal motives*. En Chaiklin, S., Hedegaard M. & Jensen U.J. (Eds.) *Activity theory and social practice*, pp. 277-301. Aarhus: Aarhus University Press.

Hedegaard, M. (2005). *Cultural-Historical tradition of child development*. Proceedings of First ISCAR Congress. 20-24 september 2005. Sevilla.

Hermans, H.J., Kempen, H.J.G. (1993) *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press.

Holland, D. y otras (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.



Hong, G. (2004). Emotions in culturally-constituted relational worlds. *Culture & Psychology*, 10(1), pp. 53-63.

Hornillo, I., Rebollo, M.A. (2006) Discurso biográfico-narrativo de alumnos de Programas de Garantía Social: una perspectiva sociocultural. *Revista Ciencias de la Educación*, nº 208, pp.477-498.

I.N.C.E. (1997) *Resultados de Matemáticas: tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias (T.I.M.S.S.)* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Isajiw, W.W. (1990). *Ethnic-Identity retention*. En Breton, R., Isajiw, W.W., Kalbach, W.E., Reitz, J.G. (eds.) *Ethnic identity and equality*, pp. 34-91. Toronto: University of Toronto Press,

Jacklin, C.N. (1981) Methodological issues in the study of sex related differences. *Development Review*, nº 1, pp. 266-273.

Jiménez R. (2005) *El aprendizaje cultural del género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral (inérita), Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla.

Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J., Murga, M.A. y Téllez, J.A. (2006) Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, vol. 12, pp. 261-287.

www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm

Karsz, S (2004). *La exclusión: concepto falso, problema verdadero*. En S. Karsz (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa

Kozulin, A. (1994) *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza Editorial.



Lagarde, M. (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, M. (2000) *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y horas.

Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.

Leal, A. (2002) Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino. *Cultura y Educación*, 14(3), pp. 313-326.

Lebart, L. Morineau, A., Fenelon, J.P. (1985) *Tratamiento estadístico de datos. Métodos y programas*. Barcelona: Marcombo.

León, M^aJ. y otros (2000). *Evaluación de los Programas de Garantía Social en Andalucía*. Granada: FORCE.

León, M^aJ., Fernández, M., Domingo, J. (2003) El hoy y el mañana de los Programas de Garantía Social. *Bordón*, 55(1), pp. 93-102.

Levin, H. (1994) *Aprendiendo en las escuelas aceleradas. Volver a pensar la educación*, vol. II. Madrid: Morata.

Lewis, M. y Haviland-Jones, J. (2000) *Handbook of Emotions*. New Cork: The Guilford Press.

Lipman, M. (1996). *Natasha: aprender a pensar con Vygotski. Una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa, Biblioteca de Educación. Didáctica general.



Lobato, E. (2005) Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), pp. 115-129.

López, E. (2007). Educación compensatoria. Efectos perdurables de la temprana implicación paterna (y III: The C. P. C). *RELIEVE*, 13 (2), pp. 145-174. Disponible en:

http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_1.htm

MacClelland, D.C.(1987) *Estudio de la motivación humana*. Nancea: Madrid.

Macías, B. (2002) *La construcción de la identidad cultural andaluza desde la experiencia de emigración: un estudio empírico desde la psicología histórico-cultural*. Tesis doctoral, (inédita). Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla.

Mafokozi, J. (1991) Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), pp. 171-194. Univ. Complutense. Madrid.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2002) Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación* 14(4), pp. 415-429.

Marchesi, A. (2005) *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Ensayo.

Marchesi, A. y Lucena, R. (2003) *La representación social del fracaso escolar*. En Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, pp. 149-165. Madrid: Alianza Ensayo.



Marchesi, A. y Pérez, E. (2003) *La comprensión del fracaso escolar*. En Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, pp.25-50. Madrid: Alianza Ensayo.

Marín, M.A. (2002) *La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. En Bartolomé, M. (coord.) *Identidad y Ciudadanía*, pp. 27-50. Madrid: Narcea.

Marková, I. (2003) Constitution of the self: intersubjectivity and dialogicality. *Culture and Psychology*, 9(3), pp. 249-259.

Martín-Moreno, Q. (1996) *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Mayordomo, A. (2004) La construcción histórica de la identidad y la diversidad. *Bordón*, 56 (1), pp. 49-63.

McDowell, L. (2000) *Género, identidad y lugar*. Madrid: Cátedra.

Mead, G.H. (1999) *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

MEC (2007) *Informe 2006: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Merino, R., García M., Casal, J. (2006) De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, nº 341, pp. 81-98.

Miles, M. y Huberman M. (1994) *Qualitative data análisis*. Thousands Oaks, Sage Publications.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Mirás, M. (1998) *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. En Coll, C. (coord.) *Psicología de la Educación*, pp. 309-329. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Molina, S. (2004) *El fracaso de la ESO*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Moore, M. (1991) *Feminismo y antropología*. Madrid: Cátedra.

Murillo, F.J., Cerdán, J., Grañeras, M. (1999) Políticas de calidad y equidad en el Sistema Educativo Español. *Revista de Educación*, nº 319, pp. 91-113.

Murillo, F.J. (2003) Equidad en educación. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volini/Murillo.pdf>.

Núñez, L. y otros (2006). *Emociones y Educación: una perspectiva pedagógica*. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Salamanca. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/site/25seminario/ponencia3.pdf>

Núñez, L., Bisquerra, R., González, J. y Gutiérrez, M.C. (2006) *Emociones y Educación: una perspectiva pedagógica*. En Asencio, J.M. et al. (coord.) *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad*, pp. 171-196. Barcelona: Ariel.

OCDE (1997) *Education and equity in OECD Countries*, Paris: OECD.

OCDE (2004) *Learning for tomorrow's world. First results from Pisa 2003*. París. Disponible en www.oecd.org/document.



OCDE (2004) *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through. The Prism of PISA*. París.

OCDE (2005) *Organisation for Economic Co-operation and Development, Education at a Glance 2005*. París.

OCDE (2006) *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2006. Education and glance 2006*. Nota informativa sobre la situación española. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

OCDE (2007). *Pisa 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. París. Disponible en:
http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html.

OCDE (2007) *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007*. Informe Español. Disponible en:
<http://www.mec.es/multimedia/00004656.pdf>.

Páez, D; Blanco, A. (1996). *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social actual*. Aprendizaje S.L: Madrid.

Palacios, J. (2003) *Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar*. En Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, pp.73-81. Madrid: Alianza Ensayo.

Penuel, W.R. y Wertsch, J.V. (1995) Vygotski and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), pp. 83-92.

Phiney, J. (1989) Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, nº 9, pp. 34-49.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Plutchick, R. T. (2003) *Emotions and life. Perspectives Psychology ; Biology and Evolution*. Washington : American Psychological Association.

Puig, J.M. (2003) *Educación en valores y fracaso escolar*. En Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, pp. 83-97. Madrid: Alianza Ensayo.

Pujadas, J., J. (1992). *El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ramírez, J.D. (1995) *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Rebollo, M.A. (2001) *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación.

Rebollo, M.A. (2004) *La educación emocional desde la perspectiva de género*. En Rebollo, M.A. y Mercado, I. (coord.) *Mujer y desarrollo en el siglo XXI*, pp. 303-314. Madrid: Mc Graw Hill.

Rebollo, M.A. (2006). *Emociones, género e identidad: la educación sentimental*. En Rebollo, M.A. (coord.) *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, pp. 217-244. Madrid: La Muralla.

Rebollo, M.A. (2008). *Educar para una ciudadanía paritaria: género, emociones y medios de comunicación*. En E. Soriano (Coord.). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*, pp. 311-334. Madrid: La Muralla.



Rebollo, M.A. y Hornillo, I. (2005). *Las emociones en la construcción de la identidad: un estudio narrativo en Programas de Garantía Social*. Actas V Jornadas de Educación Intercultural, Almería.

Rebollo, M.A, Hornillo, I. y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 7(2), pp. 28-44. Disponible en: <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>.

Rebollo, M^a Á., García, R., Barragán, R., Buzón, O., Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, 14 (1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm.

Redondo J. (1999) *Fundamentos y pautas para elaborar Programas de Garantía Social*. Bilbao: Ediciones mensajero.

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Rodríguez Diéguez, J.L. (1995). Lenguaje y rendimiento escolar. Un estudio sobre el fracaso escolar en Portugal. *Bordón* 47(4), pp. 409-416.

Rogoff, B. (1990) *Aprendices del pensamiento: Desarrollo cognitivo en contextos sociales*. N. York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1993) *Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity*. En Wozniak, R.H. y Fisher, K.W. (eds.) *Development in context*. Hillsdale, NJ: LEA.

Rotheram y Phiney (1987) *Definitions and perspectives in the study of the children's ethnic socialization*. En Phiney, J. y Rotheram, M. (eds.) *Children's ethnic socialization : Pluralism and development*. Londres, Sage.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Ross, M-H. (1995) *La cultura del conflicto*. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia. Barcelona: Paidós.

Ryan, R.M., Connell, J.P., y Deci, E.L. (1985) *A motivational análisis of self-determination and self-regulation y education*. En C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu*, vol. 2, pp. 13-51. Academic Press, Orlando, FL.

Salas, M. (2004) *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*. Ponencia para el 1^{er} Congreso Anual sobre el Fracaso Escolar. Palma de Mallorca.

Disponible en:

<http://www.fracasoescolar.com/congresesp/conclusiones2004.html>

Sánchez, A. (coord.) (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional*. Alertes: Psicopedagogía. Barcelona.

Sanchez Carrión, J.J. (1984) *Introducción a las técnicas de Análisis Multivariantes aplicadas a las Ciencias Sociales*. Madrid: CIS.

Sánchez, O. (2009). *La orientación escolar en los programas de Diversificación Curricular. Estudio de las dimensiones personales y familiares con perspectiva histórico-cultural*. Tesis doctoral en curso. Dpto. MIDE. Universidad de Sevilla.

Sánchez, P. (2003) (Coord.). *Salud Emocional*. Murcia: Nausícaä.

Sánchez, J. A., Macías, B., Marco, M.J. y García J. (2005) *Identidad cultural y Alfabetización*. En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp) *Vygotski en la psicología contemporánea*, pp. 241-262. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Santamaría, A. (2005) *La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo*. En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp) *Vygotski en la psicología contemporánea*, pp.81-111. Buenos Aires.: Miño y Dávila.

Santamaría y Marina, (1995) *Historias de vida e historia oral*. En Delgado y Gutiérrez (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

Santamaría, A. y Martínez, M.A. (2005) *La construcción de significados en el marco de un Psicología Cultural: el pensamiento narrativo*, En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp) *Vygotski en la psicología contemporánea*, pp. 167-193. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sastre, G. y Moreno, M. (2005) *Cognición y afectividad*. En Sastre, G. Y Moreno, M. (coords.) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, pp. 19-56. Barcelona: Gedisa.

Sastre, G., Arantes, V. y González, A. (2007) *Violencia contra las mujeres: significados cognitivos y afectivos en las representaciones sociales de los adolescentes*. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), pp. 197-213.

Sau, V. (2005) *Psicología y feminismo*. En Barberá, E. y Martínez, I. (coord.) *Psicología y Género*, pp. 107-120. Madrid. Pearson, Prentice Hall.

Schleicher, A (2006). *The economics of knowledge : Why education is key for Europe's success*. The Lisbon Council. Policy Brief. Disponible en :
http://www.lisboncouncil.net/index.php?option=com_publications&task=view&id=1&Itemid=35



Sen, A (2001). Social Exclusión: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Paper*, nº 1. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.

Silva, C.L. y Martínez, M.L. (2007) Empoderamiento, participación y autoconcepto de la persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Revista Interamericana de psicología*, 41 (2), pp. 129-138.

Skaalvik, E.M. y Skaalvik S. (2002). Internal and external frames of reference for academic Self-Concept. *Educational Psychologist*, 37 (4), pp. 233-244.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1995) *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Smolka, A.L., De Goes, M.C., Pino, A. (1997) *La constitución del sujeto: una cuestión persistente*. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (1997) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp. 129-142. Madrid Fundación Infancia y Aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia.

Sobral, J. y Pedrosa M. (1985). *Autoconcepto: problemática conceptual y metodológica*. Santiago. Imp. Obradoiro de Encuadernación.

Soldevila, A., Fililla, G., Ribes, R. y Aguilló, M.J. (2007) Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), pp. 47-59.

Soriano, E. (2004). *La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales*. XIII Congreso Internacional y II



Iberoamericano de Pedagogía: “La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. Valencia.

Stetsenko A. and Arieviditch, I. (1997). Constructing and Deconstructing the Self: Comparing Post-Vygotskian and Discourse-Based Versions of Social Constructivism. *Mind, Culture and Activity*, 4 (3), pp. 159-172.

Subirats, J (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa

Taylor, C. (1994) *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. (1996) *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Tezanos, J.F (2001) *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Tiana, A. (2005) *Educación e igualdad en España*. En De Puelles, M.: Educación, igualdad y diversidad cultural. Madrid: Biblioteca Nueva.

Turski, G. (1991) Experience and expression: the moral linguistic constitution of emotions. *Journal for the theory of social behaviour*, 21 (4), pp. 373-389.

UNESCO (1999) *Declaración Mundial sobre la educación para todos*. Jomtiem: UNESCO.

UNESCO (2000) *Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial de la Educación. Dakar, Senegal: UNESCO.



Valsiner, J.(1991) Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. A review of Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context by Barbara Rogoff. *Human Development*, 34, 307-315.

Van der Veer, R. (2001) *The idea of units of analysis: Vygotsky's contributions*. En S. Chaiklin (Ed.) *The theory and practice of Cultural-Historical Psychology*. Aarhus: Aarhus University Press.

Villalba, U. (2007) *La participación según el desarrollo humano: ¿capital social o empoderamiento?* Comunicación para el Congreso "El desafío del desarrollo humano. Propuestas locales para otra globalización". Hegoa: Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y Cooperación Internacional. Bilbao. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/bilbo/komu/3_Participacion/9_Unai-Villalba.pdf.

Vygotski, L.S. (1983) *Los problemas de la psique*. Obras escogidas III. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L.S. (1987) *Thinking and speech*. N.Y : Plenum Press.

Vygotski, L.S. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), pp. 548-573.

Wertsch, J. (1993) *Voces en la mente*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wertsch J., (2001) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, D.L.



Wertsch, Del Río y Álvarez (1997) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid Fundación Infancia y Aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia.

West, C. y Zimmerman, D.H. (1987) Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), pp. 125-151.

Woods, P. (1992). *Symbolic Interactionism: Theory and Method*. En Lecompte, M.D., Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education*, pp.337-404. New York : Academic Press,

Zacarés, J.-J. y A. Iborra (2006) ¿Es posible la optimización en el desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18(1), pp. 31-46.

Zembylas, M. y Kaloyirou, C. (2007) Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, nº 342, pp. 37-59.

Zimmerman, B.J. (1990) Self-regulated learning and academia achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), pp. 3-17.

Marco legal

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 3 de Octubre de 1990 (BOE N° 20-10, 4 de octubre).

ORDEN de 12 de enero de 1993, por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE N° 16, 19 de enero).

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



ORDEN del 14 de julio de 1995, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en Andalucía (BOJA Nº 117, 29 de agosto).

Ministerio de Educación y Ciencia (1996) Programas de Garantía Social. Documento General. Madrid.

ORDEN de 1 de Abril de 2002, por la que se regulan los Programas de Iniciación Profesional (BOJA Nº 50, 30 de abril).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. (BOE Nº 106, 4 de mayo)

Ley de Educación de Andalucía, 10 de diciembre de 2007 (BOJA Nº 252, 26 de diciembre)

ORDEN de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el Plan de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares (BOJA Nº 42, 29 de febrero)

ORDEN de 20 de febrero de 2008 por la que se regulan los PCPI (BOJA Nº 114, 29 de febrero).

ORDEN de 25 de julio de 2008 por la que se regula la Atención a la Diversidad (BOJA Nº 167, 22 de agosto).



ANEXO 1.

Entrevistas transcritas y con fotos





Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.
 Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
 Abril 2004
 Alumno 1. Ramón

E1. Descripción general de las fotos.

E1: Tu profesora te ha pedido que selecciones una serie de fotografías que representan momentos importantes en tu vida. Por favor, sácalas y ordénalas por las etapas que consideres importantes. ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos?

S1001: Porque son las que he visto más interesantes: en una con mi padre de chiquitillo, en otras con la familia y en otras cuando se casó mi prima.

E1: Me tienes que ir diciendo qué representa para ti cada una de las fotos, me dices: la uno representa... bueno, o lo que pasa en cada una de ellas. Por ejemplo, en la primera apareces tú de pequeño...

S1002: Yo de pequeño y esto es en la... en la piscina. Vamos esto es en la azotea donde... allí en el pueblo, una piscina que tenía mi abuela arriba en la azotea, bueno, que tiene.



En la piscina de la azotea con su madre

E1: ¿Quién es?

S1: Mi madre.

E1: En la segunda...

S1003: ¿En la segunda? Pues yo también, estoy con mi padre creo que... a ver... sí, es allí también, ésta es la entrada de la casa.

S1004: En la tercera, vestido de...je je je, de flamenco, y por la acera y eso creo que es allí también, sí, me supongo, ¿sabes? por lo que es la acera, la pared y eso... creo que eso sería allí también.



En la puerta de la casa



Vestido de flamenco

E1: ¿Y en la cuarta?

S1005: Esto... esto es en la peña Bética de mi barrio, donde echábamos los partidillos.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



La peña bética del barrio

S1006

E1: Te gusta el fútbol ¿no?

S1: Sí, bastante.

E1: ¿Eres del Betis?

S1: Sí, jajaja, se nota ¿no?

E1: Sí, jajaja. ¿Y en la quinta?

S1007: ¿En la quinta? Pues aquí estamos con las hermanas de mi madre, allí en el pueblo, mis tías, mis primas... estamos toda la familia allí en la piscina, y allí también. ¿Sigo?



Con la familia en la piscina

E1: Sigue. ¿Dónde es?

S1008: En la playa, esto ya es por la parte de mi padre, la hermana y mis primas pero por parte de mi padre. En la playa yo era... ¡uff!



Con la familia por parte de padre en la playa

E1: ¿Y en la séptima?

S100 : ¿La séptima? Ya lo ves, mi primera comunión, que la hice junto con mi hermano.



La primera comunión

E1: ¿Qué sois dos hermanos?

S1010: No, somos dos hermanos que, éste es el que me sigue a mí, después la otra que le sigue a éste y otro más chico. Somos cuatro en total.

E1: Ya en la ocho...

La boda de la prima



Con su novia en la boda de la prima

S1011: En la ocho es la boda de mi prima, de hace dos años ya.

E1: ¿Ella es Rocío?

S1012: Sí, la que entrevistaste la primera, lo que pasa es que antes estaba pelirroja.

E1: ¡Ah! Claro es que como ahora está de morena... ¿Cuáles son las fotos más importantes?

S11013: ¿Para mí? todas.

E1: ¿No hay alguna foto que destaque porque representa para ti algo especial o importante?

S1014: Puede que la primera. Me acuerdo mucho de la piscina...; ésta, y éstas dos, aunque éstas dos son las mismas! (Risas). Aquí mismo, que salimos los cuatro.

E1: Eso, ¿por qué? Ésta supongo que porque estás con tu madre...

S1015: Por eso, porque me acuerdo mucho de eso también, de cuando me iba para arriba y eso, con mi madre, mi padre... y nos íbamos para allá, a la azotea. ¿Ésta? por mi primera comunión.

E1: Y la ocho porque...

S1016: Porque fue la boda de mi prima.

E1: Y porque estabas con tu novia y eso...

S1: Ajá.

E1: ¿Hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S1: ¿A mí? Ésta es muy parecida a la otra ¿no?

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



- E1: Sí.
S1017: Es que en verdad, para mí son todas, no puedo decir una o dos... ¿sabes?
E1: ¿Todas te traen buenos recuerdos...?
S1018: Claro, en las primeras estaba con mis padres... ésta creo que es la única que me he echado vestido de flamenco porque no me he vuelto a vestir más, aparte de que me da mucha vergüenza.
E1: ¿Hay algún acontecimiento importante en esas etapas que lo hayas recogido en fotos y no lo hayas podido traer?
S101 : Puede que haya alguna en que esté con mi novia, otra de la infancia... pero ahora mismo así por encima no recuerdo ninguna, pero tiene que haberla...
E1: Las personas que aparecen en las fotos, ¿en qué han influido en tu vida?
S1020: Bastante, mucho.
E1: En la primera sales con tu madre, ¿tu madre en qué ha influido en tu vida?
S1021: Ella ha influido en todo: en mi educación, en como soy... bastante.
E1: ¿Y tu padre?
S1022: En lo mismo que mi madre.
E1: ¿Y tus amigos?
S1023: Con los que me he criado, con los que me he criado desde chiquitito, con los que he salido, con los que he jugado al fútbol...
E1: Pero, ¿qué te han aportado?
S1024: ¿Aportado? Es que, amistad, amistad... me han aportado amistad pero... no sé.
E1: Aquí sales con tu novia, ¿en qué te ha influido ella?
S1025: Ella me ha influido bastante, demasiado.
E1: ¿En qué?
S1026: ¿En qué? En muchas cosas, en bastantes.
E1: ¿No me puedes decir alguna?
S1: ¿Eh? jajaja.
E1: Jajaja. ¿No me puedes decir alguna?
S1027: Es que me quedo... Alguna pues... Algo me ha hecho cambiar ¿sabes?, pero que ha sido bastante.
E1: ¿En la forma de ser o...?
S1028: Forma de ser... antes era un poquito más tímido... ¿sabes?, ahora ya... antes era muy callado... Ha influido bastante, como que ha hecho abrirme más.
E1: En esta foto apareces sólo ¿no?
S1: Sólo en una esquina ahí...
E1: ¿Por qué no aparecen personas contigo?
S102 : ¿Qué por qué no aparecen? Pues no sé, ¿querrían que fuese yo el centro de atención al estar vestido de flamenco... (Risas) digo yo!
E1: ¿Hay alguna foto en la que no aparezcas?, no ¿verdad?
S1030: No, en todas aparezco, a pesar de que no me gustan las fotos.
E2. Transición.
E1: Centrándonos en las distintas etapas que has diferenciado, de infancia, adolescencia y actual, ¿qué cambios destacarías de una etapa a otra?
S1031: Yo creo que siempre he sido el mismo.
Cambios físicos...Claro, más que nada es eso, cambios físicos. Desde chico hasta ahora siempre... he sido muy... de ideas fijas, de siempre he sido igual, en lo poco que he cambiado es en el físico, pero en el comportamiento... siempre he sido igual.
E1: Quizás ahora hayas cambiado un poco más tu forma de ser ¿no?
S1032: Claro, antes era un poco más callado, más tímido, me relacionaba menos... ahora ya...
E1: Centrándonos en la etapa de tu infancia, ¿qué aspectos destacarías en ésta etapa? ¿Qué es lo que recuerdas más...?
S1: ¿De ésta? (Fotos en que es un bebé) ¿no puede ser de un poquito más...? es que ahí...
E1: Bueno, no tiene por qué... verás... cuando eras pequeño, no tienes que limitarte a éstas fotos. Lo que tú... hombre, aquí no creo que te acuerdes de mucho... ¿sabes?
S1: Ahí no, de nada.
E3. Infancia.
E1: Pero bueno, piensa en éstas (Fotos en las que es un poco más mayor), cuando eras pequeño, cuando eras adolescente... y ahora. Piensa cuando eras pequeño, qué pasaba, ¿cuáles son los recuerdos que tienes?, lo que más te haya marcado.
S1033: ¿Lo que más me haya marcado? el día que me caí de un caballo, (Risas) vamos, el caballo me tiró, de eso me acuerdo bien. Allí en el pueblo también, con un vecino, nos fuimos en un caballo, de eso me acuerdo bien, bien. Tú sabes, en los pueblos... los caballos, los animales... Otro día salió un toro detrás mía (risas) de eso también me acuerdo tela, no corrí yo nada ese día... dejan las puertas de los corralones abiertas... y tuve que correr para arriba para la montaña. Y después pues...
E1: Esos son aspectos más bien negativos. ¿Tienes algo positivo?
S1034: Hombre, algo tendré ¿no?. Allí cuando nos reuníamos todos, cuando nos reuníamos toda la familia... Y ya... hombre, habrá más ¿no?, pero ahora mismo...
E1: Con tus amigos...



S1: Pero, ¿qué tiene que ser sobre las fotos o...?

E1: Te basas en las fotos, las fotos te sirven así para recordar... pero vamos, no tienes que limitarte a ellas sino... ¿Qué hacías en tu etapa infantil, o cuando tenías unos 12 o 11 años?

S1035: Pues jugar, con el balón, el trompo, las canicas, las cartas... y después de más mayor lo que hacen los hombres, la botellona...

E1: Jajaja. Eso viene después.

S1: Eso luego lo tocamos ¿no? Jajaja.

E1: Jajaja. Después, en otra etapa. Jajaja. Entonces, básicamente eso, lo negativo lo de... Pero, ¿eras travieso o algo?

S1036: No, a mí nunca me ha gustado esto de meterme en peleas, ni en problemas, siempre hacía todo lo posible por evitarlo. ba sólo a lo mío, si alguien lo buscaba yo me apartaba. Nunca, nunca me he metido en bullas ni peleas... Cuando lo típico de pequeño es hacer gamberradas...

E1: Entonces tu madre estaría muy contenta contigo ¿no?

S1037: Vamos, mi madre estaba más contenta antes que ahora. (Risas)

E1: ¿A quien te querías parecer?

S1038: A nadie. Yo mismo.

E1: ¿No había alguien en tu entorno que fuese para ti un modelo a seguir?

S103 : No sé. Yo de chico he estado mucho en el campo, con mi abuelo, pero tampoco es que quisiera ser como alguien, yo mismo y...

E4. Adolescencia.

E1: Bueno, ahora nos centramos en la etapa de la adolescencia, ¿qué aspectos destacarías de esta etapa?

S1040: De juerga, yo siempre de juerga.

E1: Lo que hacen los hombres ¿no? Jajaja.

S1: ¿Cómo?

E1: Lo que me has dicho antes, lo que hacen los hombres.

S1041: Claro. (Risas) Salía con los amigos, nos íbamos de juerga, de botellón...

E1: Todo eso supongo que son aspectos positivos, ¿había algo negativo?

S1042: Negativo... lo que pasa es eso, que siempre he sido muy tranquilo que...

E1: Y el tema de los estudios, ¿cómo los llevabas?

S1043: Fatal, pero fatal fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos. Después de esto no recuerdo si llegué a estar un año parado o me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas administrativos... luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora.

E1: Entonces, en tu etapa de adolescente, en general todo ha sido positivo, lo único negativo, los estudios. Pero, ¿qué te pasaba, no te gustaba estudiar o qué?

S1044: No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.

E5. Actualidad estancia en PGS

E1: ¿Qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al Programa de Garantía Social?

S1: ¿Cómo?

S1: ¿Para ahora estar aquí?

E1: Sí, ¿te pasó algo a partir de lo cual decidieras entrar a estudiar esto?

S1045: No, a mí de siempre me ha gustado esto. Desde pequeño me metía en la cocina, etc., pero nunca he tenido la oportunidad de estudiar esto, siempre por una cosa u otra, bien que se acabaran las plazas y tuviese que ponerme a estudiar... Aunque cuando me metí aquí tenía otro curso solicitado, que pensaba sacarme antes que éste, al final no resultó porque es un trabajo muy sacrificado, mucho tiempo fuera de casa y... En realidad me gusta, pero me gusta esto más.

E1: Ahora la etapa actual, ¿por qué has elegido esta especialidad?

S1046: Porque me gusta, me ha gustado desde siempre.

E1: ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?

S1: ¿Relación? Ninguna.

E1: ¿No cocinabas en casa?

S1047: Bueno sí, en casa sí, o en casa de alguien, que cuando se metían a cocinar me metía yo también. Es que de siempre me ha gustado. Pero no tiene nada que ver lo que sabía antes con lo que puedo saber ahora.

E1: ¿Qué piensas de lo que estás haciendo?

S1048: ¿Qué pienso? que es una buena profesión que tiene muchas salidas, muchas ofertas de trabajo y además a quien le guste se lo va a tomar como un hobby. Eso es lo que me pasa a mí, yo más que un trabajo lo veo como... una distracción, y como me gusta, pues mucho más.

E1: Te gusta, estás aprendiendo...

S14 : Ahí va, que no es como un trabajo que digas... ¡uff! Todos los días... no se qué...

E1: Y cuando salgas pues tienes algo ahí...

S1050: Claro, y esto además tiene un montón de salidas...

E1: ¿Qué sientes o qué experimentas al cocinar?

S1051: ¡Uff! ¿Qué qué siento? ¡Uff! Experimento muchas cosas. Ensayo mucho con la comida, hago muchos experimentos.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



E1: Jajaja. Y ¿te salen buenos?

S1052: Salen medio qué pero están.

E1: Entonces, ¿te sientes bien cuando cocinas?

S1053: Sí, mucho.

E6. Futuro.

E1: ¿Qué esperas conseguir y qué expectativas tienes del programa?

S1054: Soy muy perfeccionista. Me gustaría saber bastante de todo esto. Lo que espero es conseguir un buen trabajo y trabajar, trabajar bastante.

E1: ¿Qué piensan los demás, tanto tus padres como tus amigos, de lo que estás haciendo?

S1055: Están muy contentos con lo que estoy haciendo y piensan que debería de haberlo hecho antes. Me apoyan y me dicen que si es lo que me gusta, que adelante.

E1: Ahora debes mirar hacia el futuro y decirme cómo te ves dentro de 10 o 15 años tanto a nivel personal como profesional.

S1056: A nivel personal, con mi familia, estar casado, tener niños, un hogar... Y a nivel profesional, saber de esto bastante y si pudiese tener mi propio negocio pues tenerlo.

E1: ¿Qué cosas te gustaría que sucedieran tanto personal como profesionalmente?

S1057: Básicamente lo mismo que te he dicho antes, tener una familia, un trabajo que no falte, y el día que se pueda tener mi propio negocio.

E1: O sea, ¿te ves trabajando en la Hostelería no?

S1058: Sí claro.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.
Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
Abril 2004
Alumna 2. Mariana

Buenas tardes. Mi nombre es Anabel. Estamos realizando un estudio para evaluar los programas de Garantía Social. Con esta entrevista pretendemos conocer las experiencias de tu vida, inquietudes, expectativas en relación con el PGS. Te garantizamos la confidencialidad de los datos que tú nos aportes.

E1. Descripción general de las fotos.

E2: Tu profesora te ha pedido que selecciones una serie de fotografías que representan momentos importantes de tu vida. Sácalas y ordénalas por periodos, por favor.

La alumna las ordena en dos periodos: 14-15 años y 17 años.

E2: ¿Por qué has elegido precisamente éstas fotos?

S2059: Porque son las más importantes

E2: ¿Cómo las separas?

S2: 1ª etapa: (foto 1 y foto 2) 15 años. 2ª etapa: (foto 3) 17 años.

E2: ¿Por qué has elegido precisamente éstas fotos? ¿Qué representan para ti?

S2060: (1ª etapa: foto 1) En ésta mi perro era chico. (Foto 2) Aquí cuando estábamos en el chalet. (Foto 3) El nacimiento de una niña.



Con su perro chico



En el chalet



El nacimiento de la hija de unos vecinos

E2: ¿Qué es tu hermana?

S2061: La hija de unos que viven muy cerca nuestro.

E2: Sí. ¿Cuáles son las más importantes y por qué?

S2: ¿Las más importantes?

E2: Sí, las más importantes para ti.

S2062: Ésta (foto 2) porque estábamos en el chalet, y estábamos en verano, estábamos bañándonos y todo. Era por la mañana, estábamos recién levantadas.

E2: ¿Quién es ella?

S2063: Mi tía. (Silencio)



- E2: ¿Hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?
 S2064: Hombre, en ésta porque he sufrido mucho para tenerla.
 E2: Me has traído fotos actuales y de la etapa adolescente. ¿Por qué no me has traído de la infancia?
 S2065: Porque estaba buscando por mí casa, porque yo tenía un cuadernito con muchas fotos, y el otro día las encontré y no sabía si las podía traer ya. Y era de cuando yo era chica, vestida de flamenca y todo eso.
 E2: ¿Hay algún acontecimiento importante en estas etapas que no hayas podido traer en fotos?
 S2: ¿Cómo?
 E2: ¿Algo que te haya pasado importante, algún acontecimiento importante, que no hayas podido traer en las fotos, o por qué no te las has podido hacer...?
 S2: ¿De las chicas?
 E2: No, de la que sea, de cualquier etapa de tu vida.
 S2066: Pues he estado buscando y no encontraba. A mí me dijo Inma que en dónde las tenía, y yo le decía... y Inma se lo preguntó a mi madre y todo, para ver en dónde las tenía, y ella se pone: “yo no sé, no sé dónde estarán”.
 E2: Pero yo me refiero a algún acontecimiento, a algo importante, que te haya pasado a ti, y que no me lo hayas podido traer. ¿Qué es lo importante que te ha pasado? ¿Sabes lo que te digo?
 S2: No, no.
 E2: Por ejemplo, si para ti, ha sido importante la comunión de una amiga (le pongo el ejemplo de una comunión, porque llevaba una cadena de una virgen, y no sabía que ejemplo ponerle para que me entendiera), y no me la has podido traer en la foto, porque no la tenías, o por cualquier cosa. ¿Qué acontecimiento, para ti ha sido importante pero no me lo has podido traer en fotos?
 S2067: ¿Cuándo yo estaba vestida de gitana?
 E2: Por ejemplo eso. Si para ti ha sido importante vestirme de gitana, o cualquier otra cosa pues me lo dices.
 S2068: Cuando yo estaba vestida de gitana, pero no te la he podido traer porque no la estaba encontrando, vamos. Y otra, cuando yo era chica con un bastón y con un gorro que me dejó un amigo de mi madre, y también estaba buscándola y no la encontré al final.
 E2: Sí. ¿Por qué es importante para ti eso? ¿Por qué es importante para ti vestirme de gitana? ¿Por qué esa foto es importante para ti?
 S2069: Porque me hace mucha ilusión, y era mi primer traje.
 E2: Claro, ¿qué eras pequeñita?
 S2: Claro tendría dos años o así.
 E2: Bueno, estoy viendo que siempre sales acompañada en las fotos, en esta foto por ejemplo, ¿Por qué aparece aquí tu animalito, tu perrito?
 S2070: Pues aquí, (foto 1) tenía un mes por ahí, y fue cuando lo traje mi hermana a mi casa, y nos hicimos todo el mundo una foto con el perro. (Silencio)
 E2: ¿Ella es tu tía, no? (foto 2)
 S2071: Sí, y ella la hija de unos amigos (foto 3)
 E2: Las personas que aparecen en la foto, ¿en qué han influido en tu vida?
 S2: ¿Cómo que en qué han influido?
 E2: Por ejemplo, tu tía. ¿Qué ha sido para ti tu tía, en qué ha influido en tu futuro?
 S2072: Pues es de mi familia y nos ayuda mucho.
 E2: ¿Y esta chica?, porque esto ha sido ahora hace poco ¿no?
 S2: Sí, hace dos o tres semanas, más no. (Silencio, no contesta, y cuando lo hace muy bajo, y cuesta entenderla).
E2. Transición.
 E2: ¿Qué saltos, qué cambios, qué pasos, se han producido de esta etapa a ésta para que tú las separes?
 S2: No te entiendo.
 E2: ¿Qué cambios se han producido en tu vida, qué cambios has experimentado tú como persona y que se pueda ver en estas fotos?
 (Se produce un largo silencio)
 S2073. Pues aquí era más chica (foto 1), y ésta ha sido el nacimiento de la niña. (Foto 3)
 E2: ¿Y en cuánto a tus estudios?
 S2074: También las separaría porque yo estaba estudiando y ya lo dejé, y hasta ahora.
 E2: Sí, ¿entonces han sido cambios personales o más bien de estudios?
 S2: No sé. (Se produce otro largo silencio).
E3. Infancia (No ha traído fotos de la infancia, pero veo conveniente hacerle esta pregunta por si me comenta algo de interés)
 E2: En la infancia, ¿Qué acontecimientos o aspectos importantes destacarías?
 S2075: Hice la comunión. Nos íbamos con unas vecinas nuestras de la casa antigua, y poníamos la mesa fuera, comíamos fuera, y todo... (silencio).

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



E4. Adolescencia.

E2: Estas fotos son más bien de la adolescencia, cuando eras adolescente, ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa?

S2: ¿Cómo que qué aspectos?

E2: En esta etapa de tu vida, en ese periodo de años, no tiene porque ser en esta foto. Esta foto representa a tu adolescencia, pero la adolescencia son varios años, ¿qué aspectos destacas de la adolescencia, de esa etapa?

(Se produce un largo silencio)

E2: ¿Qué cosas destacas que te hayan pasado, o que tú las consideres importantes? ¿Sabes lo que te digo?

(Nos interrumpe un compañero de la clase)

E2: Bueno, vamos a seguir, ¿Qué aspectos destacarías durante tu adolescencia? Cosas que tú quieras destacar...

S2076: No sé lo que me ha pasado

E2. Puedes hablarme de lo que tú quieras; tanto a nivel familiar, a nivel personal, como a nivel académico, cosas que tú digas: “¡esto es importante!, me ha pasado tal cosa, tal cosa, y tal cosa. Porque cosas nos han pasado a todos en la adolescencia, porque además es una fecha clave.

(Se ríe, pero no contesta, y permanece bastante tiempo en silencio. Desvía la mirada hacia mí y hacia las fotos continuamente, pero no habla).

S2077: Esta foto (foto 1) lo que me gustaría destacar, es que mi madre estaba escondida debajo del sillón porque no le gusta salir en las fotos.

E2: Y, en cuanto al colegio, cosas importantes que destagues en cuanto al colegio, o de los amigos, de los novios...

S2078: (se ríe). Del colegio, los profesores eran muy buenos, los niños no eran tan buenos.

E2: ¿La familia? Algo que destagues, ¿algún acontecimiento qué destagues en la adolescencia, que para ti fuera importante, y que tú te acuerdes? Hay recuerdos, que nos señalan, que nos marcan unos más que otros, porque sean buenos, porque sean malos, pero que siempre nos acordamos.

(Silencio)

S2079: Negativo, porque tuve una pelea con mi madre porque no quería meter al perro en la casa... (Nos reímos).

E2: ¿Y positivo?

S2080: Que al final dijo que sí. Hacía poco se nos había muerto nuestro perro, yo quería tener un perro, y me lo trajo mi hermano.

E2: Y eso para ti fue importante.

S2081: Hombre, aunque después se lo llevó a su casa, a casa de mi hermano, pero después me trajo otro.

E2: ¿Y positivo o negativo en cuanto a cosas personales o académicas, por ejemplo, no señalas nada?

S2: No.

E2: ¿había alguien en esta etapa (adolescencia), a quien te quisieras parecer, algún modelo a seguir?

S2: No entiendo

E2: Alguna persona que te haya influenciado, que para ti fuera importante, que fuera un modelo a seguir. Que tú querías ser como esa persona.

S2: No me acuerdo

E2: No tenías a algún hermano, por ejemplo, o a alguien, que tú dijeras me gusta esa persona, me gusta lo que hace, y ojalá yo de mayor fuera o me pareciera, o me gustaría ser de mayor como tal persona. ¿Sabes?

S2082: Como mi hermano

E2: Como tu hermano. ¿A qué se dedica tu hermano?

S2083: A las botoneras del ascensor, vamos, que trabaja mucho.

E2: ¿Para ti esa persona era muy importante?

(Afirma con la cabeza)

E4. Actualidad (estancia en el PGS)

E2: ¿Qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al Programa de Garantía Social?

S2: ¿Al programa de garantía social?

E2: Sí, aquí.

S2: ¡Ah!, por eso digo, ¿programa de garantía social? ¿Cuál es la pregunta?

E2: ¿Qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar a...cómo le llamáis, Garelli?

S2084. Sí, Garelli. Yo de chica siempre estaba diciendo: “yo quiero ser peluquera, peluquera, pero... después me dieron un papel de esto de Garelli y elegí hostelería. Y me gustaba hostelería, y me sigue gustando. Me había quitado también del instituto, y yo decía: “sí no estudio, ¿para que voy a seguir allí?

E2: Bueno, ahora nos vamos a ir a esta etapa que es la etapa más actual, ¿no?

S2: Sí, y tan actual.



E2: ¿Por qué has elegido esta especialidad, la de hostelería?
 S2085: Porque tiene mucha salida, y porque también tiene un trabajo bueno en el futuro.
 E2: Me dices que has elegido esta especialidad porque tiene mucha salida, vale. ¿Tenías relación con la cocina anteriormente?
 (Observo que tarda mucho tiempo en contestar a todas las preguntas).
 S2086: Vamos, yo me sabía hacer la comida y todo sola, pero no es lo mismo que ahora.
 E2: ¿Tenías una relación estrecha antes o no tenías relación ninguna?
 S2087: Tenía relación.
 E2: ¿Qué piensas de lo que estás haciendo?
 S2: ¿Cómo que qué pienso?
 E2: ¿Qué piensas tú del programa de hostelería, de lo que estás estudiando...?
 S2088: Que está bien.
 E2: Si en realidad te hubiese gustado hacer otra cosa en vez de esto...
 S2: No
 E2: ¿Te gusta entonces lo que estás haciendo?
 S2089: Sí
 E2: ¿Qué sientes o qué experimentas cuando cocinas? ¿Qué sentimientos te provoca ponerte a cocinar?
 S2090: A veces con miedo, no vaya a ser que te quemes o te pase algo. Pero otras muy bien, que te pones a cocinar y...
 E2: ¿Entonces te sientes bien?
 S2091: Sí
E6. Futuro.
 E2: Y en cuanto al futuro, ¿cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal?
 S2: ¿A nivel profesional?
 E2: A nivel personal primero. ¿Cómo te ves?
 S2: Espera. (Permanecemos en silencio bastante tiempo)
 E2: Pero ¿tienes algunas expectativas? Yo, personalmente, dentro de 10 o 15 años, me veo...
 S2092: Trabajando, supongo yo... casada. (Silencio)
 E2: ¿Con niños, sin niños?
 S2093: Con niños, yo quiero tener niños. Me encantan.
 E2: Te gustan los niños ¿no?
 S2094: Sí
 E2: ¿Qué bien !. Y profesionalmente, ¿cómo te ves?
 S2095: Si Dios quiere, trabajando donde yo quiero.
 E2: ¿Dónde piensas trabajar?
 S2096: En Canarias
 E2: ¿En Canarias? ¿Por qué, tienes allí familia, amigos...?
 S2096: No, gente de donde yo vivo están allí trabajando en Canarias, en hoteles y todo.
 E2: ¿Dónde vives tú?
 S2: En el Tiro de Línea.
 E2: ¿Qué cosas te gustaría que te pasaran dentro de 10 o 15 años en tu vida profesional, en el trabajo?
 S2097: Que me fuera bien en el trabajo
 E2: ¿En la hostelería?
 S2098: Sí, en la hostelería
 E2: ¿Te ves trabajando en la hostelería, o quizás te vieras en otro tipo de trabajo?
 S2099: Yo quisiera verme trabajando en la hostelería.
 E2: ¿En dónde trabajarías en el ámbito de la hostelería? ¿En el campo de la hostelería, en qué trabajarías, en qué te gustaría trabajar?
 S2100: En la cocina
 E2: En la cocina, vale. Bueno, pues ya hemos terminado. Muchas gracias.
 (Cuando nos despedimos, me comenta que su padre falleció cuando ella nació y que no tiene mucha relación con su familia paterna.)

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.
Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
Abril 2004
Alumno 3. Vicente

E1. Descripción general de las fotos.

E3: Coloca las fotos por periodos de edad que tú consideres importantes. Por ejemplo, en la primera etapa, ¿cuál destacarías? ¿Qué primera etapa sería?

S3: Ésta, cuando era más pequeño, ¿no?

E3: Son todas estas fotos. Venga, pues vamos a ordenarlas en periodos, por ejemplo la infancia, adolescencia y la etapa actual. Agrúpamelas.

S3: La infancia sería ésta... (Señala las fotos), la adolescencia ésta...Y la etapa actual éstas dos.

E3: Éstas dos ¿no? Que son más...

S3: Más recientes.

E3: ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos?

S3: Estas fotos...

E3: Todas en general, ¿por qué las has elegido precisamente?

S3101: He intentado salir siempre con familiares, personas que hubieran estado siempre más conmigo y eso...

E3: ¿Qué representan para ti estas fotos?

S3: Algunas representan más que otras...Ésta representa mucho...y ésta también.

E3: ¿Por qué?

S3102: Ésta fue ya el primer año que yo salí de costalero.



Con su abuelo



Costalero en un paso de gloria

E3: ¿En qué hermandad sales?

S3: Ésta es un paso de gloria.

E3: Uh.

S3103: Y ésta también porque fue con mi abuelo que me crió desde chico, era como un padre también. Y ésta también con mi hermana...

E3: ¿Cuáles son las más importantes y por qué? Tú me las vas señalando, las más importantes.

S3: Ésta...ya lo he dicho antes

E3: ¿Ésta? ¿Te importa qué le ponga una estrellita por detrás?

S3: Éstas dos también...

E3: Éstas dos, ¿no? ¿Por qué? ¿Son las dos del mismo año?

S3104: Ésta fue en Semana Santa y ésta fue el año pasado en Septiembre. Ésta también que fue cuando acabé el instituto el año pasado.



Semana Santa



El carnet del instituto

E3: ¿Este eres tú? No te pareces...
 S3: Sí.
 E3: Para ti son importantes prácticamente todas, ¿no? ¿Hay alguna que sea más clave, más...?
 S3: ¿Más clave...?
 E3: ¿Por qué son las más importantes?
 S3105: ¿Esta? Porque fue cuando acabé ya el instituto.
 S3106: Estaba ya harto de estudiar... ésta, por lo que te he dicho antes (la del abuelo)
 S3107: Y éstas dos porque la Semana Santa es lo que más me gusta...
 E3: ¿Hay alguna que te genere algún sentimiento en especial? ¿Hay algún acontecimiento importante en estas etapas que no me hayas podido traer en foto? Algo importante ¿qué te haya pasado que no hayas podido reflejar en fotos?
 S3: No...
 E3: Todo lo importante que te ha pasado has estado ahí para hacerle una foto ¿no?... Las personas que aparecen en las fotos, ¿en qué han influido en tu vida? Por ejemplo, aquí, ¿quiénes sois?
 S108: Aquí, estoy yo y mi vecino, que nos hemos criado los dos juntos, siempre.
 E3: ¿Y ella quién es?
 S3: Ella es mi vecina. La madre...

De chico con su vecino



E3: ¿Y qué representan para ti?
 S109: Que me he criado siempre con él, como si fuéramos hermanos los dos.
 E3: ¿Y aquí?
 S110: Aquí con mi hermana en la Expo, cuando éramos chicos...

En la Expo con su hermana



Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



E3: Aquí ya me lo has dicho...tu abuelo, ¿no?
S3111: Sí, Esta es mi hermana, estábamos los tres...
E3: Estas eran ya de la otra etapa, ¿ésta?
S3: Ésta...ésta cuando acabé el instituto ya...
E3: ¿Y ésta de aquí?
S3112: Ésta es de los viajes que hice al fútbol, iba con un colega... éstas son de hace dos años...



En el fútbol con un colega 1



En el fútbol con un colega 2

E2. Transición.

E3: Sí, sí. Y éstas ya de la Semana Santa, ¿no? Vale. Ahora, hemos diferenciado las fotos en tres etapas, ¿qué saltos o cambios ves en tu vida para de una etapa a otra? ¿Qué cosas te han pasado, qué acontecimientos de unas etapas a otras?

S3113: Aquí la infancia, pasas ya a ser más adulto, más maduro, piensas más y “todo eso”...Ésta es la de la adolescencia, que cambia todo radical, de aquí a aquí...Y ésta es igual...

E3: ¿Y por ejemplo, para pasar de aquí a aquí, ha habido algún acontecimiento, algo importante? Que tú digas: yo diferencio de aquí a aquí porque me pasó tal cosa o por tal acontecimiento...

S3: De aquí a aquí sí...

E3: ¿Por qué?

S3114: Porque en el colegio, yo iba muy bien, siempre. Y en el Instituto, al entrar en 1º de ESO tuve problemas con un chico, y cambié radicalmente, antes era un “atontao”, más niño chico y después ya era más “espabilao”, y eso...

E3: ¿Y cambiaste para bien o para mal? Según tú

S3115: Según yo, para mí, para mal. Que era más un poco más “espabilao”, antes era más “dejao” y eso, ya no.

E3: Claro. Y tu familia también pensaría que no era un buen cambio ¿no? ¿O sí?

S3116: Hombre, mi madre dice que me espabilé ya y tan mal no lo veía. Tampoco era que hubiera cambiado radical...

E3: ¿Y de aquí a aquí?

S3117: De aquí a aquí veo yo casi igual, del año pasado también.

E3: ¿Aquí en estas fotos que edad tenías más o menos?

S3: En ésta tenía 16 y en esta tenía 17.

E3: ¿Y en éstas de aquí?

S3: En ésta 16.

E3: En ésta 16 y en éstas de aquí 16 y medio, casi 17, ¿no? Vale. Ahora nos vamos a ir a esta parte. Esta la dejamos a un lado, hasta luego, y con ésta nos vamos a ir a la parte de la infancia. ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa?

E3. Infancia.

S3: En esta etapa...

E3: Sí

S3118: Antes de tener a mi hermana, que yo era el niño de la familia, que todo iba para mí. Y aquí ya, cambió ya todo, éramos ya dos...

E3: Claro. ¿Te gustó que viniera, o no?

S3119: Hombre sí, lo que pasa que era niña y yo esperaba que fuera un niño...Pero se notó un poquito el cambio, pero no mucho.



E3: Entonces en esta etapa fue todo positivo, o...
 S3120: Hasta aquí sí.
 E3: ¿En dónde?
 S3: En la infancia, en estas tres (fotos)
 E3: En estas tres fue todo positivo porque no hubo nada negativo...
 S3: Creo que sí, no me acuerdo mucho...
 E3: No te acuerdas mucho...Claro... ¿Recuerdas a quién te querías parecer? Por ejemplo, que tuvieras algún amigo o algún familiar que tú dijeras: "me gusta esta persona" o "yo me quiero parecer a esta persona."
 S3121: A mi abuelo...
 E3: A tu abuelo...Habéis estado juntos, habéis vivido juntos...claro. ¿Y alguien de tu entorno que fuese un modelo a seguir, aparte de tu abuelo?
 S3122: A un primo mío, algunos años mayor que yo, siempre estábamos juntos...
 E3: ¿A qué se dedica?
 S3: ¿Ahora? Ahora está estudiando medicina.

E4. Adolescencia.

E3: ¡Qué bien! Ahora nos vamos a ir a la etapa de la adolescencia, esta etapa de aquí. ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa?
 S3123: ¿En esta etapa? Hombre que ya aquí era más...libre, podía salir de mi casa, hacer lo que quisiera... hombre, lo que quisiera no, pero que no... no dependía tanto de mis padres, como antes cuando chico, para hacer las cosas y eso...
 E3: ¿Era todo positivo, todo negativo?
 S3: Unas cosas positivas y otras...
 E3: ¿Por ejemplo?
 S3124: ¿Positivas? Hombre, que ya empecé yo a salir los fines de semana y eso... negativas no tenía, tampoco negativas.
 E3: ¿No has tenido nada que te haya influenciado para bien o para mal? ¿Sabes a lo que me refiero?
 S3125: Yo para mal, lo que te he dicho antes...que cambié totalmente...
 E3: ¿Qué era, compañero tuyo de clase?
 S3: Sí.
 E3: ¿Qué te pasó?
 S3126: Que no me dejaba...era cuando cambié, cuando iba al instituto...Es que el cambio de ir al instituto es siempre un cambio muy brusco y eso...Y yo en el colegio me llevaba bien con todos, y allí pasó el problema ese...no me dejaba, me pegaba y eso...Hasta que lo cambiaron de instituto...ya después seguí bien.

E5. Actualidad estancia en el PGS .

E3: ¿Qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar a lo que estás haciendo ahora?
 S3127: ¿Influencias...? Yo siempre he querido hacer lo que estamos estudiando ahora, cocina, al sitio que fui no había plazas y por un compañero me enteré que podía hacerlo aquí.
 E3: ¿Había alguien que te influenciara para venir aquí? Alguien que te dijera que hicieras esto...fue por voluntad propia...
 S3128: No, esto fue..., yo estaba antes apuntado en otro, pero no estaba en cocina, era en servicio, y no valía para aquello y se lo dije a mi madre y fui yo el que dije que venía para acá y me cambié.
 E3: ¿Y a tus padres y eso les pareció bien?
 S3129: Ellos decían que mientras me pareciera a mí y me guste a mí...
 E3: ¿Qué experiencias has tenido que hayas dicho tú "me vengo para acá"? ¿Que experiencias has tenido para que te vengas aquí?
 S3130: Sentimientos, experiencias...que allí, en el otro centro, estaba muy agobiado, los profesores siempre encima, muchas broncas y todo...
 E3: Pero cuando estabas en el de servicio, ¿no? ¿O en el instituto?
 S3: Sí, en el instituto allí de servicio.
 E3: Sí...
 S3131: Muy agobiado y todo...no podía con aquello. Y ahora vine aquí y lo contrario, es todo mejor.
 E3: Estás mejor, ¿no? Ahora nos vamos a ir a la última etapa, una etapa más actual. ¿Por qué has elegido esta especialidad? La especialidad de hostelería. Estamos en esta etapa, ¿cómo te ves ahora?
 S3132: Hostelería siempre me ha gustado, desde chico.
 E3: ¿Por eso lo has elegido...? ¿O tenías otros pensamientos en tu cabeza?
 S3133: No. Hostelería siempre, a piñón fijo.
 E3: ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?
 S3: ¿Antes de entrar aquí?
 E3: Sí.
 S3134: Tenía algunos conocimientos, pero no...de vez en cuando me metía en la cocina con mi madre y eso, pero no...

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



E3: ¿Te gustaba mucho o...?
S3135: Me gustaba, pero mucho no ayudaba en casa...pero me ha gustado desde siempre.
E3: ¿Qué piensas de lo que estás haciendo?
S3136: Del módulo...Que es muy positivo...
E3: Positivo, ¿en cuanto a qué?
S3137 En cuanto a aprender, en los conocimientos que se tenga aquí...también hay mucho compañerismo aquí...
E3: Te llevas bien con los compañeros, ¿no? Negativo no tienes nada con respecto al centro, todo es positivo, ¿no?
S3138: Sí.
E3: ¿Y los compañeros influyen para bien o para mal? Te llevas bien y eso, ¿no?
S3139: Me llevo bien con ellos y eso, el colegueo y eso...
E3: ¿Qué sientes o qué experimentas cuando cocinas?
S3140: Si sale todo bien pues... alegría y cuando sale mal...se te quita las ganas de todo.
E3: ¿Y normalmente sientes alegría?
S3141 Sí.

E6. Futuro.

E3: ¿Qué esperas conseguir?
S3142: Pues tener un trabajo, y aspirar siempre a más, siempre a algo más superior...
E3: ¿Qué esperas que el programa te aporte, tanto personalmente como profesionalmente?
¿Esperas que te aporte algo, que no te aporte nada?
S3: Me aportará...
E3: Tú tranquilo, tú comentame como hablas siempre en clase...
S3143 Hombre aportar, por ahora me está aportando muchas cosas positivas. Y cuando acabe de aquí me aportará...
E3: Si quieres te repito la pregunta, ¿qué expectativas tiene del programa? ¿Qué esperas conseguir del programa?
S3144 Conseguir...Primero acabarlo bien, que lo acabe bien. O los conocimientos que tengo aquí, buenos, las experiencias...Recomendar el programa éste que está muy bien...
E3: Lo recomendarías a tus amigos y eso, ¿no?
S3: Sí.
E3: ¿Qué piensan tus padres de lo que estás haciendo, tu padre, tu madre, tus hermanos...?
S3145: Ellos piensan que esto está bien, que mientras que me guste a mí y sea positivo para mí que para adelante.
E3: ¿Hay alguien en desacuerdo? ¿Alguien que no le gustase en su momento la idea de que hicieras esto?
S3: No.
E3: Que hubiese esperado o querido que tu hicieras otra cosa diferente...
S3146: Mi madre al principio, no conocía el programa éste, prefería que fuera a una escuela de hostelería, pero ya después se ha convencido que aquí se está bien.
E3: ¿Y tus amigos qué piensan de lo que estás haciendo?
S3147: Que aquí en hostelería, bien, es que también he tenido dos amigos que han estudiado aquí en hostelería, por eso...
E3: ¿Y amigos que sean de fuera que sean ajenos totalmente a esto?
S3148: Les parece muy bien esto.
E3: En cuanto al futuro, ¿cómo te ves dentro de 10 o 15 años aproximadamente? ¿A nivel personal, por ejemplo?
S3149: Trabajando...
E3: No, no, personalmente, más personal...
S3150: Hombre, pues, con mujer... con hijos ya veremos.
E3: Eso ya es más serio, ¿no? (Risas)
S3151: No depender ya de mis padres, vivir sólo...
E3: ¿Y profesionalmente?
S3: Profesionalmente estar...
E3: ¿Cómo te ves dentro de 10 o de 15 años profesionalmente?
S3152: Dentro de 15 años me gustaría verme jefe de cocina...
E3: efe de cocina, ¡anda!
S3153: Y ganar buen dinero y eso...
E3: Una vez terminado esto, ¿qué cosas te gustaría que te fueran pasando?
S3: A nivel profesional...
E3: Sí, las expectativas que tú tengas dentro de 10 o de 15 años, lo que te gustaría.
S3154: Eso, ser jefe de cocina, montar un restaurante...
E3: ¿Te ves trabajando en la hostelería o... por alguna causa te verías trabajando en algo que no fuera en la hostelería?
S3155: No, en la hostelería.
E3: En la hostelería fijo, no te gusta otra cosa.
S3156: Dentro de la hostelería me gustarían otras especialidades...
E3: ¿Cómo cual?
S3157: Meterme en el ejército, pero de cocinero en el ejército, eso me gustaría...



E3: Bueno, hemos terminado, muchas gracias por colaborar...

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli
Programa de garantía Social. Especialidad: Hostelería
Abril 2004
Alumno 4. Ismael

E1.Descripción general de las fotos

E4: Tu profesora te ha pedido que selecciones una serie de fotografías que representen momentos importantes en tu vida. Por favor, sácalas y ordénalas por las etapas que consideres más importantes.

E4: ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos?

S4: Porque son muy significativas para mí.

E4: ¿Qué representan para ti?

S4158: La número seis es cuando mi abuela se casó, y como yo por ella tengo delirio, cuando me quedaba en casa de mi madre y no la podía ver, me dormía con esta foto.



La boda de la abuela

En la siete y la ocho por lo mismo, es mi abuelo y mi abuela en el Rocío, y como soy muy rociero, estas fotos me gustan mucho.



Abuelos en el Rocío 1



Abuelos en el Rocío 2

La nueve porque es mi madre y me hace mucha gracia vestida de flamenca.

La madre vestida de gitana





La diez porque es mi tía, que está en Tenerife y no la puedo ver, y ésta es la única foto que tengo de ella.



Tía de Tenerife

La cinco porque es mi mejor amigo y llevo un año y medio mosqueado con él y sin hablarle (risas).



Ismael con su mejor amigo

La dos porque a mi abuela le gustan mucho las fotos y me hizo ésta en el jardín, y yo todo lo que haga mi abuela para mí va a misa.

En el jardín



La tres y la cuatro porque salgo en el “Cachorro” y me gusta mucho la Semana Santa.



Semana Santa – El Cachorro 1



Semana Santa – El Cachorro 2

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.

La uno porque es la única vez que me he vestido de flamenco y porque me gusta mucho el aguardiente y parece que estoy ahí ya liado.

Vestido de flamenco
bebiendo aguardiente



E4: Jajaja ¿Cuáles son las más importantes?

S4159: ¿Las más importantes? Pues mi abuela, la seis, la nueve y la cinco.

E4: ¿Por qué?

S4160: Porque es mi amigo, era mi amigo, vamos.

E4: ¿Y tu abuela?

S4: Porque es mi abuela, y mi madre...

E4: ¿Hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S4161: Sentimiento especial, sí, la de mi tía, porque como no la puedo ver... Ésta es la única foto que tengo de ella y yo siempre, yo que sé, pues me acuerdo de ella y la llevo siempre en la cartera doblada, vamos, ésta es la original yo tengo la fotocopia, para que no se me pierda. Me da mucha pena porque es muy sevillana y a mí me ha dolido mucho eso, que se haya tenido que ir porque no le dan trabajo.

E4: Como sólo has traído fotos de tu infancia, ¿Hay alguna foto, algún acontecimiento importante que hayas recogido en fotos y no hayas podido traer?

S4: Vamos he traído 15 fotos, (risas) lo que pasa que me ha dicho: no, sólo puedes traer 9 ó 8 y ya pues...

E4: Jajaja.

S4162: Pues, la de mi comunión porque estaba mi bisabuela Isabel, y ahora ya, la pobre, pues no está. Era la última vez que estuvo ahí porque le quedaba una semana, y yo salgo junto a ella. Lo que pasa es que mi madre no me deja esa foto porque como sale su abuela... Esa es muy importante para ella, bueno y también para mí porque ya no la voy a volver a ver.

E4: ¿Hay alguna más?

S3163: No, a mí me gustan más las fotos de cuando era pequeño, de grande no he sido de echarme muchas fotos.

E4: ¿Y algún acontecimiento que no hayas recogido en fotos pero que te haya marcado de alguna forma?

S3164: Mi cumpleaños de hace dos años, porque me hicieron una fiesta sorpresa todos mis amigos y estaba él, con el que no me hablo.

E4: ¿Cuántos años tienes?

S4: El miércoles de feria cumpla 17 años.

E4: Las personas que aparecen contigo en las fotos, ¿en qué han influido en tu vida?

S3165: Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.

E4: El padre tiene una responsabilidad igual que la madre, ¿no estaría bien que le dejara toda la carga a ella!

S3166: Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.

E4: Ya lo sé, pero su responsabilidad es ésa.

S3167: Sí, lo comprendo, pero él podría haber dicho que no y, sin embargo, dijo que sí. Además, me quiere mucho y siempre está mirando por mi bien. Me mosqueo mucho con él porque me dice las cosas en la cara y eso no lo aguanto, aunque sé que en verdad tiene razón. Me ha enseñado lo dura que es la vida.

E4: ¿Por qué no aparecen personas contigo en las restantes fotos?

S3168: Pues no sé, las he cogido porque me han gustado y me parecen graciosas. Todas están hechas en la casa de mi abuela: una fuera del zaguán, otra dentro de su casa, otra en el patio... bueno, que ella aparece en todas partes, aunque parezca que no.

E4: ¿Y ésta?

S4: Ésta en la guardería, la he cogido porque como está él...

E2. Transición

E4: En las distintas etapas de tu vida, ¿qué cambios observas desde una a otra?

S4169: Que soy más maduro, asiento más la cabeza, me preocupo más por la gente, cosa que antes no hacía porque lo que yo decía era lo que se hacía; ahora escucho la opinión de los demás.

S4170: Antes no me veía aquí estudiando y ahora sí, aunque no me gusta estudiar, no tengo más remedio porque sino ¿dónde voy a hacer mi vida después?



- S4171: También me he visto muy fuerte para salir adelante en la muerte de mi bisabuela.
 E4: ¡Tú estás muy unido a tu familia!
- S4172: Yo sí, y a mi ciudad. No puedo irme fuera. Es que me voy a Chipiona y estoy como si estuviese en la India. Me iba a traer fotos de la Giralda... (Risas) y eso, lo que pasa es que no podía porque vamos, ya me ha reñido unas cuantas de veces por traerme tantas. Soy también muy Trianero...
- E4: Entonces, has cambiado tanto en el carácter como en el físico ¿no?
- S4173: Claro, se supone, el pelo, que ahora lo tengo largo, jajaja.
- E4: ¿Y la forma de pensar?
- S4174: Sí, mucho. Antes creía que la vida era fácil y que todo me lo iban a poner en bandeja, y al final...
- E3. Infancia
- E3: Piensa en tu infancia, ¿qué aspectos destacarías en ésta etapa?
- S4175: Lo feliz que era. Vamos, ahora también lo soy, pero cuando chico... me acuerdo de todo.
- E4: Bueno, ¿qué es lo que más recuerdas de tu infancia? ¿Eran aspectos positivos o negativos?
- S3176: Todos positivos. Era un niño muy alegre, muy feliz, me daban todo lo que pedía.
- E4: ¿Eres hijo único?
- S4177: No, mi madre iba a tener una niña, pero la perdió a los tres meses de embarazo. Ahora tengo un hermano de nueve años que es el que se lo está llevando todo. Ahora.
 A partir de los ocho años empezó a gustarme el oro y ahora no hay quien me lo quite.
- E4: ¿Eras travieso?
- S4178: No, muy bueno, muy cariñoso, no tenía timidez y ahora sí. Antes hablaba y no había quien me parara. Ahora, estoy hablando contigo y estoy nervioso, ¡fíjate!
- E4: No hombre, ¡tú aquí como si me conocieras de toda la vida! Entonces, mayormente eran aspectos positivos. ¿No había alguno negativo?
- S4179: No recuerdo ninguno. Sólo la muerte de mi bisabuela Isabel, pero eso ya ocurrió cuando tenía 10 años.
- E4: ¿A quién te querías parecer?
- S4180: A mi madre. Mi padre es más serio, pero mi madre es más alegre, además, siempre he estado más pegado a mi madre que a mi padre. Vamos, quiero a los dos, pero mi madre es mi madre.
- S4181: Y a mi abuela me quiero parecer de arriba abajo.
- E4: ¿Por qué? ¿Cómo es?
- S4182: No sé, es una mujer de arriba abajo. Es muy mona, muy cariñosa, no es como otras abuelas que son más cerradas. Para mí es como si fuera mi madre, aunque salgo más a mi abuelo por la forma de los ojos así achinadillos, yo por mi abuela es por quien tengo pasión. Si estoy solo o no me puedo quejar la llamo por teléfono cada dos por tres. El día que me falte no sé que voy a hacer.
- E4: ¿Había alguien de tu entorno que fuese para ti un modelo a seguir?
- S4183: Mi primo, porque es un año mayor que yo y siempre veía a mi abuela detrás de él entonces me ponía muy celoso. Por eso quería parecerme a él. Ahora mi abuela ya me ha dicho que al que más quiere es a mí, pero vamos...
- E4: Pero te querías parecer a él para que tu abuela se fijase en ti, no porque te gustara lo que hacía él...
- S4184: Exactamente, no me gustaba lo que él hacía pero quería ser igual. Si mi abuela decía ¡ay mi niño, que bien juega al fútbol!, ea, pues ya quería yo jugar al fútbol. (Risas) Pero vamos, si había alguien a quien me quisiera parecer era a él nada más, porque mis otros primos tienen mi edad.
- E4. Adolescencia
- E4: Piensa en la etapa posterior a tu infancia, ¿Qué aspectos destacarías en ella?
- S4185: Todos los días iban mi abuela y mi madre a recogerme al colegio. Si no veía a mi abuela me pensaba lo peor. Mi madre llevaba un osito de peluche, el burro, fíjate, (risas) de cuando era la Expo; y mi abuela me llevaba una bolsita de chucherías.
- E4: Claro, ¡y eso ya te motivaba a ti!
- S4186: Siempre me compraba algo de Semana Santa porque a mí me gusta mucho.
- E4: Y el fútbol, ¿te gusta?
- S4187: No, lo odio a muerte. Tengo el carnet del Sevilla pero sólo por decir que soy de un equipo. Lo veo pero... Y eso que a todos los varones de mi familia les gusta el fútbol a no poder más, pero yo he salido diferente.
- E4: Entonces tus hobbies son Semana Santa...
- S4188: Semana Santa, el Rocío y la Feria, todas las fiestas. También me gusta mucho pintar cuadros y todo lo que sean manualidades. Además es que valgo para eso, me lo han dicho en unos cursos de eso en los que estaba apuntado, pero me tuve que quitar para entrar aquí. Aunque no me arrepiento porque aquí estoy muy bien.
- E4: Todo lo que destacas es positivo, ¿por qué no hay nada negativo?
- S4189: No sé, (risas) parece que lo he tenido todo a mi alcance.
- E4: No te puedes quejar ¿no?
- S4190: No me puedo quejar. Si pido algo lo tengo, aunque no tengamos, tarde o temprano lo consigo. Pido un montón de cosas para los reyes y me lo dan, no me puedo quejar de familia,

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



nunca me ha faltado nada, tengo el ropero lleno de ropa, aunque luego no me la pongo, pero pido ropa y me la compran.

E4: Te dan todos los caprichos ¿no?

S4191: Sí, aunque ya no tanto porque ahora está mi hermano, pero vamos, me los dan (risas). Lo que pasa es que soy muy celoso.

E4: Ya se nota. Bueno y..., ¿y el colegio y eso...?

S4192: ¿Que cómo me va? Yo en el colegio lo sacaba todo aprobado. De 35 alumnos que había en sexto, el único que pasó al instituto fui yo.

S4193: Sin embargo, a partir de aquí, empecé a ir mal. En 2º E.S.O. repetí y en 3º E.S.O. he vuelto a repetir. Me entretengo mucho, me gusta mucho el cachondeo (risas) y no puede ser, aquí es donde estoy sentando la cabeza.

E4: Pero estudiabas o...

S4194: Yo estudio, me levanto a las cinco de la mañana para estudiar, pero al llegar al examen me pongo nervioso y no me acuerdo de nada.

E4: Eso pasa muchas veces.

S4195: Y sin embargo, en la clase, cuando la profesora pregunta algo siempre soy yo quien lo sabe. Cuando me aprueban es porque saben que sé, pero me pasa eso en los exámenes, y tiemblo mucho. Además, tampoco salgo mucho a la calle porque no soy chico de salir (...). Si salgo lo hago a las siete de la tarde y a las ocho y media o las nueve ya estoy arriba para ver "Arrayán". (Risas) Vamos, que no soy de estar a las cuatro de la tarde en la calle y recogerme a las dos o así, no me gusta, y vamos, aunque me gustara tampoco me iban a dejar, no les gusta que esté en la calle.

E4: Eso será porque nunca has salido y ya se han acostumbrado a que no lo hagas.

S4196: No porque muchas veces les he pedido que me dejaran ir a algún sitio y lo han hecho, pero se quedan asombrados de que quiera ir porque saben que no me gusta. Además, si me dicen que vuelva a una hora seguro que llego media hora antes. Cuando era pequeño siempre estaba en mi casa viendo periquitos y esas cosas, si salía era porque lo hacía mi madre. Aunque si venían a llamarme mis amigos me bajaba. Me gusta mucho estar en mi casa.

E4: Bueno, entonces en esa etapa lo que destacas son más que nada aspectos positivos, en todo caso lo negativo sería el colegio ¿no?

S4197: Sí, el colegio, que aunque lo intente no logro sacarlo. No valgo para eso, o sí valgo pero de los mismos nervios... Sin embargo, en religión el sobresaliente. Y también inglés, que antes no podía pero ahora en el instituto lo estoy aprobando. Ahora que en lenguaje no he visto a ninguna persona que tenga más faltas de ortografía que yo.

E4: ¿Te gusta leer?

S4198: Leer sí, pero lo que a mí me gusta. Si me ponen un libro por ejemplo de fútbol no lo leo, pero si me ponen uno de Semana Santa o de Historia de Sevilla sí lo leo.

E4: Se supone que mientras más lees menos faltas tendrás.

S4199: Sí, si me pongo a leerle el periódico a mi abuela, que no sabe leer porque cuando era pequeña tuvo que empezar a trabajar. Pero no hay nada que hacer, vamos, ¡que me persigue!

E4: Bueno, ¿a qué edad te peleaste con tu amigo?

S4: Hace ahora un año y cuatro meses.

E4: Eso también puede ser un aspecto a destacar, según como lo quieras ver, pero mas bien negativo ¿no?, porque si traes hasta su foto... Lo que no entiendo es por qué estáis así.

S4200: Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mí nada más. Tengo que estar por encima. Tiene dos años más que yo y lo veo todos los días en el instituto. Me manda mensajes, me llama por teléfono y hasta ha subido a mi casa porque también se junta con mi primo Dani. Siempre me está diciendo que nos juntemos otra vez pero yo hasta que no vea que ya no puede más...

E4: ¿Y qué es lo que quieres que haga?

S4201: No sé, hasta que no vea que se rinde. Lo que pasa es que a él también le pasa lo mismo que a mí, es muy orgulloso.

E4: A ver quién da su brazo a torcer porque si no lo daís alguno...

S4: Vamos a estar así siempre. Ahora, que yo tengo ésta foto de él pero él tiene muchas más mías, porque me lo dicen.

E4: ¿Estabais muy unidos?

S4202: Sí, además que es igual que yo, le gusta mucho el fútbol, pero también la Semana Santa. Desde la guardería, casi siempre ha estado en un curso más que yo.

E5. Actualidad (estancia en el PGS)

E4: ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al Programa de Garantía Social?

S4203: Vamos, yo llegué aquí porque me lo dijo el jefe de estudios del instituto, porque sabían que me gusta la cocina y que de vez en cuando cocino en mi casa.

S4204: Vamos, yo sigo yendo al instituto, entro a las 8 de la mañana, salgo a las 3 menos cuarto y a las 3 ya estoy cogiendo el autobús para venirme para acá.

E4: ¿Y cuándo comes? ¿En el autobús?

S4205: Como en un cuarto de hora, pero vamos que tampoco suelo comer mucho, si estoy así es porque soy muy tranquilo. Yo interés tengo de acabar el instituto, lo que pasa es que no puedo, no valgo. Estoy en 3º E.S.O. aunque debería estar ya en 1º de Bachiller. Mis dos primas que son con las que más me junto se han quitado porque les pasaba lo mismo que a mí, pero



yo no quiero quitarme porque sino no voy a poder intentarlo, aunque luego no lo saque pero por lo menos que yo pueda ver que lo estoy intentando. Para que el día de mañana pueda estar tranquilo de que hice todo lo que pude porque ellas ahora se han arrepentido.

E6. Futuro.

E4: ¿Qué esperas conseguir?

S4206: Tener un buen trabajo para que el dinero no falte en mi casa, que no nos falte nunca nada ni a mí, ni a mi mujer, ni a mis hijos, cuando los tenga.

E4: ¿Qué expectativas tienes del Programa?

S4207: Más o menos lo mismo que acabo de decir, mientras no salga de Sevilla, me da igual, aunque tenga que ponerme sólo a fregar platos.

E4: ¿Qué piensan tus padres, tus amigos, tus abuelos, de lo que estás haciendo?

S4208: Les parece muy bien. Mi abuelo es el único que me dice que aunque le gusta es muy sacrificado, le hubiese gustado más que hubiera elegido electricidad o algo parecido. Lo que pasa es que cuando estuvo en Alemania podría haber entrado a trabajar en un restaurante, pero no lo hizo porque veía que era muy sacrificado, así que empezó de electricista. Vamos, él me apoya pero piensa que si hubiese elegido otra cosa sería mejor. Aunque le gusta mucho comer y está deseando que le cocine.

E4: ¿Y tu abuela?

S4209: Mi abuela está muy orgullosa. Todo lo mío le parece bien. Si ve algo malo en mí se lo dice a mi madre para que me lo diga porque ella es incapaz de decírmelo, igual que yo a ella. (Risas). Además que ellos me apoyan y quieren que siga aquí, aunque también quieren que siga en el instituto.

E4: Hombre, eso más que nada es para que saques el graduado, porque ¡eso es mucho!

S4210: Me han dicho que si no saco el graduado en el instituto, que me pagan una escuela de adultos por las tardes para poderlo sacar. Pero esto no lo dejo, estoy muy bien aquí y creo que lo voy a sacar. Las notas las veo bien, aunque en lenguaje están un poco bajas.

E4: Este es el primer año, ¿cuántos son?

S4: Dos.

E4: Entonces ya pronto habrás acabado. Bueno, ¿y tus amigos qué piensan?

S4211: Les parece bien, lo único que me dicen es que apenas estoy con ellos en la calle porque cuando estoy aquí, llego a mi casa a las nueve y media, y a esa hora ellos ya se han recogido. Antes estaba con ellos más tiempo, aunque sólo fuera un ratito. Ahora sólo hablo con ellos por teléfono o cuando los veo en el instituto por la mañana. Aparte de eso están muy contentos porque luego se comen con muchas ganas los pasteles que hago (risas). Sólo dicen eso, que no les dedico el tiempo que les dedicaba antes. Pero bueno, no me queda otro remedio, cuando termine esto ya tendré mi tiempo libre, por lo menos estar en una cosa que me gusta. Ahora mi amiga se ha metido en un curso de peluquería, ella no es que estudie y no pueda aprobar, sino que no le gusta, ni siquiera estudia. Si yo no estuviera aquí diría lo mismo de ella. Aunque me dice que está muy contenta y todo lo que yo vea bien está también bien para ella. Me ven todos con buenos ojos. Tengo unos amigos muy buenos. Y éste, éste (con el que está enfadado) busca a la gente para que le digan cosas más.

E4: ¡Siempre lo tienes presente!

S4212: Sí, en todo, fíjate, estaba viendo "la Estrella" que es donde él sale y me dio una estampita de Nazareno. Lo veo todos los días, además, vive al lado de mi abuela y ahora me he mudado a un piso que está frente al suyo. Lo tengo en todos sitios, y ése es el primo, que con el primo sí me hablo.

E4: Ahora tienes que mirar para el futuro y decirme cómo te ves dentro de 10 o 15 años tanto a nivel personal como profesional.

S4213: Pues me veo en un piso independiente...

E4: Primero, a nivel personal.

S4: ¿Personal? Pues eso, vivir en un piso independiente, con mi dinero de mi trabajo que yo saque, que no tenga que pedirle nada a mi madre, que estén, que no me falte ninguno porque entonces... y que me vea yo en un buen trabajo, que no sea un trabajo muy... yo que sé, yo es que ¡quiero un trabajo con categoría! (risas). En un buen restaurante o en un buen hotel.

E4: jajaja. Hombre, pero tendrás que empezar por...

S4214: Yo que sé, que sea feliz, como estoy ahora, que tenga mi coche y mis cosas.

E4: Una pareja...

S3215: ¡Claro, y mi hijo si puede ser! (risas).

E4: ¿Y a nivel profesional...?

S4216: Que sea un buen cocinero, que sea conocido como el Carlos Argüñano por ejemplo. (Risas)

E4: Eso, lo que me estás diciendo es como te ves, ¿qué cosas te gustaría que sucedieran?

S4217: Pues eso, yo verme me veo trabajando en la hostelería normal, y ¿qué me gustaría que pasara?, pues eso, ser un buen cocinero famoso. Vamos, si no lo fuera pues tampoco, pero vamos...

E4: Y a poder ser, trabajar en un hotel de prestigio. Jajaja.

S4218: Eso, jajaja, de categoría, jajaja.

E4: Hombre claro, por pedir...

S4219: ¡Por pedir que no falte!, lo malo es después.

E4: ¡Hombre, pero todo se puede conseguir! O sea, te ves trabajando en hostelería ¿no?

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S4: Sí.

E4: ¿No lo piensas dejar ni nada de eso?

S4220: No, es que yo no me veo en otro sitio. Aunque me cueste mucho yo sigo adelante, es que no miro que pueda pasarme esto, ¿que ya me llegará algo?, pues bueno, a ver, seguiré adelante, a todo el mundo le llegan los baches. Yo no me voy a rendir, yo soy de que hasta que no lo consiga, no paro. Eso es lo bueno que dicen alguna gente que tengo y otras dicen que no.

E4: ¡Eso siempre es bueno!

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.
Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
Abril 2004
Alumno 5. Mario

E1. Descripción general de las fotos.

E5: Buenas tardes. Mi nombre es Anabel. Estamos realizando un estudio para evaluar los programas de Garantía Social. Con esta entrevista pretendemos conocer las experiencias de tu vida, inquietudes, expectativas en relación con el PGS. Te garantizamos la confidencialidad de los datos que tú nos aportes.

Tu profesora te ha pedido que selecciones una serie de fotografías que representen momentos importantes de tu vida. Sácalas y ordénalas por periodos, por favor.

(El alumno saca las fotos. Distingue tres etapas importantes aunque no aporta fotos de la infancia) Estás son las cuatro que has traído.

*1ª etapa: 14-1 años (dos fotos)

*2ª etapa: 16 años (una foto)

*3ª etapa: 17 años (una foto)

Como las separarías por etapas, por ejemplo, infancia, adolescencia y actual.

S 221: Es que, la verdad, las de chiquitito no las tengo yo, las tiene mi exparienta, se las ha quedado todas ella, y no he podido traer ninguna, porque no me hablo con ella, y... tu sabes.

E : Vale

S : Me he traído ésta, que es de la adolescencia, esta también es de la adolescencia, estos dos (anteriores), eran más o menos los mismos tiempos. Ésta fue, cuando yo tenía mis 16 años más o menos ya, y esta fue hace poco, tiene menos de un año.

E : Es decir que la más actual sería esta (la última mencionada)

S : Sí, ésta es.

E : Bueno, pues vamos a ponerlo, porque sino después me hago un lío.

¿Por qué has elegido precisamente éstas fotos?

(Comienza hablando de la foto 1. Tanto esta foto como la siguiente las define como etapa de la adolescencia, y describe una época en la que comienza a abrir los ojos y a disfrutar de la vida.)

Con su antiguo mejor amigo



S 222: Porque... mira, esta etapa es cuando yo más me recuerdo como era, ¿sabes?, y yo en el barrio era famoso ¿sabes?, por mi apellido y por mi forma de ser, ¿sabes?, mumm..., éste era mi mejor amigo, "era", ya no, y... aquí en verdad era donde empecé yo ya a vivir la vida, ¿sabes?, a disfrutar más, mejor, y yo que sé. Aquí, yo estaba... mira, en esta época de mi vida empecé yo a fumar, sabes, empecé yo con el tabaco, pero drogas no.

E : ¿Que edad tenías aquí más o menos?

S : Aquí 14 años tenía yo, y ahí eso, ya empecé a vivir, a darme cuenta de cómo eran las cosas, a probar las cosas, las novias...

E : ¿Y esta foto? (foto 2)

S 223: Aquí era, cuando yo empecé a bailar break, porque esto es de calle, un baile de calle que se hacía, y... esta época era cuando..., en verdad yo me llevé tres años bailando break, ya no bailo, porque tú sabes, los estudios y demás..., porque, esto en verdad era estar todo el día en la calle, estar en un sitio bailando, tenía más forma física, estaba más canijito, me podía mover, tenía más fondo, y yo disfrutaba más, pero después ya, me empecé a quemar, y lo dejé, lo quise volver a intentar, pero que va, una vez que coges el fondo y lo pierdes, ya no lo vuelves a recuperar. Ésta chavala es (rodeada con un círculo), mi exparienta, bueno, una historia que tuve yo con ella. Ella venía a verme bailar, y esto es en el Mirador, en la parte de atrás. Aquí tenía 1 recién cumplidos. Este chándal era mi chándal preferido, que se lo ha quedado mi exparienta, se lo ha quedado todo ella.



Bailando Breib



E : Ja, ja. Entonces éstas dos las pondrías...

S 224: De mi adolescencia, cuando yo ya empecé a abrir los ojitos.

E : Sí, ¿y ésta foto? (foto 3)

S 22 : Ésta fue en mi época de gamberro, mi época de liarla, de robar, bueno de robar, yo nunca he robado, de hacer golferías, y... yo que sé.

En su época de gamberro



E : Pues aquí (la foto3) tienes más cara de bueno que aquí (foto 4)

S 226: No, (rotundamente), que va. Es el pelado lo que lo dice todo, porque, rapadito así, cortito, cortito... es que así salgo muy bien, porque dije: "voy a poner cara de bueno", pero en verdad, era un delincuente. Siempre estaba corriendo de la policía, y todo el tema.

(A continuación describe la foto número 4)

S 227: Y aquí ya, maduré ya, porque estuve con mi exparienta, me cambió mucho, maduré un montón, cambié como persona, ya dejé de ser un cabrón en el barrio, porque yo antes con las tías en el barrio era un cabrón, ¿sabes?, según ellas... tú sabes. Y, ya maduré, pensaba más las cosas, sabía lo que hacía. Este fue (se refiere al chico que aparece junto a él en la foto), en verdad este chico es mi mejor amigo, que no lo veo ya apenas, porque con los estudios y demás... Fíjate, esto fue en el Mirador también, es que el Mirador es mi paradero, yo, por ejemplo paso y digo: "vamos para allá y damos una vueltecita o algo, y vamos a hacernos una foto de colegueo", nos quitamos las camisetas, no veas la que liamos.

En el Mirador con su mejor amigo



E : ¿Tú de que barrio eres?

S : De ahí de la calle Arroyo. La calle Arroyo, por carretera Carmona, más o menos.

E : Sí. Bueno, dime: ¿qué representan para ti estas fotos?

S : ¿Cual?, ¿de una en una o en general?

E : En general o de una en una, como tú prefieras, porque a lo mejor hay alguna que pasa más desapercibida que otra.

S 228:(Foto 1 y 2): Mira, estas dos, fue en mi época que disfruté más, porque estaba yo centrado en una cosa, (se refiere al break), porque disfrutaba, hacíamos campeonatos con el ayuntamiento y eso.

S 229:(Foto 3): Pero ésta me arrepiento de haber sido así porque le hacía daño a la gente, y yo no me daba cuenta, pero no hacer daño físicamente, sino psicológicamente. Me metía con la gente mucho, pasaba de la gente, insultaba, escupía, yo que sé, era un cabrón yo.

(Foto 4) Y ésta fue en la que estaba con mi exparienta, que me cambió.

E : ¿Ahora no tienes novia?

S : No

E : Sí, es verdad que ya me lo has dicho. (A continuación me dice la edad que tiene en todas las fotos).

*1ª etapa: 14-1 años (dos fotos). Disfrutar

*2ª etapa: 16 años (una foto). Se consideraba un gamberro

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



*3ª etapa: 17 años (una foto). Buena persona gracias a su exnovia.

S : Aquí tenía yo 17 recién cumplidos (se refiere a la última foto), que era veranito, es que cumplo los años en Agosto, el 8 de Agosto.

E : Bueno, ¿cuáles son las más importantes y por qué?

S 230: La más importante ésta (se refiere a la foto 4), porque ya cambié y me gusta ser ahora como soy. Porque yo prefiero llevar una vida de ser más buena persona, porque, te da fruto, y... te sientes mejor contigo mismo.

E : Te importa que le haga una cruz chiquitina, para guiarnos.

S : No, no me importa.

E : ¿Bueno, hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S 231: (Foto 1) Ésta, es que este chaval en verdad era mi mejor amigo, pero... mira, te lo voy a explicar, te voy a contar la historia. Este chaval era mi mejor amigo, es mi vecino, vamos, me sigo hablando con él, es coleguita. Es que para mi, coleguita y amigo es diferente. Coleguita es alguien que ves de vez en cuando, hablas con él, y amigo, amigo, es que estás todo el día con él, te vas por ahí con él. Pues, este chaval, era mi mejor amigo...

E : Uhm, uhm.

S 232:...y yo tuve una parienta a esta edad, ¿sabes?, que aquí, no estaba cambiado yo, y llevaba ya seis meses con ella, y lo dejé, porque me agobiaba mucho porque echaba de menos a mis amigos, porque en verdad yo estaba todo el día con ella. Quería estar con ella, pero no tanto. La dejé una vez, y este chaval, como se llevaba tan bien con mi exnovia, porque era novia mía, y en verdad yo no sabía que a él le gustaba. Bueno, todas mis exparientas han pasado por él, he estado yo y después ha estado él. Eso me daba igual, porque la antigua novia que yo tuve no eran tanto para mí como esta chavala. Los primeros amores, son los primeros amores. Entonces, la dejé y al día siguiente vino a mi casa y quería volver conmigo. Total, a mis padres le dije que ya no estaba con ella, así que bajé y le dije, vamos a comer a un chino y estamos más tranquilitos. Le vi la cara muy rara, y me dice: "es que me acabo de acordar que me lié con el Emi". "¿Qué tú te has liado con el Emi, ofu..?. Total, que lo dejamos ya, y me vino un día diciendo que a lo mejor salía con Emi. Yo estaba llorando, yo quería que me tragara la tierra. Yo es que en verdad no me esperaba que mi mejor amigo me hiciera eso, y desde entonces le hice la cruz. Volví con ella, le di una oportunidad, y ya no estoy con ella.

E2. Infancia.

E : Has traído fotos tanto de la adolescencia como de las más actuales, pero de la infancia no me has traído fotos.

S : Mi infancia es que en verdad no me acuerdo, es normal que no te acuerdes de tu infancia, porque eras pequeño.

E : ¿No tienes fotos de la infancia?

S 233: Sí, pero las tiene mi emparienta, que no me las da, dice. Es que he intentado traer porque me gustan mis fotos de cuando era chico, salgo muy gracioso además.

E : ¿Hay algún acontecimiento importante en cualquiera de las etapas que no hayas podido traer en las fotos?

S 234: Pues... sí, hay una que en verdad... bueno, en verdad no tiene tanto pero... Una foto en Valencia donde yo veraneo, que fue mi primer año, que yo era chiquitito, tendría dos años o tres. Ya está, no tiene más. Que en verdad, para mí Alicante, que es donde yo veraneo me gusta un montón, Tengo allí amigos, me crié allí con mucha gente, y eso.

E : Entonces, ¿la consideras importante por el sitio?

S 234: Sí, por el sitio, además mi tía-abuela vive allí también.

E : Bueno, éstas personas que aparecen en la foto, por ejemplo, tu amigo, aquí estás sólo... ¿en qué han influido en tu vida, ya me has dicho tu amigo, pero han influido en ti, para bien, para mal?

S 23 : Hombre, este chaval (foto 1) para bien porque mientras era mi mejor amigo siempre me ha apoyado y eso, pero que cuando dejó la amistad pues ya me empecé a sentir un poco más sólo. Es que en verdad ahí es cuando te das cuenta que siempre los mejores amigos te dan el palo. Bueno, y este chaval (foto 4), en verdad con este chaval, mira es que yo me he juntado con este chaval de chico, y éste de vez en cuando me dejaba tirado, porque con éste me reía más (foto 1), y con éste no (foto 4). Porque este chaval es más grande que yo (foto 4), y es un poquito más serio, más responsable cuando yo era chico, y no me gustaba tanto... y con éste (foto 1) como era de mi misma edad, hacíamos más locuras juntos.

E : Claro,(se produce un breve silencio) ¿Por qué en esta foto apareces tú sólo?, ¿Por qué no aparecen personas en esta foto?

S 236: Porque esto en verdad es una foto carnét, ja, ja, ja. Es que en mi barrio te hacen una grande, y ahora te dan las 4 chiquititas, es que en verdad esto es una foto de carnét. Esta es la foto que tengo yo en el DNI.

E3. Transición.

E : Bueno, es que contigo, qué fácil es hacer las preguntas. Cuando miro, digo ¡ay!, si ésta más o menos ya me la ha dicho. ¿Qué saltos o qué cambios aprecias de una etapa a otra?



S 237: *1ª etapa: 14-1 años (dos fotos). Aquí era yo pequeño, aquí empecé yo a vivir, o sea, a darme cuenta de las cosas. Aquí bailaba break y eso, me lo pasaba muy bien, que fue una de mis mejores épocas de mi vida.

*2ª etapa: 16 años (una foto). Aquí era un niño, pasé a ser un niño

*3ª etapa: 17 años (una foto). Y aquí tuve a mi exparienta que me cambió totalmente, pero, no porque ella quiso, sino, porque me hizo abrir los ojos.

E4. Adolescencia: 1ª ETAPA

E : Ahora nos vamos a ir a la infancia, bueno, más bien a la adolescencia. ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa?

S : ¿En cual?

E : En esta etapa que hemos dicho que era la primera (Fotos 1 y 2).

E : Cosas que te hayan pasado... bueno, si quieres añadir algo.

S : Es que ya te lo he contado todo, pero si quieres, te lo vuelvo a contar.

E : No, déjalo. (ja, ja) Por eso te estoy diciendo.

S : Te estoy contando toda mi vida en un momento.

E : ¿Cómo valoras esta etapa de tu vida?

S 238: Esto es todo positivo.

E : ¿Y porqué no hay nada negativo?

S 239: Porque disfrutaba mucho.

E : ¿Qué experiencias piensas que te han influido durante este periodo para llegar al programa de garantía social?

S 240: Es que aquí no conocía eso yo, sabes. Yo aquí era pequeño, bueno, tendría 13 o 14 años.

E : ¿Ahora qué edad tienes?

S 241: 17. No sabía, bueno es que yo sólo estaba enfocado en mis estudios, bueno, en el colegio, que en verdad no hacía nada, ¿sabes?. Yo en vez de estudiar dibujaba. Yo soy una máquina dibujando, pasaba todo el tiempo dibujando en la clase. Que en verdad, ya aquí en esta etapa me empecé a dar cuenta que en el colegio no quería estar,

S 242: ...y este chaval, estaba antiguamente aquí, el año pasado salió, y me dijo: "quillo, pues yo estoy en Garelli, estoy haciendo un módulo, me va tela de bien, que en verdad puedes salir colocado", esto y lo otro, me informó, yo vine, y no me aceptaron porque yo era pequeño, tenía 16 años. Estuve un año parado, bueno parado no, que estuve con mi padre pintando, que sigo trabajando con él, y ya me escogieron aquí. Estuve primero en Niedra, para informarme del tema, me gustó hostelería, y me quedé en hostelería.

Adolescencia: 2ª ETAPA

E : Ahora ya, nos vamos a ir a esta etapa. ¿Qué aspectos destacarías de esta etapa?

S 243: Aquí, que la liaba demasiado. Aquí, en verdad iba yo a lo loco, ¿sabes?, no echaba cuenta, tenía los ojos cerrados, era liberal, autónomo, antipático, mentiroso, egoísta, tramposo... ¿sabes?. Todo lo negativo que te pueda echar una persona, pues eso era yo.

E : Vamos, que no había nada positivo.

S 244: No, que va.

E : ¿Por qué motivo no había nada positivo?

S 24 : Porque yo creía que siendo así me iban a respetar más y, hombre, te respetan, te respetan los demás que son iguales que tú. Pero cuando abres los ojos, te das cuenta que esa no es la gente que te gustaría que te respetara, y por eso.

E : ¿A quién te querías parecer?, ¿Había alguien en tu entorno?.. (me interrumpe)

S 246: Sí, sí, sí, me quería parecer, yo que sé, no quería parecerme a nadie, quería ser un niño respetado del barrio, un niño famoso, aunque lo sigo siendo, ¿sabes?, pero ahora soy más famoso porque he cambiado, y soy más buena gente. La gente dice: "el Carrasquilla". Y si yo lo hubiera sabido antes, no me hubiera cambiado de forma de ser, ¿sabes? Es que yo me dejo influir, bueno ya no me dejo influir tanto por la gente. Yo es que veía algo y yo decía: "pues yo quiero ser así". Me dejaba llevar, me dejaba llevar, y claro, es que siendo chico no tienes bastante madurez como para comprender.

E : Entonces, por lo que tú ibas viendo, o ¿había alguien en especial que tú lo vieras desde pequeño, por ejemplo, un hermano, un amigo?

S : No, mi hermano nunca ha sido así.

E5. Actualidad (estancia en el PGS)

E : Bueno, y ahora ya, nos vamos a la parte actual, ¿Porqué has elegido esta especialidad?

S : ¿La hostelería?

E : Sí

S 247: Porque... en verdad en mi familia nunca ha habido ningún cocinero, aunque me enteré hace poco que mi tatarabuelo sí era cocinero. (nos reímos) en verdad, a lo mejor lo he heredado de él. Me enteré hace tres días. Lo que pasa es que me gustó tanto. Aparte de que yo que sé, de siempre me metía de chico con mi madre en la cocina, aunque yo escuchaba hostelería y yo no sabía qué era hostelería, que iba de cocina y de bares. No sabía nada. Y nada más que me enteré aquí: "mira, te vamos a meter en hostelería", ¿y hostelería de qué va? Dije, bueno, voy a probar, me gustó un montón, y ahora estoy tela de informado de todo.

E : ¿Te metieron tus padres, o tú por tu cuenta?

S 248: No, yo lo decidí ¿sabes? Mis padres estaban bastante mosqueados, porque mi padre no me quería quitar del colegio. Pero es que mi padre, como es duro de cabeza. Tú sabes, los

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



padres, que son los antiguos éstos, tú estudia, estudia, y no le entra en la cabeza que no soy de estudiar. Ahora se ha dado cuenta que esto es lo que me merezco yo, ¿sabes?. Estoy sacando notas, estoy muy contento, muy a gusto.

E : ¿Tenías alguna relación con la cocina anteriormente?

S 249: Sí, con mi madre cuando era pequeñito, pero vamos, no sabía yo lo que era la hostelería.

E : ¿Qué piensas de lo que estás haciendo?

S 2 0: Me gusta un montón. Pero en verdad, sientas la cabeza y piensas: “yo trabajo cuando descansa la gente, que es la cuestión de la hostelería”, pero la hostelería, si te buscas un trabajo bueno, tienes tus descansos, tienes tus vacaciones, pero eso es todo centrarte, porque alguna vez te tienes que centrar y trabajar. Hace poco estuve trabajando en una Cervecería, en veranito, para sacarme mi dinerito.

E : ¿Qué sientes o qué experimentas cuando cocinas?

S 2 1: Uff, es que me encanta. Es que me pongo y es, lo que tengo por delante es eso. Es que para mí la cocina, me gusta un montón, es que no sé explicarte. Para mí es como si fuera un hobby, pero un hobby fuerte, como si fuera esto, el Break. Ahora mismo el Break es la cocina. Yo antes llegaba a mi casa y me ponía un bocadillo. Yo ahora llego y me pongo algo... me lo curro y todo, para disfrutar comiendo.

E6. Futuro.

E : Ahí que bien. ¿Qué esperas conseguir?

S 2 2: La verdad es que todavía no lo tengo claro. Tengo que estar trabajando en un sitio, en un restaurante o en un hotel para darme cuenta de lo que quiero. Hombre, yo quiero cocina, yo restauración no me gusta, yo quiero cocina. La cocina es que está muy entretenida.

E : ¿Qué expectativas tienes de este programa? ¿Qué esperas conseguir del programa?

S 2 3: Sacar el máximo rendimiento, y sacar un buen puesto de trabajo. Me gustaría llegar a jefe de cocina, creo yo que es lo que me gustaría, pero no del todo, porque jefe de cocina no es lo mismo que un cocinero, porque el cocinero está en la cocina cocinando, y el jefe de cocina es contabilidad, responsabilidad, compra... Si tienes que ver algo con la cocina es porque tú compras los alimentos, pero no tocas ni una sartén. Tú mandas y punto. Yo prefiero la cocina que estoy usando los utensilios y demás.

E : ¿Qué piensan los demás de lo que estás haciendo? Tus padres, tus amigos...

S 2 4: Mi madre está muy contenta y mi padre también. Mi padre me ha dicho: “tú quédate ahí, que estás muy bien”.

S 2 : Mis amigos es que algunos no tienen los ojos abiertos, no saben lo que es la hostelería.

E : ¿Tampoco estudian?

S : Claro, son ahora mismo como yo era antes.

E : En cuanto al futuro, ¿Cómo te ves dentro de 10 o 1 años a nivel personal y profesional?

S 2 6: Me veo fuera de Sevilla, me veo yo. Es que yo aparte de meterme en la hostelería es por viajar. Me gustaría viajar mucho, porque la hostelería es un trabajo donde se trabaja en el mundo entero, porque en todo el mundo se come, es que no existe ningún país donde no haya que comer. Y yo que sé, me veo fuera de Sevilla, en una playa.

E : ¿Y qué cosas te gustaría que te sucedieran en la vida, tanto personal como profesionalmente?

S 2 7: Pues, salir de Sevilla y encontrar una mujer en las afueras, diferente, que no sea una sevillana.

E : Ja, ja

S 2 8: Bueno, siempre puede haber alguien en Sevilla que te pueda llenar el corazón, pero... Y eso, personalmente encontrar a alguien fuera de Sevilla. ¿Y cómo has dicho, personalmente y...?

E : ¿Profesionalmente?

S 2 9: Pues profesionalmente me gustaría encontrar a un jefe que sea como yo.

E : ¿Y te ves trabajando en la hostelería entonces?

S 260: Sí, me veo, me veo.

E : Totalmente. ¿Que bien!, ¿qué claro lo tienes! ¿no?

¿Dónde trabajarías? Dentro de la hostelería, ¿en qué campo?

S : ¿Cómo que en qué campo? ¿hoteles, restaurantes...?

E : Sí, a eso me refiero

S 261: Un hotel, yo prefiero un hotel.

E : Bueno, pues ya hemos terminado. Muchas gracias.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.
Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
Abril 2004
Alumna 6.Mar

E1. Descripción general de las fotos.

E6: ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos?

S6262: Porque son las que más me importan, en verdad, las que más significado tienen para mí.

E6: ¿Qué representan para ti?

S6: ¿Todo?

E6: Cada una de ellas.

S6263 Aquí estamos los amigos de mi hermana, mi hermano, mi primo que son en verdad con los que vivo ahora. Y... con la mochila estaba mi madre también, y todo igual, cuando mi madre y mi padre vivían juntos. Y también sale un chaval, con el que me llevé un montón de tiempo con él. Y... también están mis dos amigos, que son mis mejores amigos. Aquí estoy en mi pueblo con mi madre.

Con amigos y
primos



E6: ¿Qué representan estas personas en tu vida?

S6: ¿Cómo que en mi vida?

E6: ¿Qué han aportado? ¿Qué representan para ti en tu vida?

S6: ¿Pero las personas que están en la foto?, o...

E6: Sí. Cuando estas viendo la foto, ¿a ti ese momento que te recuerda?

S6264 Mis hermanos... que es la más importante en verdad.

E6: Eh... ¿Hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S6: No sé... ¿Cómo que me genere un sentimiento?

E6: Sí ¿qué te transmite cada foto? ¿hay alguna foto que te transmita un sentimiento especial?

S6265: Pues yo que sé... para mí, mis hermanos los son todo para mí en verdad. Esa es la que más...

Con sus hermanos 1



Con su hermanos 2



E6: ¿Por qué son importantes estas fotos para ti?

S6266: Esta... porque yo que sé... es un amigo de siempre y le tengo mucho cariño y sigue siendo mi amigo y lo va a ser siempre. Y siempre... No sé... es muy especial para mí ese niño. Y está con mi hermana.

E6: Y las personas que aparecen en la foto, ¿De qué forma te han influido las personas que aparecen en las fotos?

S6267: Mis hermanos en todo... en verdad en todo...han influido en todo. Esa... es que en verdad no es una etapa de mi vida, sabes que...

E6: ¿Pero no han influido nada?

S6268: En esta no. De forma positiva y de forma negativa.

E6: ¿Y en ésta por ejemplo?

S6: Y en ésta no sé...

E6: ¿Más o menos qué es lo que ha aportado en tu vida?



S6269: Yo que sé, que me ha ayudado en todo, en verdad... Cuando he tenido un problema he contado con él y siempre ha estado en todo momento. Y siempre me ha ayudado... y siempre ha estado conmigo en los momentos malos y los momentos buenos... Yo que sé... ha estado siempre a mi lado.

S6: ¿Y aquí?

S6270: Mi mejor amiga, también igual, ha estado siempre y ahora también todo lo que me pasa está siempre ella ahí. En lo malo, en lo bueno y en todo...

Con su mejor amiga



E6: ¿Por qué en esta foto no aparecen personas? ¿Por qué estás tu sola?

S6271: Porque en verdad, iba a traer una que salía mi madre, pero no... no quería hablar de ella tampoco, y la he traído porque... no sé... porque es un momento en el que salía con mi madre viviendo en mi pueblo, pero como ya no... no... no...

E2. Transición.

E6: Eh... De una etapa a otra ¿qué cambios observas en ti?

S6: ¿Pero cambios de qué?

E6: Cambios de madurez y eso... O sea... ¿que cambios crees tú que ha habido en ti, desde tu infancia a tu adolescencia, y de la adolescencia a la actualidad?

S6272: De mi infancia en verdad... que he pasado de todo, de los estudios, no estudiaba, no hacía nada y ahora aquí tu sabes... aquí empezaron a importarme más las cosas los estudios, y ya está. Y aquí ya le daba más importancia a la vida. Y no pasaba tanto de... yo que sé...

E3. Infancia.

E6: Bueno, ahora te voy a hacer una serie de preguntas en referencia a tu infancia. ¿Vale?: ¿Qué aspecto destacarías de esta etapa?

S6: ¿Cómo?...

E6: ¿Qué destacarías tú de lo que has vivido...?

S6: ¿Pero algo que me haya pasado?

E6: Sí, eso. De lo que tu hayas vivido con tu entorno, con los que te rodean... y que destacarías de ti misma incluso.

S6: Pues no sé...

E6: Por ejemplo, ¿Qué acontecimientos destacarías de esta época que te hayan influido?

S6273: Aquí fue cuando mis padres se separaron, y en verdad eso es lo que más... y es la última foto que tengo con ellos dos. Y por eso la he traído, porque son las que más, no sé...

E6: ¿Eso cómo lo valoras tú?

S6274: Positivo, ahí positivo. En este aspecto porque no me comentan nada negativo

E6: Con respecto a tu infancia.

S6275: Y aquí yo que sé... que lo pasaba mal con mi padre cuando era chica. Ha estado...

E6: Mmm... en tu infancia, ¿hay alguien en tu entorno que fuese un modelo a seguir? ¿Alguien a quien tú te querías parecer?

S6276: A mi hermana.

E6: ¿Por qué?

S6277: Porque es la mejor. La... yo que sé... es la mejor.

E6: ¿Tú hermana mayor?

S6: Sí.

E4. Adolescencia.

E6: Bueno, ahora te voy a hacer una serie de preguntas en referencia a tu adolescencia, ¿Vale?: ¿Qué aspecto destacarías en esta etapa?

S6: No sé, ahí ya es diferente también...

E6: ¿Pero más o menos a ti ahí qué es lo que más te llama la atención? ¿Qué es lo que tú destacarías de esta etapa?

S6278: Ahí mi novio, que me llevaba muy bien con él y mi madre. Y ya empezó a venir el novio de mi madre, el que vive con mi madre, y también me llevaba muy bien con él, es la única etapa en la que me llevaba muy bien con él, pero... por eso.

E6: ¿Y por qué no hay nada negativo?

S6278: ¿Ahí? No... no....

E5. Actualidad estancia en el PGS

E6: ¿Qué experiencias piensas que han influido en esta etapa para llegar al PGS?

S6279: En realidad me salí del instituto, ahí, por ese año y no sé... me metí aquí. Mi primo también estuvo estudiando aquí y mi hermana también. Y... en realidad yo quería estudiar

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



administrativo, no pensaba estudiar Hostelería, pero como ya empecé la hostelería, ya en verdad me gustó y eso, pues ya seguí para adelante para verlo. Llevo un año.

E6: Y ahora, con respecto a la actualidad, ¿por qué has elegido esta especialidad?

S6280: Es que en verdad...elegirla, no la elegí, no la puse yo, no he querido hacer Hostelería, pero ahora si me gusta, y ahora...me gusta bastante. Me gustaba más otra cosa, pero...

E6: ¿Qué relación tenías anteriormente con la cocina?

S6281: Nada. Nada. Casi nada. ¡Un huevo frito, vamos! Me parece a mí y ya está, porque no sabía hacer otra cosa...

E6: ¿Qué piensas de lo que estas haciendo?

S6282: Yo creo que me va bien, que voy a sacar provecho de esto.

E6: ¿Qué sientes o experimentas al cocinar?

S6: ¿Cómo?

E6: ¿Qué sientes cuando estas cocinando?

S6: ¿Cuándo estoy en la cocina?

E6: Sí.

S6283: No sé porque...cada uno me dicen que haga algo, y yo en verdad lo hago sin quejarme de nada, porque en verdad me gusta. Me dicen, no sé... como el otro día que haga una sardina, o haz algo con una sardina. Y voy yo toda entusiasmada a hacer las cosas. Y ya está...

E6. Futuro.

E6: ¿Qué esperas conseguir del PGS?

S6284: Yo espero sacarme el título y las prácticas, que me cojan para prácticas.

E6: ¿Qué expectativas tienes del PGS?

S6285: Encontrar un trabajo medianamente bueno.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.
Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
Abril 2004
Alumno7. Victoria

E1. Descripción general de las fotos.

E7: ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos? ¿Qué representan para ti?(A cada una de las fotos le hemos puesto un número para poder irlas identificando cuando se hable de ellas).

S7: Es que no sé si quitar la nº 1 porque no me recuerda a nada.

E7: ¿Entonces por qué la has elegido?

S7286: Porque me gusta como estoy ahí. Mejor voy a cambiar esta foto y lo divido en tres etapas: 1ª, 2ª y 3ª.

E7: En general has elegido estas fotos porque representan algo importante para ti cada una de ellas, ¿verdad?

S7: Sí. Me recuerdan cada una de ellas a las etapas de mi vida.

E7: Bien, pues dime o coméntame un poco cada una de las fotos.

S7287: Vale. La nº 1 la he elegido más bien porque me recuerda cuando era chica, pero tampoco es que me recuerde nada especial. La nº 2 porque estoy con mi madre, mis padres se han separado, también estoy con mi tía y estoy vestida con mi primer traje de flamenca.



Quando era chica



Vestida de flamenca

E7: ¿Qué edad tienes en esa foto?

S7288: Ahí tendría más o menos un año. La tercera foto fue poco antes de que se separaran mis padres y estamos las tres, mi madre, mi hermana y yo. (Y me recuerda a mi madre y eso).

En la playa con su madre y su hermana



E7: De las dos niñas ¿tú qué eres la mayor?

S7: Sí, la grande soy yo.

S7289: La cuarta foto que fue el día de mi comunión, que estaba feliz y triste a la vez. Feliz porque estaba haciendo la comunión y eso y triste porque mis padres estaban separados, primero hice una fiesta en casa de mi padre, luego otra en casa de mi madre (hombre, eso está bien ¿no?) pero echaba de menos estar la familia entera ¿sabes?



Fiesta en casa de su madre



E7: Claro, es normal.

S7290: Esta quinta, fue en el tiempo que yo estaba con mi exnovio, aquí estaba más o menos bien...

E7: ¿De esta foto no hace mucho tiempo, verdad?

S7291: Hace tres años por ahí. La niña que aparece es la sobrina de la mujer de mi padre (que tampoco me toca a mi nada) y esta foto la he unido con la sexta porque fue al poco tiempo de estar aquí, me fui a Canarias porque corté con mi exnovio y estaba muy mal, me fui a Canarias con mi madre que estaba trabajando allí y lo recuerdo porque yo estuve también con psicólogos y eso...estaba con muchos agobios y depresión y eso.

S7292: Y recuerdo que me fui a Canarias, creo que era Lanzarote, para estar aquí tranquilita, de vacaciones... y me puse mucho mejor ya vine más relajada. Y la última (la foto nº 7), que es cuando viene que aquí ya estaba bien, vamos.



Con la sobrina de la mujer de su padre



A la vuelta del viaje

E7: Bueno, pues muy bien. Y dentro de todas ellas ¿cuáles son las más importantes para ti? Las que tú consideres más importantes (dentro de una misma etapa o de cada una de ellas).

S7293: Pues la nº 3...

E7: Y... ¿alguna otra?

S7294: Sí, también estas dos, la nº 4 y 7. La cuarta porque es el día de mi comunión y la nº 7 porque me recuerda de que,... en verdad, es que lo he pasado muy mal con mi exnovio, ¿sabes? Estuve desde los doce años hasta las catorce y lo he pasado muy mal. Y aquí fue cuando ya vine de Canarias que ya estaba mejor y me alegro de ver esa foto.

E7: Vale. ¿Hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S7295: Pues...la nº 3 que estamos las tres juntas, mi madre, mi hermana y yo y también la nº4 que fue un día especial (mi comunión).

E7: Las personas que aparecen en las fotos ¿en qué han influido en tu vida?

S7: En la foto segunda nada...está mi madre y mi tía que tampoco...

E7: Bueno...pero, ¿habrán influido algo de alguna manera en tu vida o significarán algo para ti?

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S7296: Pues, es que no sé como explicarte..., mi madre ha influido también mucho pero para mal, porque también lo he pasado muy mal con ella, ha tenido muchos problemas ella con mi padre, después también ha tenido otra relación y yo me lo he estado tragando todo, lo he estado viendo todo (las peleas y lo que se hayan tenido) y ha influido en eso ¿sabes?

S7297: Y aquí mi padre ha influido porque ha sido el que siempre ha estado conmigo, el que me ha sacado adelante desde los siete años que se separaron mis padres, hasta los diecisiete que tengo ahora casi.

E7: Tu padre aparece en la foto siete ¿verdad? Y... ¿Quiénes son los que aparecen en esa foto aparte de él?

S7298: Pues estamos: mi hermana, mi padre, la mujer de mi padre y su sobrina.

E7: Y tu también sales ¿no?

S7299: Sí, yo soy la que está de pie. Ah! Bueno... la mujer de mi padre también ha influido en que mi padre a lo mejor cuando se separó de mi madre, al poco tiempo después se junto con una muchacha e iban bien pero al final se separaron y eso y después ya encontró a esta muchacha y llevan ya seis años y muy bien. Yo me alegro mucho porque aunque yo me llevo un poquito mal con ella, pero que me alegro por él porque lo veo que está muy feliz y muy bien.

E2. Transición.

E7: ¿Qué saltos o cambios observas en las fotos de las distintas etapas? Es decir, de la primera a la segunda y de la segunda a la tercera.

S7300: En la primera etapa, era yo más chiquitilla (aunque en esta foto era mas chica que en la primera) a lo mejor desde un añito por ahí hasta los nueve que hice la comunión, y después ya cuando soy más mayorcita que tenía 13 o 14 años que ya me habían pasado unas pocas de cosas en la vida y aquí ya con quince años (que los cumplí en Canarias).

E7: Y ahora ¿Cuántos años tienes? Ésta no es la foto más reciente que tienes, ¿no?

S7301: Ahora diecisiete cumpla en junio y ésta no es la más reciente que tengo. Lo que pasa que no he traído porque son fotos de carnet y eso... y no me gusta como salgo (salgo yo muy fea).

E3. Infancia.

E7: ¿Qué aspectos destacarías de tu infancia?

S7: ¿Qué aspectos destacarías? Pero no sé... ¿Qué es lo que quieres decir?

E7: Pues, acontecimientos que ocurrieran en esta etapa que recuerdes de un modo especial o que te influyeron a ti de alguna manera.

S7302: Pues no sé, ahí solamente como era más chica no me acuerdo de mucho, lo que me acuerdo es de la comunión.

E7: Pues bien, coméntame un poco la comunión.

S7303: Pues nada, yo hice la comunión en Santiponce (un pueblo de Sevilla, cerca de Camas).

E7: Uhm, uhm...

S7304: Pues eso que la comunión que no esperaba que fuera mi madre, porque mi madre vivía aquí... (En Sevilla), y me la encontré en la iglesia y eso fue una alegría para mí, aunque estaba un poquito triste porque veía que estaba mi padre y más familia y eso... y mi madre por otro lado, pero... A lo mejor a mí me hubiera gustado que estuvieran juntos pero... De eso es lo único que me acuerdo de la primera etapa.

E7: ¿No recuerdas nada más? No sé... con tu hermana... Tienes una hermana sólo, ¿no?

S7305: Pues no sé, tengo también tres hermanos más (aunque están por ahí desperdigados) y no recuerdo nada más de esta etapa, por ej. En la foto de la playa o en la que estoy vestida de flamenca, no recuerdo nada, es que era muy pequeña.

E7: Vale. Y dentro de esta etapa también, ¿A quién te querías parecer?, es decir, ¿había alguien de tu entorno que fuese para ti un modelo a seguir?

S7306: Que yo sepa no, yo creo que no. No de mi entorno, lo que a lo mejor si me hubiera gustado es ser mas buena porque yo de chica era muy arisca, jera más contestona y me portaba más mal! Pero después de mi familia y de mi entorno no tenía yo a nadie que quisiera parecerme.

E4. Adolescencia.

E7: ¿Qué aspectos destacarías de la adolescencia?

S7: Cómo estoy ahora, ¿no?

E7: Bueno un poco antes de ahora. Porque después vienen las preguntas sobre la etapa actual.

S7: ¿Lo que me ha pasado a mí en ese tiempo?

E7: Sí cosas que te hayan marcado a ti o que tú creas importante destacar.

S7307: Pues con doce años conocí a mi exnovio, que el tenía diecisiete (un poquito grande pero bueno), y bueno fue la primera vez que yo dije que me había enamorado, yo no sé si eso es verdad o no, porque a lo mejor no me enamoré ni nada y empecé a salir con él y muy bien todo, pero... después estuve dos años y cuatro meses con él y fue vamos... lo más malo que me podía haber pasado.

E7: Pero malo te refieres después de pelearte con él ¿no?

S7308: En esos dos años y pico, vamos. Y me marcó por eso por los celos que yo tenía, los celos que él tenía. He estado también en un psicólogo, por él también me tome una vez pastillas para quitarme del medio, si... son cosas muy tontas también pero con esa edad te afectan más las cosas ¿sabes?



E7: Sí, a esa edad no se piensan demasiado bien las cosas o no se es muy consciente.
 S7309: Claro, ahora mismo no lo haría, pienso las cosas y digo: ¡vaya tela lo “colgada” que yo estaba! Pero bueno...
 E7: Entonces de la adolescencia más que nada eso, ¿no? Pero bueno, quieres destacar algo más, por ejemplo del instituto, etc.
 S7310: Del instituto! Ja ja ja. Entre en 1º ESO y al mes (sí, antes de los dos meses me parece a mi) me quité por que le pegué a un niño.
 E7: Vaya!
 S7311: Pero no fue porque yo quise, porque se metió conmigo, empezó a decirme palabrotas y todo (guarra,...) y le metí un puñetazo en el ojo, yo en mi vida había pegado un puñetazo y se lo pegué a él. Hombre! Para que se mete conmigo ¿no? ¡Que peligrosa!
 E7: y te expulsaron del instituto o algo ¿no?
 S7312: No, me fui yo, porque no me gustaba la gente que había allí y eso. Y me fui a otro instituto y allí hice 1º, bueno no terminé 1º, lo dejé un mes antes de que acabasen las clases y me apunté otra vez para entrar a 2º, pero 2º a mitad de curso por ahí también me quité y ya ahí pues me quité del todo, porque como estaba también con el chaval ese, no me dejaba en paz, es que cortaba con él y me seguía a todos lados, al colegio a todos los lados, y estaba muy mal, ni estudiaba ni hacía nada. Y para no estudiar para que voy a ir al colegio ¿no?
 E7: Bueno, entonces lo que me cuentas es todo negativo. ¿Hay algo positivo?
 S7313: Positivo más bien poquito (entre lo de mi exnovio y el instituto) las dos cosas para lo mismo.

E5. Actualidad (estancia en PGS)

E7: Y ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al Programa de Garantía Social?
 S7314: Pues como me quité de 2º de ESO y he estado dos años sin hacer nada, no hacía ni el huevo, estaba en mi casa limpiando y mi padre me decía (bueno mi padre y toda mi familia, mi madre, mi abuela,...) niña que tu no estudias, que no haces nada, etc. Y el verano pasado conocí a un chaval, que estuve también saliendo con él, y estaba él también aquí en electricidad (aunque él ya había acabado) y me comentó que había aquí unos cursos y eso y me quise apuntar aquí.
 E7: Por mediación de él llegaste hasta aquí.
 S7315: Claro, pero mas que nada para sacarme una cosa y tener algún estudio y trabajar en algo pero también por mi familia y para que ellos vean que yo puedo hacerlo ¿sabes?
 E7: Entonces por ti y por ellos y para demostrárselo también ¿verdad?
 S7316: Sí, por las tres cosas.
 E7: Ahora vamos con la etapa actual ¿vale? ¿Por qué has elegido esta especialidad?
 S7317: Yo no me quise apuntar para hostelería primero, me apunté para auxiliar de clínica, pero al final no había gente para hacer el curso y como segunda opción puse hostelería
 S7318: y me metí aquí y también cuando era chica me metía en el bar de mi tío y me ponía a echar cervecitas, me gustaba a mí eso de los bares,...
 E7: Ah! Eso te iba a preguntar. ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?
 S7319: De cocina mucho no, porque en mi casa no hago casi nada de cocina, lo hace mi padre o la mujer o lo que sea, pero desde chica a lo mejor había una boda o lo que sea y yo me acuerdo una vez que hubo una boda de un amigo de mi padre y había un barril de cerveza y yo me puse a echar las cervezas de todo el mundo. Y que a mí me gusta eso ¿sabes? Y como yo hablo mucho pues me gusta estar hablando con la gente,...
 E7: El trato al público y eso,...
 S7320: Sí, sí. Aunque al principio me corto un poquito y no hablo mucho, pero después ya... me arranco y no veas.
 E7: ¿Qué piensas de lo que estas haciendo? Y ¿Qué sientes o experimentas al cocinar?
 S7321: Hombre... me siento,... Me gusta, pero tampoco es una cosa que me encante, como por ejemplo otras personas que de primera opción han cogido eso; pero me gusta, si no, no me hubiera apuntado.
 E7: Entonces, ¿Te gusta y te sientes bien cocinando?
 S7322: Algunas veces, otras veces a lo mejor vengo mosqueada o lo que sea y hago las cosas que no las hago muy bien, pero normalmente sí, hago las cosas a gusto.

E6. Futuro.

E7: ¿Qué esperas conseguir?
 S7323: ¡Pues ya estoy trabajando, interesada!
 E7: Ah, ¿sí?
 S7: ¡Hombre!
 E7: Y ¿Qué expectativas tienes del programa?
 S7324: Tener algún estudio, una formación... porque a lo mejor no me apunto aquí o lo que sea y empiezo a trabajar en un bar, hay cosa que a lo mejor yo no sé cómo se sirve una cosa o cómo se hace otra y mis compañeros si siguen aquí sí ¿no?, entonces aquí me pueden formar y todas las cosas que tiene un trabajo y buscarme un trabajito y ganarme la vida con eso.
 E7: Bueno y ¿Qué piensan los demás (tu familia y amigos) de lo que estás haciendo?
 S7325: Mi padre muy contento, mis abuelas también, cuando le dije que iba a empezar a estudiar más contentas que... al ver que, yo antes estaba estudiando, en 1º y 2º de ESO (bueno más o menos estudiando) y como he estado dos años sin estudiar y sin hacer nada y

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



como corté con el chaval ese pues no hacía nada estaba todo el día agobiada, no salía de mi casa, ...y ya cuando me apunté a esto pues ya salía más y estaba mejor.

E7: Uhm.

S7326: Mi padre lo que quiere también es que estudie, pero que me entretenga, que salga y eso.

E7: Que compagines las dos cosas ¿no?

S7327: Sí. Y que están muy contentos con el curso, cuando veo a mis abuelas (a lo mejor cada quince días más o menos) me dicen: niña ¿cómo te va el curso? Que me apoyan.

E7: ¿Cómo te ves dentro de diez o quince años a nivel personal y profesional?

S7328: Pues no lo sé hija ..., Pues con veintisiete o treinta años me gustaría o me veo trabajando si puede ser en un restaurante o en un hotel o lo que sea... porque yo tengo ahora dieciséis años estoy en el bar, pero yo quiero subir de categoría, ¿sabes? Yo quisiera estar en un restaurante,... de más calidad y personalmente vamos a ver como va la cosa yo espero que bien, casada no me veo porque yo opino que no me voy a casar, a lo mejor cambio porque con esta edad... pero sí me veo con un novio o viviendo juntos, eso sí.

E7: ¿Formando una familia?

S7329: Sí.

E7: Entonces ¿Te ves trabajando en la hostelería? Ya casi me lo has contestado antes.

S7330: Sí, pero si no puede ser en un restaurante o en un bar pues, en algo que tenga que ver con esto, por ejemplo en un centro comercial, en un supermercado...

E7: Ah! Algo que está relacionado con la alimentación.

S7331: Sí, todo lo relacionado con esto.

R: Bueno pues ya hemos acabado, muchas gracias.

V: Vale, hasta luego.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli
Programa de Garantía Social. Especialidad: Hostelería
Abril 2004
Alumno 8. David

E1. Descripción general de fotos.

E8: ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos? ¿Qué representan para ti?

S8332: No sé... representan una infancia buena, unos momentos...

E8: ...importantes de tu vida...

S8333: también...que también estuve viviendo en ese país, en Alemania.

E8: Mis padres también estuvieron allí trabajando, 12 años estuvieron y yo tengo dos hermanos que también nacieron los dos allí y ya volvieron a España y yo ya nací aquí.

S8334: Yo y mi hermano nacimos allí, por eso tengo más recuerdos porque mi madre se ha tirado allí trabajando 29 años y mi padre...

E8: ¿Y tu estabas en un colegio interno?

S8335: No llegué a entrar, es lo malo mío, que yo perfectamente podía haber aguantado uno o dos añitos más, podía haber entrado en mi colegio y poder haber aprendido el idioma. Pero yo sé que si me metiera podría aprenderlo fácil porque lo único que tengo que hacer es recordar las palabras. Más o menos me sé defender pero...

E8: Bueno, le voy a poner un nombre a cada una y cuando tú vayas hablando vas diciendo la foto 1, la foto 2 y así saber a lo que te estás refiriendo, vale? Háblame un poquito de las fotos, lo que tú me quieras decir de cada una.

S8336: Pues eso, en la foto 1 estaba yo, creo que recién nacido, supuestamente me había comido una tarta, estaba yo en la casa de mi abuela.

E8: Ahí tendrías poco tiempo, ¿no?

S8337: Sí tendría unos 7 meses como mucho, creo. Luego ya en la segunda foto estoy solo, creo que puedo tener unos dos años, más o menos.

Y estoy recreándome detrás de un árbol de Navidad, delante. Y ahí estaba sólo, en la foto tres.

E8: (Refiriéndose a la foto 2) Ahí eras ya mayorcito, dos añitos por lo menos...

S8338: Dos añitos tengo ahí. Luego, en la foto 3, estoy en el cuarto de mi hermano e igual que anteriormente, sentado encima de la cama. En la 4 estoy con un peluche mío favorito que tenía y con mi hermano, en la casa de allí, que teníamos en Alemania, que nos pusimos los dos haciéndonos la foto.

Recién nacido en casa de la abuela



En la habitación de su hermano



Navidad con 2 años

E8: ¿Tú hermano es éste?

S8339: Sí, él, ese, yo soy el más chiquitito.

E8: Parecías que eras el otro, os parecéis bastante ¿no?

S8339: ¿mi hermano? Sí... pero de pequeño no tanto...

E8: Me había parecido que eras tú el otro...

S8339: No, qué va, mi hermano es moreno y yo soy más blanco de piel.

E8: ¿Y esto era en Alemania, no?

S8: También, también.

E8: Todo esto, hasta la 4 es en Alemania. Y ya la 5...



Los dos hermanos



S8340: La 5 que vine de vacaciones a España, a la Feria de Sevilla. Que estuve aquí, como se ve en la foto...Estuve montado en un pony. La primera vez que salí de Alemania fue para venir a la Feria de Sevilla.

E8: ¿Viniste con...?

S8341: Con todos: mis abuelos, mis padres y mi hermano.

E8: Y después de la feria volviste otra vez para allá, no?

S8: Claro, porque era en las vacaciones que les dieron a mis padres.



Feria de Sevilla

E8: Ahora la 6.

S8342: La 6 me gusta la foto porque igual que muchas de las fotos siguientes, me gusta la 6 porque salgo con mucha naturalidad en la expresión de la cara y la he cogido por eso.

E8: Estás muy gracioso montado y riéndote...

S8343: Es que ponerme en fotos riéndome falso no me gusta, prefiero que me cojan espontáneo.

E8: Que no sepas que te la van a echar...

S8344: Sí, salgo más natural y me gusta la foto 6 por eso por la naturalidad.



Con naturalidad

S8345: Luego en la foto 7, estoy en unos grandes centros comerciales de allí de Alemania, por Dusseldorf o por Colonia, creo que era, viendo escaparates con mi madre y mi hermano. Allí tendría yo, más o menos la edad de año y medio, allí era más pequeñito. En la foto 6 podría tener tres años, más o menos.



Centros comerciales en Alemania

S8346: Luego, la foto 8, me gusta mucho porque en los centros comerciales esos de ahí, años más adelante, con mis padres y mi hermano, fuimos a una galería de coches de película y vimos el coche fantástico y todo eso...

E8: Y estabais disfrutando todos, ¿no?

S8347: Claro y tengo fotos de dentro lo que pasa es que no las he podido encontrar, pero tengo el interior con el coche fantástico...porque hace un montón de años la serie ésta era la bomba.

E8: Y tú sí eres éste, ¿no?

S8348: Sí, ya con gafas y mi hermano también.

E8: ¿En Alemania, no?

S8349: En Alemania. De España creo que solamente tengo ésta...

E8: Sí la 13.



Galería de coches

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S8350: La última, de vacaciones en Mallorca. La foto 9 me gusta porque fue la primera vez que me disfracé y me disfracé de conejito. Ahí, haciendo con mi hermano tonterías... Me gusta eso, porque es la primera vez que me disfracé y también lo veo yo... sentimental y para inmortalizar el momento... porque fotos de éstas no se tienen muchas. Me gusta tenerlas porque te ves y te gusta cuando eras chiquitito...



Disfraz de conejo

E8: Tu hermano y tú, ¿no?
 S8: No, no tengo más hermanos, mi hermano y yo nada más.
 E8: En la 10 estáis...
 S8351: La 10 me gusta, igual que la 11, me gustan porque fue otra foto como un posado. Iba a traer otra foto que estaba desnudo que

se veía más pero digo no va a ser bonito y traje mejor ésta y también me gusta porque salgo desnudo, semi...La 11, la 11 me gusta también porque... La 11 creo que es en España, en la casa que tengo en mi pueblo, el dúplex que, creo que es en la parte de arriba en el dormitorio de la vivienda de arriba. En mi pueblo, pueblo de Extremadura, que también estábamos allí de vacaciones...



Posando semidesnudo



La casa del pueblo, en Extremadura

E8: Pero tú vives aquí, ¿no?
 S8352: Yo vivo aquí, lo que pasa es que he estado hasta los 5 años o 6, viviendo en Alemania, luego ya mis padres se vivieron aquí a España, cuando ya tenían el dinero y sus trabajos...y no dependía de trabajar de más cosas y mi padre, que entiende de mecánica y de construcciones y eso, hizo la casa

E8: NO ya, pero como has dicho, no sé qué de Extremadura...
 S8: No, no, simplemente que la hicimos porque era un pueblo...

Baño en un cubo

E8: No ya, pero que vives aquí, ¿no?
 S8353: Sí, sí vivo aquí. La foto 12, pues también me gusta porque estaba con mi hermano y mi padre me hizo una foto bañándome en una especie de cubo y me estaba bañando.



E8: Ahí eras más pequeño...
 S8354: Ahí quizás, pues tendría medio año o quizás menos. Yo creo que ésta, acompañada con la foto 9 y la 1, son las que más chiquitito, y la 7 también son las que más pequeño estaba. Y en las demás tendría casi los dos años, los dos años y medio... Y la 13 po...
 E8: En la playita, no...

S8355: En la playa con mi primo y la hija de mi primo que, también la he traído no por eso, sino porque ese año estaba de vacaciones y porque estaba antes más gordo... una época importante en la que estaba casi siempre delgado, hasta que me mudé aquí a Sevilla, porque como a mis padres les daba miedo que saliera ya que la vida de Alemania o de un pueblo no es la misma que la de la ciudad y entonces, aquí era más espabiladito, y mi



En la playa con su primo



madre que si lo que escuchaba en la tele y todo, decía que no saliera casi “para nada”. Yo era un niño muy activo, de buenas a primeras empiezo a acostumbrarme a quedarme siempre en el sofá tumbado, comía mucho, empecé a engordar...

E8: Claro, de salir menos y todo...

S8356: Y luego ya, a partir de ese año di un poco el estirón...

E8: Ahí tendrías...

S8: 13 o 14 años...

E8: Y de todas estas fotos, ¿cuáles son las más importantes para ti y por qué?

S8357: Para mí, la más importante, una de las más importantes puede ser la 1, porque es una de las primeras veces que estaba en casa de mi abuela y por la gracia y eso... la 6 me gusta también por la naturalidad, que en muy pocas fotos salgo natural... la 8 me gusta también porque fue un día que fue mortal, que si parque de atracciones, que si todas esas cosas... pues te lo pasas bien... luego también la 10 y la 9, la 10 por estar así y la 9 por ser la primera vez que me disfracé

E8: Era algo importante, sí.

S8358: Sí. Luego después las demás... la 13 la he traído por las similitudes... estaba delgado siempre y engordé y por eso

E8: Un cambio...

S8358: Ahí va, por eso, no porque me guste mucho...

E8: ¿Y hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S8359: Pues quizá la foto 5, pues porque creo que era la primera vez que salía de Alemania y entonces yo venía de visita a este país nuevo y como directamente vine aquí, ví la feria y todo yo creo que para mí fue...

E8: Algo nuevo que experimentaste...

S8360: Claro porque ya las demás, las de mi pueblo, ya fue después de la feria.

E8: Bueno, y como la mayoría de las fotos son de una etapa, bueno hasta más o menos los...

S8: Sí, más o menos, salvo la 13, casi todas son...

E8: Entonces, ¿hay algún acontecimiento importante de esta etapa que no hayas podido traer en foto?

S8: Un etapa buena, ¿no?

E8: Si hay algún acontecimiento importante de tu adolescencia y que no la hayas traído en fotos y quieras destacarlo.

S8361: Pues quizás, a lo mejor, que hayan venido mis primos de Alemania y eso, tener fotos de ellos, y como ellos viven allí, siento pena...

E8: la familia... ¿está allí?

S8362: Mis primos y eso sí y mis tíos por parte de mi madre; por parte de mi padre viven en Madrid, pero por parte de mi madre, son de aquí de España pero tienen su trabajo allí y , hasta que no se jubilen o lo que sea, pues no se vendrán para acá; por eso lo que más siento que siempre me ha dolido o también que me ha gustado es eso que, ahora mi abuela vive con nosotros, pero antes no la podíamos ver, venía una vez al año en verano y te daba pena, alegría, se te mezclaba todo, y yo creo que también ese momento es bonito para el tiempo que esté.

E8: Entonces, de algunos familiares tuyos que no hayas...

S8363: Sí, familiares, pues eso, mis tíos, mis primos que casi poco los veo, de año en año. Veo más a mis tíos porque tienen más dinero y pueden viajar más. Mis primos tienen las novias allí y eso y no tienen muchas ganas de venir para acá.

E8: ¿En qué han influido en tu vida las personas que salen?, ¿tu abuela o tu hermano...?

S8: Pues me han influido... ¿en qué sentido?

E8: Que, ¿en qué han sido importantes para ti?

S8364: Con mi abuela misma, casi siempre me ha estado criando porque mis padres han estado trabajando, entonces mi abuela...

E8: ¿Ha pasado mucho tiempo contigo?, ¿no?

S8365: Ahí va, y con mi hermano. Luego también mi crecimiento ha sido bueno, dentro de lo que cabe porque he tenido un hermano mayor, que quieras que no si estás sólo, no te lo pasas tan bien, la compañía. Luego ya las veces que estaba con mi madre pues también pero casi ha sido más mi madre mi abuela que mi propia madre, por el trabajo y eso.

S8366: Luego ahí en la foto 13 con mi primo de Mallorca que también supuso que por él empecé a adelgazar, que me dijo que adelgazara y le hice caso.

S8367: Y ya luego en las demás pues prácticamente lo mismo, casi todo ha sido por mi hermano y mi abuela casi el crecimiento o la educación.

E2. Transición.

E8: Ahora en la transición, ¿qué saltos observas a lo largo de las distintas etapas?

S8368: Pues cambios... en el crecimiento, cambios quizás en la forma de ser, porque de pequeño era bondadoso y de compartir igual, pero a lo mejor de pequeño era más respetuoso.

S8369: a lo mejor ahora de vez en cuando doy alguna vez alguna mala contestación, porque eres más mayor, sabes más cosas y a lo mejor un día...

E8: Eres más rebelde, ¿no?

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S8370: No, yo no es que sea malo ni nada, pero se me acusa de algo que no he hecho y a lo mejor digo ¡joder! O alguna palabrota fuerte, pero casi nunca he cambiado, o me he comportado mal ni nada de eso, y eso, que vas creciendo, vas sabiendo cosas y cuando hay veces que te sale algo mal, algún trabajo mal o unas notas en la que no esperas de ti lo que tú has dado pues eso... tiene un poco de fastidio y luego pues ya son diferentes fases...

E8: la madurez también ¿no? Que vas cambiando...

S8371: En todos los aspectos, físicamente porque es normal y psíquicamente también y personal también y yo sé que ahora ya eres un poco más independiente ya opinas tú por tus cosas, de pequeño, todo lo que te den, bien o mal, te lo tienes que comer tú y ya cuando eres más grande ya puedes tú ir por tu cuenta...

E3. Infancia.

E8: Y en la etapa de la infancia, ¿que destacarías?

S8: ¿En qué sentido?

E8: Cosas que te hayan gustado, fuese más o menos, cosas que te hayan marcado...

S8372: Sí, pues simplemente cuando estaba en la guardería que pues recuerdo es una etapa de mi infancia que me ha gustado mucho porque te contaban cuentos, estabas durmiendo, comías allí, con tus amigos estabas divirtiéndote siempre, casi nunca o nunca tenías deberes, yo creo que es una etapa, que, cuando eres pequeño quieres ser grande pero cuando eres grande también quieres ser pequeño porque no trabajas, no haces nada, vives la vida, estás en tu casa jugando.

E8: No tienes preocupaciones ni obligaciones...

S83736: Ahí va y yo creo que lo que más me ha gustado de pequeño es eso de vivir más tranquilo, más, sin ajetrearte ni cosas de esas.

E8: Después, hechos así importantes, recuerdas algo más, cosas que te hubieran pasado con familiares...

S8374: Hombre, cosas importantes, que no sé, a lo mejor, cosas importantes, sí, que me metí en un equipo de fútbol allí en Alemania, que también me gustó porque era también hacer deporte, meterte en un equipo, yo que sé, cositas así. Luego también, cosas importantes que casi todos los fines de semana iba a casa de mis tíos, nos íbamos a las piscinas, porque aunque allí fuera invierno están las piscinas climatizadas y tapadas, que no están al aire libre, entonces vas a un parque acuático... son cosas que aquí a lo mejor no las estoy viendo y hay veces que sí las recuerdo, decir: ¡vaya tela!, que en Alemania que si te ibas con tus primos, con tus tíos a comer fuera...

E8: que no se ven tanto aquí, ¿no?

S8375: Ahí va, es que aquí, la gente que viene de fuera viene a Sevilla y dice: ¡Vaya, Sevilla, qué bonita!, esto lo otro. Pero el que vive aquí, pues está pensando en trabajar, porque este mundo se queda fascinado con la Giralda y, a veces pasas tú por el lado y ni le echas cuenta. Y sin embargo, eso es como el que va a otro país, le gusta y eso es en todos lados igual.

E8: Lo que me has dicho es todo positivo, ¿no?

S8376: Sí porque negativo...

E8: Eso, si hay algo negativo que quieras...

S8377: Negativa eso, que me vine para acá.

E8: Que fue un cambio que a ti te afectó, ¿no?

S8378: Tenía yo ya eso mis amigos... mis tíos, con mis primos me llevaba de arte y me llevo...el no poder saber tampoco el idioma, porque, quiera que no, hoy en día, para cualquier trabajo, cuantos más idiomas tengas, mejor para ti, en ese sentido. Me fastidió eso, luego también me fastidió meterme en un pueblo, que aunque fue poco tiempo viviendo pero...

E8: ¿Aquí en un pueblo de Sevilla?

S8379: No, en un pueblo de Extremadura, del que es la foto esta, y, aunque era el pueblo bonito y todo, pero allí llega el invierno y eso está muerto, nada más tiene ambiente en verano...

E8: Uhm, uhm..

S8380: El pueblo de mi padre está en Extremadura, se llama Gargantilla y es un pueblo que tiene 500 habitantes, y cuatro calles...Mi pueblo lo bueno que tiene es que está en sierra, fresquito, piscina pública un buen ambiente, no hay gamberreo, un pueblo chico...

E8: Ahí la tranquilidad...

S8381: La tranquilidad que puede dejar tu bici en la calle, el coche abierto...

E8: tiene sus ventajas y sus inconvenientes...

S8382: Sus ventajas y sus inconvenientes porque no tiene cine, no tiene un bar decente para jóvenes, porque ya discoteca no digo, sino un bar Púb. De estos, no tiene casi nada y te aburres, te amargas un poco...

E8: ¿A quién te querías parecer en la etapa de la infancia? Si había alguien de tu entorno que fuera un modelo a seguir.

S8383: Un modelo a seguir...Pues quizás en mi padre, en mi padre porque mi padre es un manitas, te arregla todo, te lo hace todo...Mi padre es mecánico, tiene un coche que tiene la edad de mi hermano, 23 años, bueno mi hermano 22 y el coche 23 y el coche está de arte, cualquier cosa que se rompe...

E8: ¿El la arregla?



S8384: Ahí va y es mi modelo a seguir porque yo, antes de querer hostelería yo siempre decía quiero ser médico de casa, pero me refería a arquitecto, o a mecánico, o cosas de esas, por eso mi padre siempre me ha gustado.

E4. Adolescencia.

E8: Y, relacionado con la adolescencia, ¿qué aspectos destacarías de esta etapa?

S8385: Pues quizás de la adolescencia que puedo pensar por mi mismo, actuar en algunas cosas por mi mismo, no es que yo me vaya a la bartola por ahí, yo respeto a mis padres y eso, y que puedo salir, poder salir, te pueden dejar más tiempo, si confían tus padres en ti, yo hablo bien con ellos, yo no discuto a penas.

E8: ¿Una buena relación, no?

S8386: Ahí va, una buena relación y voy a todos lados con ellos...Y es una etapa en la que también me voy con mi hermano por ahí a veces, en el coche, o con mis amigos. Es una edad que puedes disfrutar dentro de lo que cabe hasta que empieces a trabajar. Ya cuando empiece, estará restringida la cosa un poco...

E8: ¿Y hay algo negativo en esta etapa? En el instituto porque has estado en el instituto, primero y segundo y tercero...

S8387: Sí, sí, yo tengo el título en verdad, yo es que lo que pasa es que me metí aquí por un chaval, porque yo estaba estudiando en el instituto Triana, acabé la ESO y me saqué el título. Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cotas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 30 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, porque no vas a estar hasta los 30 años manteniéndote tus padres luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así.

S8388: Como también me gusta la Hostelería, que por cierto, para siempre no me gustaría porque aunque yo tuviera mi propio negocio... la hostelería me gusta porque es un sitio que se gana bien, aunque estés explotado pero se gana bien, estás explotado hasta un cierto punto y está muy demandado. Ya cuando lleve más años en cocina, pues a lo mejor me hubiera metido en bombero o cosas así que son más suavitas, dentro de lo que cabe.

E8: ¿Qué te gustaría hacer más adelante?

S8389: Más adelante, si por lo que sea cocina, a mi me gusta ahora cocina más que cualquier cosa, pero que sí... es que a mi lo que me pasa es lo que hablé yo con Inma y con mi profesor, a mi me gusta cocinar, lo que pasa es que la vida esta se vive una vez, entonces a mi me gustaría más de compartir... Porque conozco un chaval que es psicólogo, es policía nacional, estar más activo en la vida... no sólo depender de una cosa y por los pelos, que si aquí no me va bien, pues tengo otra cosa donde agarrarme.

E5. Actualidad estancia en el PGS

E8: Y ¿qué sentimientos o experiencias piensas que te han influido para llegar al programa?

S8390: Yo estaba en Triana y cuando acabé la ESO fui al Instituto Heliópolis que es por la mañana de grado medio, entonces yo estaba allí pero no había plazas para cocina, entonces era para restaurante y bar, entonces yo para camarero y eso, no es que no me guste pero eso sí que es más explotado porque estás todo delgado, todo el día ajetreado y no, yo por eso, me quité de allí, aguanté una semana o así, y después, por un chaval me metí aquí, que encima...

S8391: Para la gente que no tiene la titulación le viene bien, pero yo como la tenía (palabras que no se entienden porque suena la sirena)...de mi clase la tenemos yo y una chavala que tiene veintitantos, el novio Raúl y mi amigo Víctor, ya creo que de la clase más nadie, no lo tiene.

E8: Entonces eso es lo que te ha influido.

S8: Sí, sí

E8: Y ahora de la etapa actual, ¿por qué has elegido esta especialidad?

S8392: Pues Hostelería la he cogido porque es un trabajo muy demandado, se paga bien, hombre, no te digo que el que entre al principio va a estar de rositas, eso con el paso de los meses, los años te vas formalizando más, te vas formando más y vas aumentando en escalones y todo. Y me metido por eso y porque también me gusta y también me gustaba la electromecánica, cosas de mecánica, como te he dicho antes...

E8: No había a lo mejor aquí, ¿no?

S8393: No haber, lo había, pero venía ya con lo del instituto aquel con la morriña de cocina y cocina, no me iba a cambiar...

E8: ya tenías pensado...

S8: Ahí va, ya no iba a cambiar, lo eché para cocina y digo, "para acá".

E8: ¿Y qué relación tenías con la cocina anteriormente? Que si a ti te gustaba o tú cocinabas en tu casa...

S8394: Que va, que va, yo el contacto casi nunca, pero casi siempre, mi madre, que le gusta mucho la cocina, pues cuando iba yo para la cocina, me ponía a ayudarla, o amasar, que sentía que me tiraba aquello, que me gustaba, entonces pues a través de eso de mi madre... pero yo en mi casa, en verdad no he frito ni un huevo nunca...

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



E8: ¿Y qué piensas de lo que estás haciendo? ¿Qué sientes o experimentas al cocinar? Que si te sientes a gusto.....

S8395: Sí la verdad es que sí que es una cosa que...hombre sí : te pones sucio, te puedes quemar, te puedes cortar, tiene un riesgo, pero eso es como todo, a todo el que le gusta pues tira "para adelante" y no ve las cosas negativas ni nada así. A mi la verdad es que sí me gusta... es entretenido, que tampoco...

E8: ¿...estáis siempre haciendo lo mismo, no?...

S8396: Ahí va y en cocina, mismamente, pues trabajas de más cosas, no sólo es en la cocina, que tú puedes tocar cualquier variedad de alimentos, puedes trabajar en una frutería, o puedes estar en pescadería o puedes estar en frutos secos, o....

E8: ...todo lo relacionado con la alimentación...

S8397:...con la alimentación en diferentes sectores, si a lo mejor hay personas que no les gusta la cocina se pueden meter en los diferentes sectores. En Cola-cola y todo eso también...

E6. Futuro.

E8: ¿Qué esperas conseguir y qué expectativas tienes del programa?

S8398: Hombre, espero conseguir la titulación,

E8: ¿Qué son dos años, no?

S8399: ...dos años, eso es lo primordial, que también es aquí más sencillo que en otros lados, porque en Heliópolis el nivel de Inglés era más alto... Ya el año que viene, o sea en el segundo año ya te meten el francés...

E8: ¿Este es el primer año que estas, no?

S8400: Este es el primer año, el segundo año supuestamente te ponen francés y también el nivel de matemáticas, de lenguaje allí es más fuerte en Heliópolis porque allí es como un grado medio, aquí es como, para los que no tienen título, pues supuestamente más facilito. Yo como lo tengo pues voy, con lo poquito que hago voy sobrado...Las expectativas formarme y tener un buen empleo, que sea por lo menos fijo y que con el tiempo me vaya haciendo...

E8: Que te labres un futuro...

S8401: Un futuro a corto plazo...

E8: ¿Qué piensan los demás, es decir tu familia y tus amigos de lo que estás haciendo?

S8402: Mis amigos me dicen que es muy sacrificado, o sea como quitándote la ilusión dentro de lo que cabe. Te lo dicen así, pero en verdad es que hoy en día todo es esforzado, salvo el que... yo que sé... pero casi todos los trabajos si no tienes que cocinar tienes que dar muchos viajes andando y si no tienes tu camión que tienes que llevar las cajas por todas las carreteras de España...y yo que sé, que cada uno tiene su cosita...

S8403: Y mi familia pues eso, yo les he dicho que esto me gusta y que tire "para adelante" y que si algún día me aburriera o estuviera sobrado de dinero, que si quisiera hacer otra cosa, como te he comentado, de bombero o algo que a lo mejor con treinta y tantos o cuarenta años pues puedo compaginar las dos cosas perfectamente, por la mañana una cosa, por la tarde otra; o que tuvieras tu negocio y ya dependes nada más a ser bombero o lo que sea.

E8: Ya dos preguntitas del futuro, ¿cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional?

S8404: A nivel personal, pues... dentro de 15 años... pues tener una novia formal, o tener una casa, o un pisito curioso, donde poder estar ya independizado de mis padres. Y... ¿cuál era la otra...?

E8: ¿qué cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional?

S8405: Eso, al personal tener una casa y tener una familia... una novia o algo, y profesional estar trabajando bien, aunque esté cansado pero por lo menos tener un trabajo, que es lo primordial.

E8: ¿Qué cosas te gustaría que sucedieran tanto personalmente como profesionalmente? Lo que me has dicho ahora, ¿no?

S8406: Sí eso, me gustaría tener la casita y un buen empleo, salvo que no pase nada, una gravedad o cualquier cosa rara...

E8: ¿Y te ves trabajando en la Hostelería?

S8407: Yo creo que sí, yo creo que sí porque, si aquí me van bien las cosas, empiezo por los escalafones bajos y voy subiendo, yo creo que no hay que ser un superdotado para estar en una cocina, ya en una carrera de arquitecto, ya...

E8: ...ya es más complicado...pero...

S8408: ...hacer pisos y eso ya es más complicado que hacer una tortilla...

E8: entonces... ¿te ves trabajando en la hostelería, no?

S8409: Seguramente.

E8: Bueno, pues ya hemos acabado. Muchas gracias.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.

Centro: *Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.*
Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
Abril 2004
Alumno 9. Rosario

E1. Descripción general de fotos.

E9: ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos?

S9410: Pues, las he elegido por los recuerdos que me traen, chiquitita, en la primera foto, como ves, estaba yo con mi hermano, aquí, un recuerdo muy bonito, fue cuando nos disfrazamos los dos de angelitos, él no andaba apenas, yo lo estaba sosteniendo, y una foto que es muy agradable, que tengo yo sentimientos por esta foto ¿sabes?

S9411: Ya después aquí, en la segunda, éstos son un viaje que hicimos a Estepona, mis padres y eso, y como yo no tengo madre, la verdad es que la recuerdo...vamos que fue un viaje de familia, nada más de nosotros cuatro, la verdad es que lo pasamos muy bien, ¿sabes? Muchos recuerdos, además de ir a Estepona, fuimos a Badajoz, de Badajoz, otra vez para abajo, ¿sabes? Que fuimos así para...



Viaje familiar



Con su hermano disfrazados

S9412: Esto fue (la tercera) uno de los fines de año que yo empecé a ir con mis amigas, fue uno de las primeras veces que fui con mis amigas, y fuimos al Auditorio y la verdad es que me lo pasé muy bien porque era la primera vez...bueno era la segunda vez que yo iba a una fiesta y la verdad es que...no veas: toda ilusionada, traje nuevo, todas con los trajes. Y ésta, es una parte de mi vida...



Con su amiga



Fin de Año

E9: Dime el número de la foto.

S9413: La número cuatro. Yo tenía el pase de Isla Mágica y entonces, entre esta muchacha y yo, ésta y una que hay aquí morenita, en la foto 3, pues somos las que siempre éramos "uña y carne", las tres éramos como un triángulo: lo que le pasaba a una, le pasaba a la otra, siempre, ¿sabes...? Y nosotras aquí siempre, en la foto cuatro, siempre estábamos las dos juntas, esta muchacha y yo siempre juntas, íbamos siempre allí, salíamos a algún sitio: íbamos a Isla Mágica, para nosotros nuestro hogar era aquello, ¿sabes? Y vivimos muchísimas cosas: conocimos a gentes de otros países, de Cuba, de Santo Domingo, de Venezuela, de Canarias, vamos, mucha gente...para mí fue un buen tiempo porque además tenía 18 años y quieras que no, sales entras, tienes más libertad... La verdad es que por lo menos estuve dos o tres años yendo con ella, con ella y con otras amigas que nos las encontramos allí, ¡eh! Hicimos amistades nuevas, fue muy bonito conocer a gente nueva.



S9414: Después, en la foto cinco, salgo yo con mi novio, este es un muchacho que ahora lo vas a ver...
 E: Él es Ramón, ¿no?
 S9414: Sí, que yo lo conocí hace cuatro años, pero empezó a gustarme hace dos años y pico, por ahí, tres años mejor dicho, y empezamos a salir, y hasta hoy, muy bien. Y aquí son fotos que, a lo mejor estábamos aburridos y decíamos, venga vamos a hacernos unas fotos, aquí en mi casa, hacernos unas fotos, la verdad es que estoy muy contenta con él, es una persona que me quiere y yo lo quiero, vamos que estamos muy entregados y además que las cosas las hacemos porque nos gusta...y ahora nos hemos metido los dos en una misma profesión que nos gusta mucho y...



Con su novio
Ramón 1



Con su novio
Ramón 2

S9415: Después en la foto 7, salgo con el hijo de mi amiga, a este chiquillo le tengo yo mucho cariño porque la madre, mi amiga, perdió a su padre y a su hermano, entonces, a este niño lo he acogido como si fuera mío, vamos, y yo me lo he llevado mucho a mi casa, además que a mí me gustan mucho los niños chiquititos, me llevo todo el día con él, cuando me lo trae, todo el día con él, le doy todos los caprichos, le tengo ...al pobre mío que no veas...



Con el hijo de su
amiga

S9416: Estas son amigas mías actualmente, en la foto 8 y 9, amigas mías que son con las que salgo, y esto era una cena que estuvimos haciendo en mi casa, que se fue mi padre de viaje y nos fuimos nosotros a mi casa, entonces formamos allí como una pequeña comida, una cena, viendo películas hasta las tantas de la mañana, vamos...y esto lo solemos hacer mucho, como somos tres parejas, cuando no es en casa de Ramón es en mi casa, cuando no es en casa de M^a Carmen, así.



Cena en casa con amigos 1

Cena en casa con amigos 2



Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.

S9417: Bueno y esta última foto, que la voy a guardar con mucho cariño, es la foto 10, que son amigas mías de aquí de Hostelería, son compañeras, Laura y Poleth, y que, cuando me vaya de aquí, la verdad es que las voy a echar mucho de menos a las dos. Una la tengo más cerquita, la otra es de la Macarena, ¿sabes? Pero les he cogido mucho cariño, y la verdad es un buen recuerdo porque no la quería hacer, yo, la función en la que íbamos a salir, yo no la quería hacer, me obligó Inma, por cierto, y entonces, la verdad es que se lo agradezco porque ella me empezó a decir: "que sí que lo vas a recordar, te dará vergüenza pero después lo vas a recordar mucho y es verdad, lo voy a recordar siempre."

La función



E9: ¿Cuáles son las más importantes?

S9418: ¿Las más importantes? Es que, las que he elegido, son para mí las más importantes. Porque en la primera foto, es la que estaba yo con mi hermano, de chiquitito, y después, 6 o 7 años tendría yo entonces, ¡imagínate! Después en la que salgo con mi madre, ya que no la tengo, siempre tengo un recuerdo de ella. La foto 3 y 4 ya es cuando yo empecé a ir a fiestas, cuando yo ya empecé a salir...

E9: Que todas representan algo...

S9419: Claro, después, aquí empecé a conocer a personas nuevas, ya te digo, una de las partes de mi vida que más recuerdo es ésta, la de Isla Mágica, que me iba siempre con mi amiga, conocía muchísimas personas, y esto ya fue la otra etapa, con la que empiezo a salir con mi novio, que, hasta hoy, la cosa va bien y la verdad es que estoy muy contenta con él.

E9: ¿Hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S9420: Sí, ésta, la foto 2, es la que más... Ésta porque me acuerdo mucho de ella, la de mi amiga, porque nos hemos separado y me acuerdo mucho de ella.

E9: La 4.

S9421: Sí. En la 5, una primera barbacoa que nos fuimos, Ramón y yo, con otros amigos, y que también la recuerdo. Pero la más, la que más sentimiento me da es la 2, y la 4, son las que más...

E9: ¿Hay algún acontecimiento importante en tu vida que no hayas podido recoger en las fotos?

S9422: En mi comunión, después...es que no sé ahora mismo, no caigo...cuando me iba de veraneo con mis padres, a parte de esto yo he salido a Almería, y he estado mucho viajando con mis padres, con mis tíos...

E9: Las personas que aparecen en las fotos, ¿en qué han influido en tu vida?

S9423: Hombre, mi madre era como una amiga mía, mi consejera, yo con ella...era como una amiga, no era como la típica madre, madre y punto, sino con ella es con la que yo comentaba todo, cualquier cosa se la comentaba a ella, y le pedía un consejo, y no porque no esté, sino porque es así, vamos. Y mis amigas igual, todas le preguntábamos a ella.

S9424: Después, Ramón también es importante, quieras que no, ahora con el que comento las cosas, es con él. Él es con el que me apoyo, a parte de mi padre y mi hermano, pero con él a base de bien, me puedo apoyar bastante, vamos.

E9: ¿Hay alguna en la que no aparezcas tú?

S9: En ésta (*señala la última*) en las demás aparezco en todas.

E9: ¿Por qué?

S9425: Pues no sé, es que esta foto se la quise sacar yo a ellas dos, era yo la que estaba sacando la foto, vamos, yo salgo en otras, pero así, disfrazada, con los pelos de..., salieron ellas dos, vamos...

E9: Tampoco tienes ninguna de ti sola, ¿no?

S9426: No... ¿Sola? Me iba a traer una, pero vamos, tengo bastantes en las que salgo sola.

E2. Transición.

E9: Bueno, pues ahora, refiriéndonos a las etapas que has elegido, dime qué cambios observas en las fotos, de unas etapas a otras.

S9427: ¿Qué cambios, no? Pues, la madurez, ¿no? Quizás sea una de ellas, la madurez. Aquí tenía 7 añitos, aquí era una función de colegio, vamos que no...Aquí, con mis amigas, era la típica edad que no quería salir con mis padres, la típica edad que tú querías sólo salir con tus amigos, que te daba vergüenza salir con tus padres, porque aquí tendría yo unos 14 años o por ahí, tendría que tener 15 o cosa así. Aquí, es que después de la muerte de mi madre he ido madurando, bueno yo tuve que madurar en menos de un mes, vamos...en un mes más o menos tuve que madurar por fuerza.

S9428: Porque aquí, también yo era una sinvergüencilla, ni estudiaba, ni quería estudiar ni nada...Y sin embargo llega un momento en que te centras, ¿sabes? y es a partir de cuando salí



con Ramón, empecé a centrarme, a pensar lo que quería y...ya está, hasta ahora mismo eso, hasta la edad de hoy, que yo me veo...me considero una persona madura y responsable.

E3. Infancia.

E9: Centrándonos en la etapa de la infancia, ¿qué aspectos destacarías?

S9: ¿Cómo que qué aspectos...?

E9: Tú piensa en tu infancia, ¿qué es lo que más te llamó la atención, qué experiencias recuerdas?

S9429: Pues, en mi infancia...bueno la que se organizaba en mi casa en Reyes, por ejemplo, eso de levantarte a las cinco de la mañana, yo sé que es muy temprano, pero la ilusión puede mucho y a las 8 de la noche ya estaba acostada y, eso la ilusión, que te entra el cosquilleo en la barriga, y decir: ¡ay, qué me traerán! La ilusión de levantarte por la mañana a las 5, a las 6, a la hora que sea, y ver todo el salón lleno de globos, juguetes pero montados, eso fue...eso también me llamó mucho la atención.

S9430: Bueno también, en el colegio donde estaba antes, hacíamos muchas obras de teatro, que yo en casi todas estaba apuntada, en las obras de teatro...cuando empecé a conocer a gente nueva de chiquitita, cuando empecé a entrar en el colegio, porque cuando estaba en parvulito yo no me acuerdo...me acuerdo muy poco, ¿sabes? Me acuerdo más bien cuando ya entré en la EGB y eso...La comunión también...

E9: En general, positivo, ¿no?

S9431: Sí, no tengo malos recuerdos...

E9: ¿A quién te querías parecer?

S9: ¿Cuándo chica? Pues no lo sé, que yo sepa...

E9: ¿No había alguien de tu entorno que fuese para ti un modelo a seguir?

S9432: No, cuando chica es que no pensaba en eso. Que va, que va. Hoy en día sí lo pienso, pero cuando chica no...Tampoco me he parado a pensar, o por lo menos no me acuerdo.

E4. Adolescencia.

E9: Bueno, ahora en la etapa de la adolescencia, otra vez la misma pregunta, ¿qué aspectos destacarías en esta etapa?

S9433: Pues, el viajar con mis padres, ir a fiestas, cosa que antes no hacía, conocer a gente nueva, eso...ha sido una etapa de ir a viajar, de conocer gente nueva, hacer cosas que, con diez años, no lo voy a hacer; ya con 16 o 17 años sí me iba de fiesta, salía más con mis amigas, que por cierto luchaba mucho con mi padre como para que me dejara hasta altas horas de la noche, pero no me dejaba, siempre quería a las 12, a las 11, él me decía que eso no podía ser. Es lo que te puedo destacar...

E5. Actualidad (estancia en el PGS)

E9: ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al programa de garantía social?

S9434: ¿...que me marcara para decir, voy estudiar esto? Es que mi madre...Yo me metí por ejemplo, en la hostelería, porque mi madre siempre, desde chica, desde chiquitita me decía: “¿por qué no te pones aquí conmigo?” y yo me ponía con ella en la cocina, me ponía, vamos, a hacer pocas cosas, a lo mejor me ponía a cortar patatas, a freírlas. Después ya, cuando me iba haciendo más mayor, pues a hacer unas lentejas o algunas cositas así...

S9435: Ya después, no quería seguir estudiando lo que era BUP, no quería seguir estudiando, y digo: “pues me quiero salir y hacer algo que me guste”, ¿sabes? Hostelería o cualquier cosa. Y mi padre decía que no, que yo tenía que sacar bachillerato, que lo tenía que sacar porque era bueno tenerlo; pero yo decía que no, que no quería, que es que no, que no lo iba a sacar. Y fue así, no lo saqué, y es más, menos mal que me metieron aquí, porque yo no quería hacer nada que no me gustase, porque es que yo estaba harta de estudiar algo y que yo veía que no llegaba, y que no llegaba, y me hartaba de estudiar y no llegaba...

E9: Y si no te gusta, pues menos todavía...

S9436: Claro. Entonces digo, prefiero coger y meterme en algo que me guste, por lo menos tener algo, agarrarme a un clavo ardiendo, sabes. Y la verdad que aquí, donde yo me he metido, estoy muy contenta, además que me gusta esta profesión.

E9: Bueno, pues, ahora estamos en la etapa actual. Más o menos ya me lo has dicho, ¿por qué has elegido la especialidad de hostelería?

S9437: Por eso, porque me gusta.

E9: ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?

S9438: Pues que me ponía desde chiquitita con mi madre, en la cocina, con mi padre, con mi padre, por cierto, también le gusta mucho la cocina. Y mi padre se mete en la cocina y...no veas. Entre que mi madre: “échame una mano”; mi padre: “ve cortando las patatas”; la otra: “pues ve limpiando la lechuga”, pues quieras que no, ya te vas metiendo...

S9439: Y la verdad es que hay salidas, la hostelería es un módulo que tiene salidas, pues ya está. Y después, te digo una cosa, a parte de gustarme la hostelería, también me gustaba otra formación que no tiene nada que ver, que era la estética; son dos ramas totalmente diferentes, pero...son dos cosas que me llaman mucho la atención, pero ya ves...me metí a cocinera.

E9: ¿Qué piensas de lo que está haciendo?

S9440: Hombre, pienso que tiene mucho futuro, que hostelería tiene mucha demanda, que si te lo montas bien, no te va a faltar el trabajo, porque quieras que no, aunque sea lo más bajo, como yo digo, de reponedor, ¿sabes? que se puede entrar de reponedor, porque tienes que

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



estar reponiendo alimentos, cualquier cosa; puedes ser un cocinero, entrar en cocina, pero vamos, que eso nunca te va a faltar, porque si tienes que buscar en un restaurante, lo vas a encontrar en un bar, en un hotel, te vas por ahí lejos, aunque sea en Almería, o te vas... sobre todo en las temporadas altas que ahora vienen, y, aunque no tengas experiencia, te van a coger, eso es lo bueno, que tampoco piden que tengas tres años de experiencia...

E9: ¿Qué sientes o qué experimentas al cocinar?

S9441: Hombre, cuando sé que algo lo estoy haciendo bien, la sensación es muy agradable; cuando estoy cocinando me centro en lo que estoy haciendo. Yo hablo mucho, sé que yo hablo mucho, pero cuando estoy metida en lo que estoy haciendo en la cocina o cualquier cosa, me centro en eso, e intento perfeccionarlo, ¿sabes? intento que me salga lo mejor posible, ¿sabes? Entiendo que, a lo mejor, no te gusta lo que yo vaya a hacer, o no te gusta el sabor, porque...pero bueno yo intento que, dentro de lo que cabe, que guste, que esté bien.

E6. Futuro.

E9: ¿Qué esperas conseguir o qué expectativas tienes del programa?

S9442: Hombre...mi ilusión ahora mismo es de trabajar, porque tengo una edad...tengo 24 años y la verdad es que me gustaría ya trabajar y... tengo también unas perspectivas con este muchacho, entonces, quieras que no...me gustaría eso, trabajar, independizarme...

E9: ¿Qué piensan los demás, como tus padres, tus amigos, de lo que estás haciendo?

S9443: Mi padre está muy contento, bueno mi padre, mis amigos, porque yo, en el instituto, no quería seguir; todo el mundo me decía: "que tú tienes que hacer algo, que tú no puedes estar en tu casa metida"... Porque claro, una vez que se murió mi madre, yo decía que yo no estudiaba más, que tenía que estar en mi casa encargada de estar en mi casa, de limpiar mi casa, de llevar mi casa para adelante, a mi hermano, a mi padre, ponerles de comer, vamos, una ama de casa. Y entonces pues, mi padre, una de las veces, me dice: "mira, tú no te puedes quedar aquí, que a mí me da igual, tú tienes que salir, tú tienes que entrar, tú tienes que hacerte una mujer, como quien dice, y además que tienes que tener unas perspectivas, que no puedes quedarte en tu casa".

S9444: Total, que conocí a una persona que conocía el centro éste, y entonces digo, por qué no, lo voy a intentar. Y hoy en día, mi padre está contentísimo, porque de suspender 6 o 7 asignaturas, a no quedarme ninguna... Ve que estoy entregada con el curso, y que me llevo muchas horas aquí...

S9445: La verdad es que están todos muy contentos, hasta mis amigos, porque mis amigos me reñían mucho también: "chiquilla, que no te quedes en tu casa"; además yo me escaqueaba mucho del instituto, no quería ir. Y ahora cuando ya saben que estoy aquí, que estoy progresando, pues...Y ahora tú te ves, a tus amigos lo ves...porque todos estaban estudiando y ahora tú te veías que no tenías nada. Te sientes inferior, te sientes inferior, porque es que ellos son alguien y yo no. Entonces yo ya, no es que me compare con ellos, sino que yo también tengo algo, y que si ellos van a trabajar, yo también voy a trabajar, que no me voy a quedar en mi casa, ¿sabes?

E9: Ahora, mirando para el futuro, ¿cómo te ves dentro de 10 o 15 años, a nivel tanto personal, como profesional?

S9446: Pues, a nivel personal, me imagino que cada día iré madurando cada vez un poco más, ¿no? Además es que, profesionalmente, eso te lo va dando, también, quieras que no. Yo, a lo mejor, me quiero ver...hombre, no sé si llegaré a ser jefa de cocina, pero a ganar un buen sueldo, y seguir mi vida para adelante, y yo creo que voy madurando, año tras año ¿sabes? Es que no sé cómo decírtelo: el trabajo también da mucho para que tú madures ¿sabes? Y con la experiencia y eso, pues...

E9: ¿Qué cosas te gustaría que sucedieran, tanto personal, como profesionalmente?

S9447: Me gustaría estar...casada y formar una familia.

S9448: Y profesionalmente, yo que sé, me gustaría ser muy buena cocinera, eso sí me gustaría, ser buena cocinera y seguir adelante y que si puedo mejorar en algo pues mejor que mejor. Si puedo ascender, pues mejor todavía. Me voy a esforzar por todos los medios para no quedarme en un nivel bajo ¿sabes? Siempre más, siempre voy a querer más, hasta lo que pueda. Que yo creo que podré, vamos. Pienso que sí, que voy a poder seguir adelante, que cada vez más, estoy en que quiero algo más, no quedarme en un pinche, no, yo quiero ascender a algo más.

E9: Entonces, ¿te ves trabajando en la hostelería, no?

S9449: Sí... Además es que me gusta, es que esta profesión me gusta. Además me pongo en mi casa, como la que cocina soy yo, mi padre también a veces, pues nos hecha una manita. Por ejemplo, yo ahora, nada más que salga de aquí, lo primero que hago, me voy para mi casa, y a cocinar para dejar la comida de la noche, y del día siguiente, o sea que, imagínate.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: *Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.*
Programa de *Garantía Social. Especialidad Hostelería*
Abril 2004
Alumna *10. Soraya*

E1. Descripción de fotos.

E10: Describe las fotos que has traído.

S10450: En ésta estoy yo cuando tenía, no me acuerdo de los años, pero por lo menos dos o tres...

E10: Sí, que quizá sea la más chiquitita, ¿no?

S10451: Aquí estoy, éste era mi vecino, éstos son mis hermanos, esto es en Santa Clara.

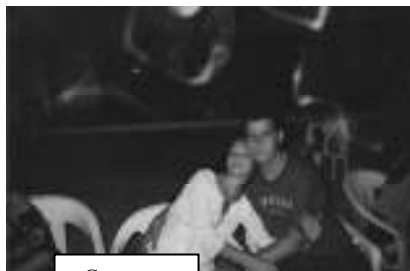


Con 2 ó 3 años



En Santa Clara con sus hermanos y vecino

S10452: Éste es mi exnovio, y aquí en una boda con mi exnovio.



Con su exnovio



En la boda con su exnovio

E10: Entonces, ésta podríamos decir que es más de la infancia, después, la más actual, ¿cuál es o cuáles son?

S10: Las menores de todas son estas tres...

E10: Ésta es ya más de la infancia, ¿y las más actuales?

S10: La más joven es ésta, la más vieja es ésta, más antigua...

E10: La más antigua, ¿no? ¿Entonces cómo me las separarías tú por orden cronológico, por fechas?

S10: Por fechas... cómo te digo, es que no sé...

E10: Primero ésta, después estas tres... ¿Qué serían las más nuevas o las más viejas?

S10: Éstas son del año... creo que de hace dos veranos o así...

E10: ¿Y éstas de cuándo son?

S10: Ésas creo que del año pasado...

E10: Son más actuales, vale. ¡Qué mona, hija, aquí! ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos para traerte?

Hace dos veranos 1





Hace dos veranos 2



Hace dos veranos 3

S10453: Porque, en parte, las que tengo son de comuniones y en las de comunión siempre sería, porque... no sabía qué era eso de hacer la comunión. Mi padre me decía: “ahora vas a hacer esto”, y yo tenía que hacerlo, pero no me decía el significado de lo que iba a hacer, entonces pues yo...

E10: No te ha supuesto nada importante...

S10454: No, no.

E10: ¿Y éstas sin embargo sí o no?

S10455: Éstas sí...

E10: Te gustan más, ¿no? ¿Qué representan para ti?

S10456: De las más chicas porque me da recuerdos, de la foto ésta tengo recuerdos. Por ejemplo, de la más chica, ésa me recuerda cuando yo paseaba con mis padres; ésta cuando estaba en el colegio.

S10457: Estas tres, no sé, en ellas me veo que he viajado un poquito...; éstas ya de cuando era más grande, de cuando empecé a coger borracheras y cosas de esas; ésta en que soy un poquito, cuando quiero más formal, cada una tiene su cosa...

E10: Tienen su misterio, ¿no? ¿Cuáles son la más importantes y por qué?

S10: ¿Las más importantes para mí?... Vamos ¿la que más quiero?

E10: Sí.

S10458: La foto 4.

E10: Esta es la más importante, ¿no? ¿Te importa que le ponga un punto chiquitito aquí en la esquinita? ¿Por qué?

S10459: Bien... me veo... más guapa... no sé, me gusta mucho mi cuerpo...

E10: ¿Hay alguna foto que te genere algún sentimiento en especial?

S10460 Un sentimiento en especial... la que más lloro...(señala la foto 6)

E10: ¿Es tu novio?

S10460 Exnovio.

E10: ¿Por qué te genera un sentimiento especial?

S10461: Porque ésta fue la noche en la que cogí la borrachera del 15, vamos... me atreví a coger una moto, y yo que sé, me acuerdo de que le decía “Juan”, se llama Juan Ma, “Juan Ma, échame otro whisky con coca-cola”, me lo echaba, y claro a la segunda o la tercera, como tenía la borrachera del primer vaso de champán, me decía “No bebas más, no bebas más, hay que ver como estás” yo todo blanca, me decía “échate agua en la cara y venga ya” y yo “que no, que estoy maquillada y no me quiero estropear” y me dice “Soraya, como bebas más me voy a enfadar”... y claro, después de aquí nos fuimos a la Notre Dame y estuvimos allí hasta que amaneció, y una hora antes me dijo “como te vea con un vaso en la mano, me mosqueo, y me voy a mosquear” y claro, se me había olvidado lo que me había dicho y me vio con un vaso y dándole un buche, y dice “qué, otro, ¿no?” y digo “Juan Ma, si ha sido el último”, dice: “el último...” y se mosquea, cogió la moto de un amigo y se fue y yo “Hay que ver, qué he hecho, que no me he acordado... Empecé a beber y no podía parar...”

S10462:... Empecé a emparanollarme toda, y me dice la chica del cumpleaños: ¡Ay! Soraya, no te preocupes, que seguro que ha ido a dar una vuelta” y digo “pero mira la hora que es”, había tardado un cuarto de hora en venir, y yo estaba echada en el coche, llorando, y yo: “por Dios, que se ha mosqueado, ahora qué va a pasar, y yo qué sé, me recuerda que, la chica del cumpleaños me dice: “quilla Soraya, no te preocupes”... Me hizo ver que yo valía algo, ¿sabes? Me dice: “porque tú vales para esto, tú vales para lo otro... y claro, me hace ver como, que tengo amigos, ¿sabes?”

E10: ¿y desde entonces ya no estáis juntos?

S10: No, porque...

E10: Volvisteis y eso, ¿no?

S10463: No, si en verdad no cortamos, sino que... tú sabes...

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



E10: Bueno, ¿hay algún acontecimiento importante en todas las etapas en general que no hayas podido traer? ¿O que te pasara y no pudiste hacer fotos? ¿O que no me las hayas podido traer?

S10464: No sé, porque hay momentos que grabaría, porque no... (Interrupción) Que hay momentos los que grabaría, me gustaría que la gente me viera, pero...

E10: ¿Por ejemplo?

S10465: No sé, algún momento en el que voy muy guapa, ¿sabes? Yo tengo un vestido, el vestido éste ¿sabes?, pero me vestí una noche muy especial...

E10: Sí, es muy bonito

S10466: Tendría yo 16 años ahí (foto). Tengo 17. Sería hace un año... me vestí muy guapa, el pelo más rizado y mi madre diciendo: "hay que ver que te tendrías que haber hecho una foto", es que hay muchos tiempos en los que me gustaría echarme fotos, porque me he visto muy elegante, otras muy guapa, ¿sabes? Cosas de esas... Por ejemplo, el año pasado estuve vestida de flamenca, lo que pasa es que fotos no...

E10: No tienes, ¿no?

S10467: No, ha sido el único año que me he vestido de flamenca.

E10: ¿Y hay algún acontecimiento que te haya pasado, algo importante que te haya pasado y no me hayas podido traer fotos? ¿En cuanto a cosas que te hayan pasado?

S10: Pero ¿cómo? ¿de cosas "traumatizadas", o cosas felices, o cómo?

E10: Como tú quieras, tanto una cosa es importante como la otra, porque los dos aspectos te pueden marcar para bien o para mal.

S10468: Pues a mí lo que me marca más es lo de mis padres, ¿sabes? Que están peleados y eso...

S10469: ...y la última vez que me pasó fue en esta época, la época en que yo... hará un año o así, año y medio. Fue que... yo iba a ese lugar, a Santa Clara, e iba en bicicleta, o andando, como no tenía bonobuses... iba andando y como era verano y ¿me invitó? Y me iba a comer algunas veces y un día me dio por arreglarme, tenía, creo que tenía esta ropa, me parece, creo que, me dio por arreglarme, cogí la bicicleta e iba de camino y yo no sé desde que punto fue que, un hombre con un coche, empezó a seguirme, y a llamarme y claro, la bicicleta rota por todos lados, la bicicleta estaba, como para decirte: hecha "una mierda", para tirarla a la basura; estaban las ruedas medio vacías; la cadena estropeada, nada más que hiciera un movimiento brusco, se partía; el pedal medio roto, lo que es el manillar, descuadrado; las ruedas, además de estar vacías las veías y parecían una serpiente, la bicicleta era un show... y yo empecé a correr y a correr... yo tardaba en bicicleta, unos 20 minutos, pues cinco minutos tardé de lo que corría... luego bajé de la bicicleta, me fui para mi novio y le dije: "Juan Ma, que me persiguen en un coche, me está llamando, hay que ver, me tiene asustada"...

S10470: Yo estaba nerviosita perdida, me tuvieron que dar una tila y todo. Y me dice "¿qué pasa, qué pasa, quién es? Y hasta que no se levantó un amigo, no se levantó la pandilla y dice: ¿quién es, quién te está persiguiendo? Digo: "míralo, que ha entrado dentro de los pisos, hay que ver, qué viene por mí, que viene por mí..." yo escondiéndome y dice: ¿pero quién es, que no lo veo? Estaba todo oscuro y digo "mira, ese que va para allá" y había cogido, se había ido corriendo, había cogido el coche y se había ido, y digo: "mira Juan Ma, ese que va para allá con el coche y dice: " pues, cuando lo veas otra vez, te vienes corriendo" y nada, al final no me fui otra vez en bicicleta porque estaba asustadísima, y al final me dieron dinero, me dieron 5 euros para que cogiera un taxi y me fuera a mi casa porque estaba fatal... Esa fue la última vez que me siguieron, pero años anteriores, dos veces, el mismo tío...

E10: ¿Sí? Pero, no te llegó a pasar nada, ¿no?

S10471: No, porque empecé a correr, pero sí yo me quedo quieta... Uf ¡madre mía! ¡Me violan y me hacen de todo! Porque eso fue... la primera vez fue en los Pajaritos, y yo lo recuerdo porque en esa época había un niño que se lo llevaron y aparecía en el parque Amate, tirado en el suelo y la última vez lo vi ¿en... donde fue? allí en los Arcos, por lo visto se lo habían encontrado allí tirado y el niño, cada vez que tú le dices al niño "¿Qué ha pasado, qué te han hecho?" el niño no dice nada. ¡Horroroso! Yo creo que también fue ese tío, no lo sé.

E10: Entonces, por ejemplo, hay fotos en las que aparece gente y fotos en las que no. Las personas que aparecen en la foto, ¿en qué han influido en tu vida? Por ejemplo, vamos a empezar por la más pequeñita, aquí, por ejemplo apareces acompañada, ¿en qué han influido estas personas en tu vida?

S10472: Pues, en la que estoy de princesa, que voy disfrazada, pues esas eran mis vecinas de enfrente, que se han mudado hace un mes o así e íbamos al mismo instituto, bueno instituto, íbamos al mismo colegio, me he juntado siempre con ellas, me iba a su casa a comer, a hacer todo. Hasta que mi madre dijo que ya no me juntara más (interrupción) mis dos hermanas...

E10: ¿Y ya no os lleváis bien o algo?

S10473: No sí, lo que pasa es que se han mudado, o sea, empezamos a hablarnos cuando yo tenía 14 años o así...y de ella, pocos recuerdos, me fui con ella a piscina, me invitaban, cada vez que venía me decía: "te invito a un serrano o algo" vamos, de modo que su madre... vamos que no es hija del padre, sino de otro. Y con ella me llevo muy bien, porque ella fue quien me comentó...no sé, su primera relación o quién le gusta, por qué lloras, ¿sabes?

E10: Sí, sí, que es muy cercana a ti, aunque no sea familia. ¿Y los demás? ¿Qué son tus hermanas?



S10474: Sí mis dos hermanas. Aquí, la mediana parece un niño, porque tiene el pelo siempre cortaito. Ahora no, ahora tiene el pelo largo. Está siempre tiñéndoselo, oye...Tiene las puntas quemadas...Y ante era más callada, ahora e más... (Risas) Y la chica, no te digo na... está aquí que parece un angelito, toda vestida, pero ahora la vez...bueno antes tenía el pelo liso, liso, liso...y ahora, con la tontería de echarse gomina, que si ahora espuma, no hay quien le quiete los rizos, esta con los rizos y el pelo todo el día mojado. Y, bueno, de negro siempre, siempre va vestida de negro, y digo:"chiquilla, por qué no te pones este vestido, este chaleco...". "Que no, que eso es muy antiguo..."

E10: Le gusta lo negro. ¿Y qué, os lleváis bien?

S10475: Con ella...no. Hombre, me llevo bien, con eso de salir...lo que pasa es que...muy raro que yo le diga a ella vente conmigo y con mi novio para hablar, ¿sabe? Porque se pone siempre a discutir, y a gritar, siempre grita. A mi padre le dice: "Pero niña, porque gritas tanto, baja el tono de la voz, y que va: "Opa, que tengo la voz así, que yo no puedo bajar el volumen, que yo no sé bajar el volumen, ¡Chiquilla, por Dios!

E10: ¿Y Aquí?

S10476: Eso porque... Esto fue en el cumpleaños, aquí está mi hermana la mediana, ya tiene el pelo más liso, y me hubiera gustado que hubiera salido mi hermana y una amiga. Mi hermana nunca quería salir en las fotos, ¿sabe? Que a lo mejor le decían, mi novio le decía: "Ani, una foto" y ella decía: "no", siempre se tapaba la cara, ha salido en tres o cuatro fotos con la cara tapada y...

S10477:...pues él, no sé, yo para mí que ha sido el único novio en el que, es guapo, porque yo nunca miro el aspecto, siempre la forma, y pienso, no sé, que ha sido...no sé, con el que más he durado, el que más tiempo he visto, me he relacionado con los padres, me llevaba bien...no sé con todo el mundo, ¿sabes? Y no sé, es que yo a él no lo veía como un amigo, lo veía... no sé, es que en verdad no sé qué sentía, hombre sentía que lo quería, no sé...pero que ahora estoy con otro no me doy cuenta...yo pienso que no lo quería, con el que estoy ahora, lo quiero más que con este.

E10: ¿Qué lo quieres más...sin embargo la foto que me has traído son de él?

S10478: Es que mi novio, con el que estoy ahora (*no está claro lo que dice*) es especial. Con este no hice tantas cosas como con el que tengo ahora.

E10: ¿Y éstas, como es que sales sola? ¿Y son todas más o menos...?

S10479: Muy modelista

E10: Sí, la verdad es que sí...

S10480: Porque me acuerdo que, de pequeña, tendría 10 años o así, no mentira, tendría 14 o 13, iba con unas amigas, que vivían como más o menos a una manzana de mi casa, y me decían, cada vez que iba por el parque y quedaba con ellas o algo, me decían: "anda, adiós, modelo, modelo, que andas como las modelos" y me acuerdo que, en el cumpleaños de esta foto, la chica del cumpleaños, me decía: "Quilla, Saray, yo lo siento mucho pero te voy a buscar un trabajo en el que salgas de modelo, porque quilla, los andares, todo eso...quilla, de verdad que sí" ...y como yo nunca he tenido una foto en la que salga guapa, pues digo venga.

E10: (*Risa*)

S10481: La foto que tengo... ¿dónde? Al final me convenció y eché una copia de esta foto la tengo en un curriculum Lo que pasa es que no me llamaron. Y aquí, en estas dos, aquí hago de modelo y Pocahontas, porque iba con las trencitas, antes me ponía trencitas...

E10: Además que es verdad, Pocahontas con las trencitas...

S10482: Además es que lo dicen mucho...Esto fue en una casa de Bormujos, en... no sé, trabajaba mi madre con una mujer, y la hermana de esa mujer tenía aquí...y pasé aquí unos días.

E2. Transición.

E10: ¿Qué cambios se han producido en tu vida para que tú diferencies una etapa de la otra?

S10483: Aquí, cuando era más chica, era más tímida, bueno tímida, a mi mis padres me decían cuando chica que yo era tímida, y no sé, de tímida aquí he pasado como a...he variado un poco, yo creo que sigo teniendo la misma timidez, pero un poco más suelta, ¿sabes? Que poco a poco voy perdiendo la timidez.

E10: La vas perdiendo, ¿no?

S10484: Sí. Cuanto más mayor, la timidez la voy perdiendo. Y...no sé, de pequeña era más...muy reservada, a parte de tímida, muy reservada, ya no tanto.

E10: ¿Y qué acontecimientos, por ejemplo, para que pases de aquí a aquí, tuviste algún acontecimiento en especial para que pases de esta foto a esta?

S10485: Hombre, que cuando era pequeña no tenía apenas amigos...más bien no tenía, al ser más grande, me veía más rodeada de gente.

E10: ¿Y por qué motivo pasaste de no tener amigos a verte rodeada de mucha gente?

S10486: Porque antes, cuando era pequeña, ¿sabes? Estaba siempre jugando con mis hermanas, y, claro, hubo un momento en que ya empezaba a pelearme con la mediana, esta de aquí, empezaba a pelearme, pin pin, una pelea, otra pelea, nos cogíamos los pelos, un mechón en la mano, y estaba harta y dije: "yo por mi camino y tú por el tuyo". Y hasta que los 17...claro, ella por lo suyo y yo por los míos, y un día pues empecé: "yo no me junto contigo"...ahora ella conoce a otra gente y ya...se iba con los otros y ya empecé que piscinita, muchos amigos, y ¿sabes? Mi hermana empezó a perder amigos, o sea yo ganaba y...con gente distinta, y ella iba perdiendo;

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S10487: ...entonces pues digo, se fue mi hermana, se fue con 17 años, el año pasado, y vi. Que mi hermana ya no tenía amigos, se fue a casa de su tía, empezó a cuidar de mis primas y pues mi tía, le hizo “una perrá” bastante gorda, mi hermana cogió un disgusto, se vino a mi casa llorando, y pues vi. que estaba en mi casa sola, me iba yo a la piscina a disfrutar, ¿sabes? Con los amigos y claro, yo veía a mi hermana triste, llorando y digo, me estuve con ella dos años y medio sin hablarme, y dije: “ella lo está pasando mal y yo lo estoy pasando bien” y tenía...estaba sentá viendo el tele y tenía una caja de bombones en las piernas y digo: “ostia, me siento mal, sabes, no soy tan perra como para no darle” y cogí los bombones, abrí la puerta de su cuarto y dije: “quilla, coge los bombones que te de la gana, que a mi no me importa y ... te voy a decir una cosa, arréglate, coge el bikini que te vas a venir conmigo a la piscina a disfrutar con los amigos y to eso” y empecé a llorar, y dije: “ostras, (...)ve al cuarto, piénsatelo y sé buena gente” y empecé a... poco a poco...

E10: A relacionarte más con ella...

S10488: Con ella y con la gente, sabes, hablar un poquito...saber un poquito más de la gente. Y al final, no quería bañarse nunca, parece que le daba miedo el agua y yo, “un poquito de agua” y ella “que no, que no” (que no quería bañarse)?

E10: ¿Y de esta etapa a esta etapa? ¿Qué aspectos destacas importantes, qué otros acontecimientos, que cambios has dado o qué saltos, para que tú diferencias una etapa de otra?

S10489: Aquí soy más niña porque me veo...un poquito más juguetona, sabes, que aquí no soy tan formal, sabes, que aquí como si fuera, aquí como si tuviera...ahí con 16 años, no tenía los ojos tan espabilados como los tengo ahora, en esta me veo como un poquito más, más serio, (...) lo que se dice serio que eres una adulta ya, aquí no soy tan...

E10: Aquí no te ves tan madura y aquí ya te ves adulta (*paso de fotos en bikini a fotos con ex novio*).

S10490: Aquí sí, sí porque empecé a irme con gente mayor y en este no, estaba con niños chicos (...).

E10: ¿Y has tenido algún acontecimiento importante en este intervalo de tiempo? ¿En este intervalo entre el periodo de la adolescencia y el periodo actual?

S10491: No sé, de ahí a ahí... la mentalidad, la manera de pensar incluso...

E10: ¿Ahora consideras que piensas mejor que pensabas antes?

S10492: Ahora sí...ahora por lo menos decido yo más que antes porque de chica no decidía nada, (...) y ahora, si veo que una cosa está mal, pues la digo, tengo que decirlo porque (...)

E3. Infancia.

E10: Ahora vámonos a esta etapa, la etapa de la infancia. ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa? ¿Qué aspectos, positivos, negativos?

S10493: Es que me hace reír, porque cuando yo era chica me acuerdo que mi madre me decía: “es que tú cuando chica te ibas al colegio, a la guardería con las bragas puestas y cuando volvías ya no tenías las bragas”, es que me hace reír...es algo positivo.

E10: Entonces en esta etapa lo ves todo positivo, ¿no?

S10494: Sí, lo que me hace recordar, pocas cositas que tengo, además me acuerdo de que mi hermana...mi hermana iba a decir yo, mi madre me dice, cuando pequeña, teníamos un perro (...) creo que le decía mi padre perro o algo de eso...era un pastor alemán, y dice: “tú eras más chica, te ibas a verlo, vamos, te dejábamos nosotros en la cuna y te ibas, vamos llamabas al perro, no sé cómo lo hacías, lo traías y ahora cogías tú, te ponías en la cuna, estaban las cosas esas, los palos, te ponías tú así y ahora cogía el perro y mi madre decía: “hay que ver el perro este...” y dice también que muchas veces me llevaban en la cuna, dormida, y que no sabían como lo hacía, que me iba en lo alto de un ropero, en lo alto de un mueble y dicen que no sabían como iba, dicen: “es que la niña trepará o algo, no sé como se va...(...)

E10: ¿Por qué no hay nada negativo?

S10495: Bueno, negativo, a los diez años...o siete, ocho, o así. Porque veía cómo mis padres se peleaban, veía que cuando tenían una discusión fuerte me llevaban a casa de mi tía a pasar unos días.

E10: ¿Qué quizá te haya influenciado, es un recuerdo que tú destacas de esa etapa?

S10: (*asiente*)

E10: ¿Recuerdas a quién te querías parecer, en esta etapa de la infancia, si tenías algún modelo a seguir?

S10496: Yo era yo, no tenía ¿fan? Ni tenía nada, era yo.

E10: ¿Y en cuanto a familia cercana, a...?

S10: ¿Si me gustaba irme con alguna familia?

E10: No, si tenías alguien en tu entorno, tus amigos, tus hermanas, tus padres, alguien que tú dijeras, me gusta cómo es esa persona, me gustaría de mayor parecerme o para mi es un modelo a seguir.

S10497: No, ahí no pensaba, no decía, me gustas tú, me gustas tú.

E4. Adolescencia.

E10: Ahora es la etapa de la adolescencia. ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa?

S10: No sé (...)

E10: ¿Todo es positivo?



S10498: Positivo y un poco negativo. Porque me acuerdo cuando estaba con uno, al mes siguiente, o a los cinco o seis meses, desaparecía, como me iba enamorando poco a poco, pues lo sufría un poco.

E10: Eso para ti fue negativo, ¿no?

S10499: Sí porque me voy encariñando con la gente y, claro, después me dice, que no, sabes, que al final les dejo de gustar o que le gusta otra, sabes, cosas de esas. Y me van haciendo daño, poco a poco. Sabes, en esta época, estaba yo con uno, antes de este, y me encariñé con él, sabes, y cómo él me dijo: “vete a Bormujos, (...) después a disfrutar, y digo:” mira, voy a dejar de pensar en él por un tiempo, me voy a tomar un tiempo libre” y ahora resulta que cuando me fui de aquí, de Bormujos, ya empecé a cortar y (...) y lo que hice aquí, lo hice bien, sabes, obligarle un poco, sabes no sabía de que iba a cortar ni na...

E10: Vamos, que destacas tanto aspectos positivos como aspectos negativos, ¿no?

S10: Ahí está.

E5. Actualidad estancia en taller-escuela)

E10: ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido para llegar al programa de garantía social? ¿Para llegar a Garelli? ¿Para estar aquí vamos? ¿En esta etapa qué sentimientos, que te ha podido influir, que te ha podido pasar para que estudies aquí y no estudies otra cosa...?

S10500: Es que yo, lo que pasa es que cuando estuve en segundo, pues tenía unos amigos, y, a principio del año, antes de empezar el curso, pues decíamos “quilla, conocimiento del medio se nos da muy mal, no” y digo: “sí”, vamos estudiándolo para ir adelantándolo, y nos estudiamos las cosas antes de entrar. Y vamos, venga, empezamos a estudiar, a entretenernos...Empezamos el curso y ahora resulta que el profesor, pues ya no estaba, y todo lo que habíamos estudiado no nos servía para nada, y pues resulta de que...espera que me estoy liando con otra época...y entonces me fui del instituto, sabes, bueno, acabé segundo, pasé a tercero, y había uno en la clase que no me gustaba nada...

E10: ¿Un profesor o un compañero?

S10501: No, el profesor me gustaba, era tacho de enrollado, pero claro, un niño que me daba asco, que lo odiaba, que era terror para mí, y digo no acercarse a él porque era repugnante, además que era compañero nuevo, gente nueva, y, en verdad la clase estaba bien, pero como veían al niño (...) ya está estropeado, además el niño ese faltaba mucho...

S10502:...y pues nada: los estudios ya no me gustaban, empecé...ya estudiar eso era para nada, digo: “mama mira que ya no quiero ir al instituto, que ya no me gusta...” no era por el niño ese, es que eso de estudiar ya no me iba; entonces me quitaron, ahí creo que tenía 16 años, y al año siguiente, mi padre me decía: “niña, por qué no te apuntas, apúntate otra vez al instituto” y yo decía: “papá, ese instituto era muy malo” no sé si lo conoces, el Luis Cernuda.

E10: Sí, me suena, no he estado ni nada pero lo conozco de oídas.

S10503: Pues ese instituto para mí era...malísimo, por lo que yo conocí, era malísimo, sabes, gente fumando, los porros se metían a fumárselo, era de gente mala, muy baja, y cuando me quité, mi padre me dice “niña apúntate a este instituto, no sé que”, me convenció, me apunte al de Nervión, a un instituto de Nervión, y empecé a conocer más gente...me quité en el mismo año, me apunté a tercero y el mismo año me quité. Y...me gustaba mucho lo que pasa que...era lo mismo, los estudios...que no me iban...

E10: Que no te gustaban...

S10504: Hasta los profesores simpáticos, la clase, todo el mundo...Lo que pasa que eso, estudiar no me gustaba. Hasta que mi padre ya el instituto...por mucho que yo fuera o me cambiara, que no...

E10: que no había manera, ¿no?

S10505: ¡Qué va! Y nada, mi padre lo que quiere que yo me sacara el graduado y como no estaba haciendo nada, estaba en la casa todo el día limpiando, me dice, fue a la asistenta, eso es lo que me dijo, que fue y que haya pedido algo para mí, algún cursillo o algo y recibí una carta para hablar con ella, a ver si buscaba algo para mí, y vi. lo del cursillo y dije, “venga”. En verdad quería peluquería, pero como no había, el de hostelería. *(Parece que dice que tenía inquietud por hacer algo para tener un trabajo...)*...para más adelante tener un trabajo.

E10: Ahora nos vamos a ir a la etapa actual. ¿Por qué has elegido esta especialidad, la de hostelería? Bueno me has dicho antes que fue porque tu padre te lo buscó, ¿no?

S10506: Sí, pero aunque yo hubiera dicho pues mira no me gustan ninguna...pero es que más bien fue porque, por mí, sabes, porque (...) y le dije: “esto de que va, pues mira esto va de reponeplatos...” la mujer lo que me explicó es que tiene muchas salidas, entonces pues yo le dije tiene muchas salidas, empecé a pensar lo de las salidas, que si ahora los trabajos de bares, sabes, cosas de esas, como a mí me gusta estar detrás de la barra, dije: “ostia, yo me voy apuntar a esto, vamos que tiene que ser divertido en verdad, y...cuando vine empecé a probar, que si platos, que mira...”

E10: ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?

S10507: Antes de entrar aquí, yo apenas sé nada, sabes, y no sé hacer ni los garbanzos. Yo antes, mi madre me ponía y me decía: “niña, ponte al lado mía a ver si aprendes”, y yo: “mamá, no tengo ganas”, dice: “niña”, claro, como a mí me encantaba el gazpacho y me sigue encantando, eso me flipa (...) y yo le decía: “mama, a ver si haces gazpacho”, porque le

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



decía: “mama, tengo ganas de gazpacho” y le hacía la pelota, y mi madre: “que no tengo ganas y además no tengo tomates”, “mama, que yo te voy a por los tomates” y mi madre: “que tú no sabes ir a la compra, que tú te los vas a traer más gruesos y tienen que ser más blanditos” y yo: “mamá, que ¿bestia? eres; y claro empecé a aprender un poquito, empezó a gustarme eso de cocinar...(…)”

E10: ¿Qué piensas de lo que estás haciendo?

S10508: Sí a mi me ponen con...porque a mi me gusta pintar mucho, si a mi me ponen, por ejemplo: servir esta mesa o pintar este cuadro, yo dijo: “servir esta mesa”.

E10: Que te está gustando, te está llegando, ¿no?

S10509: Es que es el compañerismo, es el detalle que tiene hacer un creps, o algo, es el detalle, es el cariño que le pones a esa cosa.... Y cuando tú ves a esa gente que se lo está comiendo que los está disfrutando, te hace sentir bien...

E10: Orgullosa de lo que haces, ¿no?

S10510: Hombre cuando lo hago mal pues me dice: “le falta esto”. Pero poco a poco...

E10: ¿Qué sientes o qué experimentas cuando estás cocinando?

S10511: Experimento de que...me siento entretenida, olvidándome de los problemas de la gente y yo con lo mío, sabes, y a lo mejor...no sé es algo que nunca he experimentado, algo que nunca he hecho.

E6. Futuro.

E10: ¿Qué esperas conseguir?

S10512: Sinceramente, espero estar...este año...no quiero que este año acabe, porque...estar con la clase, estar con los amigos, mi novio que es su segundo año aquí.... ¡qué mala suerte, leche!

E10: ¿Qué también está estudiando esto, tu novio?

S10513: Que también está aquí, lo veo más, no sé, es que me gusta todo este año. Para mi que me voy a borrar...

E10: ¿Sí?

S10514: Es que pensar que el año que viene algunos de la clase ya no van a estar, mi novio tampoco, yo que sé, lo veo todo distinto, no sé como sería, es que no me gusta...

E10: Te gustan las cosas tal y como están ahora, ¿no?

S10515: Ahora mismo, ahí está.

E10: ¿Qué expectativas tienes del programa? ¿Qué esperas conseguir del programa?

S10516: Que algunos de mis compañeros con los que estoy estén conmigo, o algo así, sabes, o si no, tener trabajo con gente enrollada; no tenerlo tan lejos porque eso... de tener que ir, a lo mejor estoy aquí, y tener que ir a Montequinto o algo más lejos, me agobia, porque estar todo el camino me hace pensar mucho y me agobia.

E10: Sí. ¿No te gusta pensar mucho?

S10517: Hombre, en verdad, hay algunos días que estoy todo el día (tacata) y no me entero de nada, y yo que sé, en algunas partes sí me gusta porque empiezo a pensar: “ostia, me acuerdo cuando era pequeña” siempre soy así, porque me gusta recordar algunas cosas, no sé...es que... me gustaría tener trabajo, tener mi dinerito, coger algunos caprichos, pero seguir la misma vida.

E10: ¿Qué piensas por ejemplo, tus padres de lo que estás haciendo?

S10518: Mi padre es un lío, es que mi padre, yo no sé lo que le pasa, antes de entrar aquí, cuando estábamos echando los papeles, te lo he contado, quería de que viniera aquí, para hacer algo y todo eso... y ahora resulta que cuando me van a entregar el primer informe, digo “oye papá, tienes que venir a recoger el informe ahora y todo eso y me dice que no puede, “no tengo tiempo además eso que te lo den a ti que tienes 18 años” y le digo “papá, que vas a tener una charlita, anda, no seas malo” y no echaba cuenta y me decía “eso es una pérdida de tiempo, no se qué no sé cuánto”... Primero sí y después me dice que no.

E10: ¿Y por qué piensas que pudo cambiar de opinión, tan de repente?

S10519: Porque antes de venir yo aquí, limpiaba yo la casa, hacía la comida, sabes, cosas de esas, estaba más atendida la casa, y ahora no, sabes. Ahora es levantarme, ir a por el bono-bus para venir aquí, que es la una, huy pues corriendo, si no hay pan, tengo que ir a por el pan, hacer mi cama y mi cuarto, ducharme, comer ligera y irme. Y claro, mi padre, como ya no limpio la casa, pues claro, se mosquea y dice “hay que ver, no aprovechas aquí, sino allí, eso es una pérdida de tiempo, no sé qué...”

S10520: Mi novio, por lo visto mi hermana dice que yo la casa no hago nada, yo cuando llego a mi casa, cuando salgo de aquí, llego a mi casa lo que estoy deseando es echarme en la cama, eso es lo que estoy deseando. Pero claro, mi hermana, le dice a mi madre: “hay que ver que no limpia nada, que tengo que fregar yo su plato y digo” mamá, eso es mentira” porque lo primero que yo, los fines de semana, lo que estoy deseando es estar con mi novio, y a parte, de que yo, sí limpio y dice: “sí hombre, tu cuarto todo el día”, “mi cuarto de qué, chavala, tú qué pasa, que los días que tú limpias, lo que yo limpio no vale, ¿no?” y dice: “sí, sí, ahora ponme esa, ponme esa” y digo:” a ver, si eso es lo que estás diciendo tú”.

S10521: Y me dice mi novio: “mira, Soraya, levántate a esta hora, levántate más temprano, y a parte de tu cuarto, limpia...yo que sé los platos, la salita o algo...LO que él me dice es que me levante más temprano, y yo le digo: “Julían, cómo me voy a levantar más temprano si mi hermana pone el radio a la una y hasta que no se acaba la cinta y se duerma, yo no duermo” y dice “eso también es verdad” ahora se va para mi hermana y le dice: “quilla que tu



hermana tiene razón, porque hay que ver, que no la dejas dormir y tú hermana está cansada, que tú no haces nada, ni trabajas ni nada y está ahí más (...) y tu hermana no, y dice: “sí, pero ella tiene que limpiar, no sé qué” y claro, ahora, que si levantarme a las 9.30, que si ahora esto, lo otro, cuando mi hermana vea que yo estoy reventada, es cuando ella va a parar...se me ha olvidado la pregunta...

E10: Qué pensaban tus padres...porque tu hermana está estudiando o está trabajando o algo?

S10422: No, no está haciendo nada, ahora mismo, lo que está ella es parada, se levanta, come y se acuesta? Y ahora, que si viene el novio, se dan una vuelta...el novio se llama ¿?, dice ¡Ay hazme esto! ¡Los caprichos! Todos los caprichos que ella dice, el novio se los lleva.

E10: ¿Esa que es la mayor?

S10: No, la mayor soy yo, ella es la mediana...

E10: ¡Ah! La mediana.

S10523: Todos los caprichos que se le antoja, se los compra. Y digo, vamos a ver (nombre del novio); porque mi hermana, por lo visto, dice: “yo quiero un lorito”...esos loritos, unos pajaritos...

E10: Los inseparables.

S10524: Eso, los inseparables, dice: “Soraya, vamos a ir a una tienda de animales, a ver unos pájaros y digo: “venga, a ver si los vemos, y los peces, porque yo tengo tres peces, a ver si los veo, están baratitos y a ver si me gustan. Y dice. ¡Ay, aquí venden inseparables, no sé que”...empezó a verlo, a preguntar el precio de todos los pájaros...y digo “vámonos ya, no sé qué” “espérate, espérate, ahora este pájaro” bueno pues los ve, empieza a preguntar que qué comen, qué cuanto cuesta y todo eso” y, cuando nos fuimos, me dice por el camino “pues yo me quiero comprar unos inseparables, la suerte que tengo, me los va a comprar mi novio, no sé qué...” El novio de mi hermana la llamó a ella al móvil y le dice: “bueno qué, has mirado lo de los pájaros esos” dice: “sí, cuesta 12 euros, 15 o por ahí” y le digo yo, claro como había escuchado de que se lo iba a comprar, y digo: “Ay (Tapi, nombre del novio) cómprame uno, cómprame uno, se me antojado uno” y dice mi hermana, “dice el Tapi que no, que te lo compre tu novio” y digo: “no, que mi novio no tiene dinero” y empezamos...que yo quiero...y se lo compró.

S10525: Es que mi padre...es que resulta de que ahora mi padre, está trabajando, y se quiere comprar él una moto, y le quiere regalar la suya a la mediana, a mi hermana. Y mi novio dice: “Hay que ver tu padre como es, tú tienes el permiso y tu hermana no lo tiene, porque no te la da a ti, que tú eres mayor y todo” Porque claro como mi hermana ha estado trabajando...ahora no está trabajando, estaba trabajando antes. Unas veces venía destrozada, otras veces no, bueno venía destrozada y decía “hay que ver”...las bolsas que yo saco de aquí, son bolsas así de grandes, llena de basura, no veas lo que pesan; pues la niña todo exagerada: “hay que ver, una bolsa así de grande, y no veas lo que pesa...” (...)

S10526: “y los niños, hay que ver los niños, la jefa me tiene loca”, porque estaba cuidando unos niños, haciendo de niñera y limpiando, y dice: “los niños...me dice la madre, báñalos en este cuarto de baño, dice que va ella, coge la toallita, echa agua caliente, y dice que iba por las zapatillas de no sé qué color, y mientras ella iba, estaba el niño ahí, y ahora cogió el niño echó el pestillo, y en vez de echar vamos, quitó el agua caliente y echó agua fría. Y dice que, mi hermana: “niño, abre la puerta, abre la puerta, y, cuando la abrió, cogió la jefa, la madre del niño y le dijo “oye, que yo te he dicho que en este cuarto de baño no lo bañes, que lo bañes en el otro” y encima fue a mirar el agua “y encima esta agua está fría, que quieres que mi niño... (...)

S10527: Es que ella, para que trabaje...Ahora, por lo visto, está limpiando tres bancos, creo que son dos del Monte y uno de la Caixa, o puede que sean dos de la Caixa, no me acuerdo muy bien, y por lo visto dice que está limpiando y la suerte que tiene que en los Montes, bueno en los bancos, dan caramelitos y todo eso, hay gente que no lo prueban y las bolsas que sobran se las trae ella. Mira la golosa esta...Y mi padre, pues claro, ve que trabaja, ve que cuida a los primos y todo eso, y dice: “cuando no está trabajando, está aquí limpiando, pues le voy a dar la moto a ella” (...) y eso no es verdad, porque yo por lo menos estoy haciendo algo, y ella, ¿qué está haciendo?

E10: Hombre, pero el día de mañana, el tiempo que tú ahora estás estudiando, tienes la suerte de no estar limpiando, y estás haciendo otra cosa, que sea mejor. ¿Y tu madre, qué piensa, le gusta, o no le gusta?

S10528: Mi madre ha visto que, aunque no haga...hago en mi casa pero...que aunque no haga tanto como antes, no sé, yo pienso...mi madre ha sido la que ha venido a recoger los informes y ha visto que he sacado todo bien, al principio, que tenía yo más comida, las prácticas que hacía aquí, las hacía yo en mi casa, yo no, porque no se puede, y veía mi madre que me gustaba y empezaba a cocinar, le daba a probar...ella veía que me gustaba, que las notas las sacaba todo bien y siempre puedo da más...y no sé, yo creo que mi madre...

E10: ¿Y ella está trabajando y no se puede ocupar de las tareas, o os la repartís?

S10529: No, mi madre, ahora mismo lo que hace es que se levanta y se va a trabajar y, hasta las tantas no llega a mi casa y cuando llega a mi casa, como llega reventada...pues se acuesta, hace su comida...vamos que, si limpia será fregar, barrer, recoger la mesa...

E10: ¿Y tus amigos qué piensan de lo que estás haciendo?

S10530: La última vez que vi. a mis amigos, pues hará dos meses, la última vez que los vi, me dicen “hay que ver, que no vienes para acá, vente el miércoles, que sales a las ocho” y digo

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



“no, que llego a mi casa reventada...además muchas veces tengo deberes, sabes...” muchas veces me pongo a hacer...y le dice a los otros “eso es lo que deberíamos de hacer nosotros, estudiar como esta está estudiando, no nosotros, todo el día por allí, y esta estudiando”

E10: ¿es que ellos no estudian así...?

S10531: Es que ellos estudian por la mañana, van al colegio, al instituto, pero por la mañana lo que hacen...es que no hacen nada. Se van por ahí con los otros. Y dice: “ha visto, eso es lo que teníamos que hacer nosotros...por la mañana instituto, por la tarde estudiar y los fines de semana salir”. Por lo que yo escuché, piensan que lo que yo estoy haciendo está bien. Y como yo les dije, que las notas todas bien y todo eso, pues dicen “ostia”...

E10: ¿A ellos no les gusta mucho estudiar?

S10532: Yo creo que no.

E10: ¿Y tú piensas que quizás, a parte de que a ti no te guste estudiar, puede que también, el no haber estado con amigos que les guste más la marchita, eso puede que te haya influenciado a ti, o solamente que no te gustaba, y que no te gustaba y no te dejaría por nada?

S10: ¿Cómo?

E10: Que si tú por ejemplo, tú me has comentado antes que no te gustaba estudiar. Que pasaste en el Cernuda, que la gente no te gustaba, que cambiaste de Instituto, que no te gustaba. ¿Tú piensas que en realidad lo que te ha pasado es que no te gustaba estudiar, o que te ha podido influenciar la gente del Luis Cernuda o amigos que no les gustaba estudiar, o tú no te has dejado guiar por nadie?

S10533: Es que, en verdad, yo me juntaba con los que no hacían nada, sabes, o a lo mejor hacían, pero no tanto. Es que yo pienso que antes era muy distinto a ahora. Con los que estoy ahora son más amigos, más cercanos a mí. Creo que antes, que no ha sido...es que a parte influye todo, porque antes no me gustaba y ahora sí, y aunque...ya no puedo meterme en el instituto, pero aunque yo me quisiera meter, sé que lo del instituto no...

E10: ¿Cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal?¿No te ves dentro de 10 o 15 años, no piensas dentro de 15 años estaré...

S10534: Es que a lo mejor, me dice... a mi me dice mi hermana o imagínate que tengo un hermano y ahora me dice ese hermano, me voy a las Fuerzas Armadas por cinco años y te voy a pasar dinero, y me imagino...en lo que él ha dicho, me imagino, en la misma casa o ...*(no se entiende)*. Es que no sé, es que no...no me veo yo...

E10: Dentro de 10 o 15 años no...

S10535: Es que, en realidad, ni me veo con mi propia casa, ni me veo...es que todo depende de cómo salga la cosa...me veo como estoy ahora mismo, o en mi misma casa...mis mismas peleas...

E10: Tú te pones en la misma situación, como estás ahora, dentro de diez o quince años. Si dentro de 10 o 15 años, tal y como están ahora las cosas, ¿cómo te verías a nivel personal?

S10536: Puede que, a lo mejor, saliera más por ahí o puede que...los trabajos, que tenga, aunque sea en un bar o algo de eso...puede que, lo mejor esté trabajando, tenga dinero...es que yo en verdad, cuando miro al futuro, no miro a mi misma, sino miro como a mi alrededor, diciendo: “tendré mi casa, tendré a lo mejor mi perro” es que no lo sé.

E10: ¿Te ves trabajando en la hostelería, dedicarte a eso?

S10537: En hostelería...no se porque no sé como saldré de aquí, sabes, yo ojalá, ojalá tuviera todo perfecto, pero que yo creo que sí, porque...(interrupción) fui con mi hermana pequeña, fui al restaurante chino, y, con lo que yo tengo enseñado de aquí, pues empecé a mirar, porque me da por mirar dentro de lo que es la cocina, como tiene los “conductos” esos, pues me da por mirar por ahí, claro yo era chiquitita, veo las tablas blancas, veo las cosas que hay aquí, y digo me gusta este restaurante y me dio por preguntarte al que estaba por allí atendiendo y le digo “para trabajar aquí, qué hace falta” y dice: “pues trae tus papeles, el curriculum” y me dio por preguntarle “¿el carné de manipulador había que traerlo?” y me dice “sí, sí” y digo me encanta. Porque me gustaba estar llevando platos, echar coca colas, estar detrás de la barra. Y cuanto más relación tengo con esto, mas me gusta.

E10: Ya hemos acabado. GRACIAS

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Centro: Fundación Don Bosco, Proyecto Garelli.
Programa de Garantía Social. Especialidad Hostelería
Abril 2004
Alumna 11. *Penélope.*

E1. Descripción general de fotos.

E11: ¿Por qué has elegido estas fotos?

S11538: Porque...las he cogido porque me acuerdo de mi país, porque recuerdo cuando mi madre me mandaba que fotos allá, a ver cómo ella estaba aquí; por medio de las fotos, yo la veía que estaba bien aquí.

E11: ¿Qué representan estas fotos para ti?

E11539: Recuerdos muy, muy bonitos, que tengo y que ya no me van a volver a pasar.

E11: ¿Cuáles son las que consideras más importantes?

S1154 : Para mí son todas, todas más importantes, ya que en ellas hay una cosa tan bonita y tan (...) para mí son todas más importantes, para mí...

E11: ¿No hay ninguna más especial...?

S11541: No. Todas son para mí especiales.

E11: ¿Hay alguna que te genere algún sentimiento en especial?

S11542: Sí, al ver a mis abuelos. Que los extraño mucho, y qué me pongo a pensar que ni siquiera por verles en las fotos será igual. Como están ya tan mayores... quizá cuando vaya allá ya no los vea nunca más.

E11: La foto 7, ¿no?

S11: Sí.



Los abuelos

E11: Tienes fotos, de tu infancia no tienes, ¿no?

S11: No, todas están allá, no me traje ninguna...

E11: ¿Hay algún acontecimiento importante en tu vida...algún acontecimiento que te haya pasado y lo hayas recogido en fotos, aunque no tengas aquí las fotos?

S11: No.

E11: ¿No hay ninguna foto que te hubiera gustado traer pero que no...?

S11543: Cuando era pequeña, que tenía una foto allá, en el Ecuador, que me habían tomado cuando estaba muy ¿negra? Ahí toda con la cara llena de grasa... y me hubiera gustado traerla para recordar cuando yo era niña.

E11: Las personas que aparecen en la foto, ¿en qué han influido en tu vida?

S11544: En las fotografías están mis hermanas, mis tíos, mis primos. Aquí en esta fotografía, en la número 2, están mi tío y mi tía, que los aprecio mucho porque nos apoyaron muchísimo cuando nos quedamos sin padre y sin madre, dos años y medio. Nos ayudaron mucho.

E11: Esta es tu madre, ¿no?

S11: Sí.



Madre



Tíos

E11: Y, ¿en qué ha influido en tu vida?

S11545: Mi madre, ya que gracias a ella estoy aquí (...) y por ella vinimos acá a España, y por ella... si ella no hubiera venido para acá, nosotros tampoco (...)

E11: ¿Y en esta foto, la 3?

S11546: En la foto 3, está mi hermana, mi prima, mi otra hermana, mi prima, aquí estoy yo que me subí por ahí para tomar la foto. Eran las últimas fotos que nos tomamos antes de venir para acá, fotos de recuerdo, como dicen...

E11: ¿En qué te ha ayudado tu familia?



S11547: Ellos me ayudaron a no sentir ese vacío en mi corazón, ya que estaba sin papá y sin mamá, ellos nos ayudaban, yo no sé cómo decirlo, a subirnos la autoestima, a que no estuviese siempre acordándome, y ellos siempre nos ayudaron también. A no echar mucho de menos a nuestros padres.

E11: ¿Te animaban, no?

S11548: Sí, muchísimo. Lloré bastante cuando venía para acá, no quería venir (...)

E11: ¿Y aquí? (foto 4)

S11549: Aquí estoy yo, y mis dos hermanas. Ahí nos tomamos unas fotos, hay unos túneles (...) y nos tomamos unas fotos ahí, para traerlas de recuerdo a mi mamá.



Hermanas

Primos y hermanas

E11: ¿Y la cinco?

S1155 : Esta foto es tomada en una virgen, que se llama la Virgen de las Aguas Santas. Nos fuimos allá para pedirle que nos ayudara a llegar bien a España, que nos fuera bien; nos hicimos todas estas fotos en torno a la salida, en el camino. Y aquí es la foto tomada dentro de la Iglesia con mi hermana y mi prima.

Virgen de las Aguas Santas



S11551: Esta foto, estamos en la casa de mi abuela (foto 6), con toda la familia, aunque no toda, pero más o menos. Fuimos a casa de mi abuelita, festejando la semana de los difuntos que es en noviembre, estábamos ahí, íbamos a hacer una despedida y todo eso. Esto es cuando llegamos a casa de mi abuelita después de haber ido a la iglesia.



Familia en casa de la abuela

E11: Hay alguna foto en la que tú no apareces...

S11: Bueno no aparezco en la dos, en la uno y el la siete.

E11: ¿Y por qué no apareces?

S11552: Porque, en la foto 1, mi mamá estaba en España y yo en Ecuador; en la foto 2 está sólo mi tío y mi tía en su casa y yo estaba en mi casa; y en la foto 7 están sólo mis abuelitos y nada más porque esta nos la enviaron de Ecuador.

E2. Transición.

E11:¿Qué cambios destacas desde la etapa de la infancia a la adolescencia?

S11553: Yo qué sé, el no jugar ya con las muñecas; que de niña no se piensa en tener un enamorado, como ahora; que de niña no se preocupa tanto una de la belleza física, de niña da igual, estés como estés (...)

E3. Infancia.

E11: ¿Qué recuerdos tienes de tu infancia? ¿Cómo los valoras?

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S11554: Son buenos, ya que mis padres nos daban todo lo que nos hacía falta, lo que le pedíamos siempre nos daban, y ahora es igual? e niña, lo pasaba como cualquier otro niño jugando, y lo pasaba bien, junto a mi hermana, como éramos ahí las dos, lo pasábamos superbien entre las dos, la liábamos ahí.

E11: En general, todo positivo, no?

S11555: Todo positivo, aunque a veces también hacía enfadar a mi mamá, pero bueno nunca nos reñía, no pasaba nada, no era tan negativo...

E11: ¿A quién te querías parecer cuando eras pequeña?

S11556: Tenía a bastantes, a quienes me quería parecer. A veces veía la televisión y decía: “yo quiero ser, cuando sea grande, quiero ser como esa que sale en la televisión” o decía “yo cuando sea grande quiero ser azafata de avión” Me ponía en tantas cosas, pero que ninguna la he cumplido, pero bueno...

E11: ¿Había alguien de tu entorno, de tu familia, que fuera para ti un modelo a seguir?

S11557: Sí, la mayor parte de la familia de mi papá, todos son muy preparados y yo, cuando era pequeña decía que cuando fuera grande, también iría a estudiar en los colegios que ellos estaban. Son gente, cómo le digo, que no les gusta “quedarse de nadie”, quieren ser...o sea, no quedarse atrás de nadie. Entonces yo decía, yo también, cuando vaya al colegio, yo tampoco me voy a “quedar de nadie”, tengo que sacar las mejores calificaciones...en mi país...Nunca quedaba de nadie, sacaba “por la cara” todo el colegio; a veces felicitaban mucho a mi padre y a mi madre porque sacaba buenas calificaciones. ...yo quería ser igual que mis primos, porque ellos eran así... yo también tengo que ser como ellos.

E4. Adolescencia.

E11: Bueno, pasando a la adolescencia, ¿qué aspectos positivos y negativos destacarías en esta etapa?

S11558: Positivo, que allá en mi país, todavía cuando se tiene 1 o 12 años, todavía una es niña, ¿no? Hay algunas muchachas que piensan ya en novios, pero hay otras que todavía somos más tranquilas y más pacientes, todavía en esa etapa era una niña, todavía la vida no la veía como verdaderamente ahora se le ve. Que te trae golpes tan duros... y bien, lo pasaba bien ahí.

E11: ¿Todo positivo? ¿No hay nada negativo?

S11559: No.

E5. Actualidad (estancia en el PGS)

E11: ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido para llegar a dónde estás ahora, al programa de garantía social?

S11: ¿Para venir a estudiar a este instituto?

E11: Sí.

S1156 : Yo entré a estudiar en un instituto que quedaba cerca de mi casa, quise sacar el bachillerato y todo pero no fue así porque, primeramente lo pasé muy mal el primer día de clase, no sé que pensarán porque vienes de otro país, a uno le toman de... de lo más, cómo se dice... como tonto o yo qué sé. Y aunque dices, estos chicos son así... te quedan mirando, yo no sé por qué, ¿no? Y bueno me pasó en ese instituto, lo pasé mal. Y como yo allí, en Ecuador, estudiaba en un colegio de sólo mujeres y aquí me encontré que no había colegios de sólo mujeres, sino sólo mixtos, de hombre y mujer, y yo le decía: “mamá, yo no quiero estudiar así” porque desde muy chica he estudiado en colegios de sólo mujeres.

S11561: Y mi madre decía: “ahora estás aquí y tienes que estudiar así”. Y bueno, lo pasé mal en ese instituto, pasaba llorando, me encontraba mal porque mi padre me decía: “si tú no vas a estudiar, yo no te quiero tener en casa, así que tienes que trabajar”. Y mi madre también me dijo: “yo no quiero que estés así, sin estudiar”.

S11562: Y había una vecina mía, que es también del Ecuador, y estaba estudiando, el otro año, ya se graduó aquí, se llama Claudia y gracias a ella, ya me dijo que aquí la gente es muy buena, te tratan superbien, y ahí no vas a tener problemas, tu di el problema que tienes, ellos te van a ayudar y así fue. Me inscribí aquí. Pero al principio quería inscribirme en secretariado, pero ya no había plaza para esa carrera y había sólo para hostelería. Me inscribí y bueno, hasta ahora estoy a gusto, me siento bien, me tratan bien, y ya todo bien.

E11: Ahora la etapa actual, ¿por qué has elegido esta especialidad de hostelería? ¿Te gustaba o porque no tuviste más remedio?

S11563: Bueno, porque ya no había más plazas donde yo quería ir. Y como no me podía a quedar este año sin estudiar, pues tuve que cogerlo. Y como me dijo Blas, si yo quiero seguir en secretariado, puedo seguir este año hostelería y el otro secretariado. Pero yo digo, yo me quedo los dos años en hostelería y para qué voy a hacer un año, y otra vez volverlo a hacer...

E11: Mejor te quedas los dos años y así tienes algo, ¿No?

S11564: Sí.

E11: ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?

S11: Pues en la casa...

E11: ¿Cocinabas mucho?

S11565: Sí, en casa, yo soy la que me encargo de la comida, de dar de comer a mis hermanos y todo. Yo soy la que dejo cocinando, la que les doy de comer y todo. Como ya sé más o menos las cosas, aunque aquí la comida es diferente de la que nosotros hacemos, pero bueno...

E11: ¿Qué piensas de lo que estás estudiando?



S11566: En hostelería ya sé que se gana muchísimo dinero, y aunque en mi país yo quería hacer también esta carrera pero allí en la universidad, en Ecuador yo me quedé para cuarto de ESO, antes de venir para acá, ya me tenía que inscribir para 4º, allá se dice 4º curso, 5º curso y 6º curso, cuando se gradúa; aquí es 1º y 2º de Bachillerato. Allá hubiera estado en 1º de bachillerato ya. Y aunque a veces me arrepiento en haber venido acá, porque decía allá me faltaba un año más y sacaba mi bachillerato y no estos cursos, ya que en mi país no me va a servir lo que estoy haciendo aquí.

S11567: Y ahora con esto que estoy haciendo me toca seguir para adelante y como allí en mi país en hostelería, allá se dice hostelería y turismo y aquí se dice hostelería y restauración, también tenía mis metas de seguir esto, y intentar venir a España y seguir esta carrera sin pensarlo ...

E11: ¿Qué sientes o qué experimentas cuando cocinas?

S11568: Experimento las primeras cosas que he comido aquí, porque como no sabía...no sabía hacer una tortilla española, ahora ya la sé hacer y todo eso.

E11: ¿Y sientes algo, algún sentimiento a destacar?

S11569: Sí me gusta...al principio se le hecha un poco de nervios, al decir que yo no...a veces me dice Francisco que me ponga a hacer tal cosa y a veces yo no sé cómo...y digo: "Francisco cómo es, explícame..." pero antes él lo explica mucho, él es una persona muy buena, que te ayuda en lo que puede, te explica, y bien; él, cuando me explica, yo ya lo sé hacer y todo eso. Como no sabía hacer una tortilla española, me dijo que la haga así, y ha sido tan sencilla como hacer cualquier otra tortilla.

E6. Futuro.

E11: ¿Qué esperas conseguir con lo que estás estudiando? ¿Qué expectativas tienes?

S1157 : Aprender la cocina española a lo máximo para poder ir a trabajar en cualquier hotel y restaurante, que me vaya bien,

S11571: (...) y sobre todo para tener...para que quede bien la escuela, ¿no? Y para que sigan viniendo más muchachos acá, y para que los puedan coger en los hoteles para hacer las prácticas. Nos comentaron que había muchachos que habían hecho quedar mal a un restaurante, y habían cerrado las puertas en ese restaurante. Pienso que todos somos iguales...lo contrario, cada quien piensa como quiere, pero otros somos personas más inteligentes y sabemos cómo comportarnos al momento de ir a trabajar, ¿no?

E11: ¿Qué piensan tus padres, tus amigos, de lo que estás haciendo?

S11572: Pues bien, que en la hostelería se gana mucho dinero, que ya va a ver. Mi madre también está muy contenta y ella cada vez que me ve me dice que su hija está en el colegio y está bien, y con tal ella de verme contenta....A mi madre le dolió cuando estaba al principio mal y dijo "yo no quería que vengan acá a pasar mal, sino que pasen bien" y bueno, para no hacer sentir mal a mi mamá...no tengo que echarme para atrás sino echarme para adelante.

E11: Y además, la ayudas en casa y mejor para ella, ¿no?

S11573: Claro, como mi madre trabaja y mi padre también, como soy la hermana mayor, pues me toca hacer toda la casa. Y mejor para mí, menos corte, porque iré aprendiendo más cosas para cuando sea mayor pueda enseñarle a...

E11: ¿Cómo te ves tú dentro de 1 o 15 años tanto a nivel personal como profesional?

S11574: A nivel personal no sé cómo me encontraré, yo que sé, gorda, no sé cómo me encontraré...

E11: Piénsalo...con novio, casada...con hijos...

S11575: Bueno, puede ser que, a veces pienso en graduarme aquí, irme, yo que sé, a los Estados Unidos, o si no irme a mi país, y ya seguir estudiando esta carrera para yo poder...como me decía Francisco: "si quieres montarte un negocio por allá, que pongas comida española...como a la gente le gusta cosas nuevas... pues pienso que me iría bien, ¿no? O yo que sé, montar algo en mi país, un restaurante muy grande y con comida española y ecuatoriana (...). Quien sabe, ¿no? Cómo íos me va a asistir.

E11: ¿Qué cosas te gustaría que sucedieran, tanto a nivel profesional como personal?

S11576: Como personal, ahorita no, no deseo ningún novio ya será bueno para después, ya que aquí se ve barbaridad, (risas) sí muchísimas cosas que a mí me sorprenden mucho.

E11: Nosotros será que ya estamos acostumbrados...

S11577: Ya sí, acostumbrados...que en mi país no...

E11: Como desde chicas sólo sois niñas en el colegio pues a lo mejor eso influye...

S11578: Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, cómo a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de una mujer ya es pasada de historia, no? Pues allá en mi país es todo lo contrario, mientras una mujer es virgen...y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, no? Porque, como le digo, siempre, en cada país tiene que haber hombre machistas, siempre, y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, no? Aunque quiera o no, un hombre siempre va a pensar con quién, con cuántos estuvo, con quién hizo, siempre van a llevar esa expectativas, ellos. Y para no haber esos problemas, siempre uno se guarda eso, no? Y aunque mi madre también me ha dicho que la virginidad de una mujer vale muchísimo, y allá, el que no la respeta, pues un "guantazo en la cara" y se va por ahí...Allá la muchacha que no se cuida es una más del montón o la que se deja ¿tocar? Como aquí (...) con su mano por otro lado... y para mí fue una cosa sorprendente cuando el primer día que yo vine y dice mi papá: "mira hija, esa pareja de novios cómo van ahí" y digo: "Papá...¡una cosa tan fea!" Es

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



que meterle la mano en las partes íntimas de una mujer y delante de todo el mundo, se ve algo feo, ¿no? Se ve feísimo.

E11: Hombre, si (...)

S11579: Claro, ...debe de ser algo íntimo, sólo para ellos, pero a todo público ahí...se ve feo aquello, ¿sabes? Yo no estoy acostumbrada a ver ese espectáculo bochornoso.

E11: Entonces tú, personalmente te gustaría guardar tu...

S1158 : Sí, aunque dicen que no sea tonta (risas).

E11: ¿Sí, también lo dicen...?

S11581: "No seas tonta que ya después, cuando vayas a probar, te va a gustar, y te vas a arrepentir de no haberlo probado" Pero yo esperaré a ver que pasa...Como digo, ahora estoy pensando así, o mañana puedo pensar diferente. Como dicen aquí...

E11: ¿Conoces a alguien...?

S11582: Sí, como dicen...espérate, el mundo da vueltas, y estamos en este mundo y (...)

E11: Entonces, personalmente, eso, ¿y profesionalmente? ¿Estar trabajando...?

S11583: Sí...

E11: Bueno, te ves trabajando en la Hostelería, ¿no? No lo vas a dejar...

S11584: Claro, en la Hostelería. No, en hostelería ya que parece que estoy preparada. O si no, ¿para qué me voy a preparar si no voy a hacer mi carrera civil, ¿no? (...)



ANEXO 2.

Formulario de consentimiento informado para investigación científica





1. INFORMACIÓN.

Se le propone la participación en una investigación en la que se pretende profundizar en la experiencia de fracaso escolar a través de las narrativas personales de los participantes.

Para ello, queremos su colaboración en la realización de entrevistas autobiográficas. Concretamente les pedimos que traigan fotos que reflejen distintas etapas de su vida y contesten a unas preguntas relacionadas con ellas.

Se le garantiza el completo anonimato tanto en las entrevistas como en las fotos (se difuminarán las caras) y también que el uso de estos datos y fotos no perjudicará la imagen ni la dignidad de la persona.

Los resultados obtenidos en el estudio podrán ser divulgados a la comunidad científica, bien en forma de comunicación, ponencia o conferencia, o bien en formas de publicación en revista científica.

Por todo ello, solicitamos su consentimiento en la participación de la investigación titulada *“Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía social”*.



2. CONSENTIMIENTO.

a) Participante mayor de edad.

Yo _____,
mayor de edad, declaro haber sido informado de la naturaleza y objetivos de la investigación "*Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía social*".

Declaro que he comprendido perfectamente todo lo anterior y doy mi consentimiento para la utilización de mis datos y fotos que voluntariamente aportó.

También he sido informado que puedo retirar mi consentimiento cuando lo estime oportuno y sin ninguna consecuencia para mi persona.

FIRMADO: _____

b) Participante menor de edad.

Yo _____,
como tutor/a legal de _____,
declaró haber sido informado de la naturaleza y objetivos de la investigación "*Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía social*".

Declaro que he comprendido perfectamente todo lo anterior y doy mi consentimiento para la utilización de los datos y fotos que voluntariamente aportó.

También he sido informado que puedo retirar mi consentimiento cuando lo estime oportuno y sin ninguna consecuencia para mi persona.

FIRMADO: _____

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



ANEXO 3.

Sistema de categorías: definición y ejemplificación de variables y categorías



Anexo 3



ANEXO 3. Sistema de categorías: definición y ejemplificación de variables y categorías.

SISTEMA DE CATEGORÍAS REFERIDO A LOS ENUNCIADOS			
PLANO PERSONAL			
Planos del yo	Social/ Relacional	Creencias y opiniones acerca de uno mismo en las relaciones sociales (amigos, profesores)	"Me llevo bien con ellos (compañeros de clase), el colegueo y eso..."
	Académico/ Escolar	Suposiciones y conjeturas acerca de la propia competencia académica y escolar.	"...luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora"
	Físico	Conjunto de creencias y opiniones acerca del propio cuerpo y la autoimagen física.	"Tendría yo 16 años, sería hace un año, me vestí muy guapa, el pelo más rizado, y mi madre diciendo: "es que hay que ver te tendrías que haber echo una foto", es que hay muchos tiempos en los que me gustaría echarme fotos, porque me he visto muy elegante y otras muy guapal, ¿sabes?..."
	Emocional	Percepciones y creencias sobre sus propias actitudes y sentimientos, sobre su estilo afectivo.	"Desde chico hasta ahora siempre...he sido muy de ideas fijas, de siempre he sido igual, en lo poco que he cambiado es en el físico, pero en el comportamiento, siempre he sido igual"
	Competencial/ Profesional	Creencias y opiniones acerca de las propias competencias y habilidades (saber hacer).	"Experimento muchas cosas. Ensayo mucho con la comida, hago muchos experimentos".
Estereotipos	Sexismo tareas	Conjunto de creencias, ideas y actitudes sobre las tareas propias de una persona en función del sexo. (fútbol, cocina, etc.) Generalizaciones preconcebidas sobre las tareas que corresponden a hombres y a mujeres	"Pues jugar con el balón, con el trompo, las canicas, las cartas... y después de más mayor lo que hacen los hombres, la botellota..."
	Sexismo roles	Conjunto de expectativas de comportamiento exigidas a una persona en función del sexo (roles). Mandatos de rol (mujer pura, hombre poderoso, etc.) Generalizaciones preconcebidas sobre las funciones y papeles asignadas al hombre y a la mujer	"Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, cómo a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de la mujer ya es pasada a la historia, ¿no? Pues allí en mi país es todo lo contrario...mientras una mujer es virgen y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no?"

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



	Esencialismo	<p>Determinismo biológico. Conjunto de creencias referidas al origen biológico-natural de comportamientos, ideas y actitudes sociales. Hipersimplificación de las capacidades, competencias y actitudes de una persona (cognitivas, intelectuales, emocionales, laborales) en base a su origen y maduración natural. Generalización realizada sobre la base de que las capacidades del individuo son innatas</p>	<p>“Fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos. Después de esto, no recuerdo si llegué a estar un año parado o me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas de administrativo...luego, <u>como era tan malo en los estudios</u>, me metí a trabajar, hasta ahora.”</p>
	Clasismo	<p>Determinismo social. Conjunto de expectativas de comportamiento exigidas a una persona en función de la clase social. Generalizaciones e inferencias referidas a la persona en función de su pertenencia a una clase social. Predispone a cumplir expectativas de clase. Imagen mental muy simplificada y reduccionista de las cualidades, rasgos y capacidades de un grupo de personas en función de la clase social Creencias e ideas que operan como ideología justificatoria de la exclusión y dominación social Concepción estática de lo social, como compartimentos estancos, como lógica justificativa para la inactividad.</p>	<p>“...Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cosas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 0 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, <u>porque no vas a estar hasta los 0 años manteniéndote tus padres</u> luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así. Como también me gusta la Hostelería, que por cierto, para siempre no me gustaría porque aunque yo tuviera mi propio negocio... la hostelería me gusta porque es un sitio que se gana bien, <u>aunque estés explotado pero se gana bien, estás explotado</u> hasta un cierto punto y está muy demandado....</p>
Valores	Poder	<p>Ideas, hábitos en la conducta y prácticas en la vida cotidiana que se encaminan a conseguir poder material y personal</p>	<p>“Porque... mira, esta etapa es cuando yo más me recuerdo como era, sabes, (si), y yo en el <u>barrio era famoso</u> sabes, <u>por mi apellido y por mi forma de ser</u>, sabes, mumm..., este era mi mejor amigo, “era” (ya no, no), ya no, y... aquí en verdad era donde empecé yo ya a vivir la vida, sabes (si), ha disfrutar más mejor, y yo que sé.”</p>
	Autonomía	<p>Ideas, hábitos en la conducta y prácticas en la vida cotidiana que se encaminan a conseguir independencia y autonomía</p>	<p>“Hombre yo...mi ilusión ahora mismo es de trabajar, porque tengo una edad...tengo 24 años y la verdad es que me gustaría ya trabajar y...que yo tengo también unas perspectivas con este muchacho, entonces, quieras que no...me gustaría eso, trabajar, independizarme...”</p>

Anexo 3



	<i>Pureza</i>	<i>Ideas, hábitos en la conducta y prácticas en la vida cotidiana que se dirigen a la preservación de la pureza</i>	<i>“Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, cómo a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de la mujer ya es pasada a la historia, ¿no? Pues allí en mi país es todo lo contrario...mientras una mujer es virgen y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no?”</i>
	<i>Afectividad</i>	<i>Ideas, hábitos en la conducta y prácticas en la vida cotidiana que se dirigen a dar y conseguir el afecto en los otros</i>	<i>“La más importante ésta (se refiere a la foto 4), porque ya cambié y me gusta ser ahora como soy. Porque yo prefiero llevar una vida de ser más buena persona, porque, te da fruto, y... te sientes mejor contigo mismo.”</i>

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



PLANO RELACIONAL				
Modelos de relación	Independiente/ Autónoma	La persona se relaciona con los otros de forma asertiva, tomando sus propias decisiones y metas en la vida	"No depender ya de mis padres, vivir sólo..."	
	Dependiente	La persona depende de otras para tomar las decisiones y metas en la vida	"Todos los días iban mi abuela y mi madre a recogerme al colegio. Si no veía a mi abuela me pensaba lo peor. Mi madre llevaba un osito de peluche, el burro, fijate, (risas) de cuando era la Expo y mi abuela me llevaba una bolsita de chucherías". "Con doce años probé un día hacer espinacas y cosas así, a mi madre le gustó y a partir de ahí empecé a hacer en mi casa las cosas. Además, siempre me gustaba estar en la cocina con mi madre haciendo torrijas, pestiños con mi abuela (risas) y todo eso."	
	Afectiva	El sujeto establece relaciones positivas y de afecto con los otros	"No sé, es una mujer de arriba - abajo. Es muy mona, muy cariñosa, no es como otras abuelas que son más cerradas. Para mí es como si fuera mi madre, aunque salgo más a mi abuelo por la forma de los ojos así achinadillos, yo por mi abuela es por quien tengo pasión. Si estoy solo o no me puedo quejar la llamo por teléfono cada dos por tres. El día que me falte no sé que voy a hacer."	
	Conflictiva	El sujeto establece relaciones de conflicto con los otros o bien evitación de este	"No, a mí nunca me ha gustado esto de meterme en peleas, ni en problemas, siempre hacía todo lo posible por evitarlo. Iba sólo a lo mío, si alguien lo buscaba yo me apartaba. Nunca, nunca me he metido en bullas ni peleas... Cuando lo típico de pequeño es hacer gamberradas..."	
Emociones	Tipo de emoción	Amenaza	Sentimientos provocados por la percepción de una amenaza, obstáculo u ofensa que dificulta la consecución de los deseos. Miedo, ansiedad, angustia, celos, rencor. (impaciencia, preocupación).	"A veces con miedo, no vaya a ser que te quemes o te pase algo. Pero otras muy bien, que te pones a cocinar y..."
	Poder	Sentimientos provocados por el deseo de poder personal. Orgullo-vergüenza Rabia/ ira/ enojo/ furia-gratitud/ agradecimiento	"No, mi madre iba a tener una niña, pero la perdió a los tres meses de embarazo. Ahora tengo un hermano de nueve años que es el que se lo está llevando todo. Ahora." "Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mí nada más. Tengo que estar por encima."	

Anexo 3



		Valorativas	<i>Sentimientos provocados por el deseo de poseer valores/poder/capacidades que se perciben inalcanzables y que se observan en otras personas. Envidia, soberbia, desprecio, admiración, respeto.</i>	<i>“No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.”</i>
		Retrospectivas	<i>Sentimientos relacionados con la percepción del pasado, los recuerdos, experiencias pasadas y las oportunidades de cumplir los deseos. Nostalgia, melancolía, alivio...</i>	<i>“Porque me hace mucha ilusión, y era mi primer traje”</i>
		Prospectivas	<i>Sentimientos relacionados con la percepción, anticipación del futuro y las oportunidades futuras de cumplir los deseos Esperanza-Desesperanza Confianza-Desconfianza Ilusión-Desilusión, decepción Resignación</i>	<i>“Yo que sé, que sea feliz, como estoy ahora, que tenga mi coche y mis cosas.”</i>
		Bienestar	<i>Sentimientos provocados por el deseo de seguridad y bienestar personal. Habitualmente relacionados con hechos y relaciones sociales que escapan a nuestro control. Alegria-tristeza,dolor, sufrimiento Amor,cariño-odio Felicidad-</i>	<i>“Si sale todo bien pues... alegría y cuando sale mal...se te quita las ganas de todo” “Yo estaba llorando, yo quería que me tragara la tierra. Yo es que en verdad no me esperaba que mi mejor amigo me hiciera eso, y desde entonces le hice la cruz. Volví con ella, le di una oportunidad, y ya no estoy con ella.”</i>
		Competencia	<i>Sentimientos relacionados con actividades, tareas y con las propias competencias para su realización. (escolares, hostelería, etc.) Aburrimiento-interés Satisfacción-frustración</i>	<i>“...luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora”</i>
Sentido Dirección	Positivas Bienestar Agradables	<i>Reacciones emocionales básicas que se caracterizan por una experiencia afectiva agradable. alegría, la esperanza, el amor, la tranquilidad, el humor, el orgullo, el entusiasmo y el optimismo</i>	<i>“Todos positivos. Era un niño muy alegre, muy feliz, me daban todo lo que pedía”</i>	

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



		Negativas Malestar Desagradables	<i>Reacciones emocionales que se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable. figuran el miedo, la ansiedad, la culpa, el aburrimiento, el asco, la envidia, los celos, la tristeza, la depresión, la ira, la vergüenza ...</i>	<i>“Sentimientos, experiencias...que allí, en el otro centro, estaba muy agobiado, los profesores siempre encima, muchas broncas y to...”</i>
	Regulación Disposición	Uno mismo	<i>La reacción emocional se dirige a uno mismo como responsable/causante del cumplimiento/incumplimiento de un deseo/objetivo.</i>	<i>“...luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora”</i>
		Los otros	<i>La acción o disposición a actuar implícita está orientada a controlar, regular a otros, puesto que son responsables/causantes del logro/no logro de mis deseos.</i>	<i>“Del colegio, los profesores eran muy buenos, los niños no eran tan buenos”</i>
Actitud Evaluadora Estereotipos	Legitimación	<i>Suscribir y asumir a título individual los valores culturales dominantes representados por el estereotipo. El sujeto interioriza las generalizaciones promulgadas por la cultura dominante</i>	<i>“...mientras una mujer es virgen y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no?”</i>	
	Resistencia	<i>Oponerse y rechazar la lógica cultural del estereotipo, propugnando principios y valores opuestos (confrontación, lucha, conflicto) El sujeto lucha contra los estereotipos promulgados por la cultura dominante</i>	<i>“Y mi padre decía que no, que yo tenía que sacar bachillerato, que lo tenía que sacar porque era bueno tenerlo pero yo decía que no, que yo no quería, que no lo iba a sacar. Y fue así, no lo saqué, y es más, menos mal que me metieron aquí, porque yo no quería hacer nada que no me gustase, porque ya estaba harta de estudiar algo y que yo veía que no llegaba, y que no llegaba, y que me hartaba de estudiar, y que no llegaba.”</i>	
	Proyección	<i>Utilizar y aprovechar ciertos aspectos de la cultura dominante para redefinir su posición en la sociedad, y buscar una transformación de ésta. Usos alternativos, creativos de las posibilidades de los valores culturales para crecer y desarrollarse socialmente. El individuo realiza su propia elaboración a partir de los materiales culturales dados por la sociedad</i>		

Anexo 3



PLANO SOCIOCULTURAL			
Contexto social	Nacionalidad	Conjunto de significados, costumbres y expresiones culturales del sentido de pertenencia a una nación-pueblo.	<p>“Cuando era pequeña, que tenía una foto allá, en el Ecuador, que me habían tomado cuando estaba muy ¿negra? Ahí toda con la cara llena de grasa?(dice algo de que estaba con cara de alguna manera) y me hubiera gustado traerla para recordar cuando yo era niña”.</p> <p>“Yo sí, y a mi ciudad. No puedo irme fuera. Es que me voy a Chipiona y estoy como si estuviese en la India. Me iba a traer fotos de la Giralda... (risas) y eso, lo que pasa es que no podía porque vamos, ya me ha reñido unas cuantas de veces por traerme tantas. Soy también muy Trianero...”</p>
	Religión	Conjunto de significados, manifestaciones, creencias y ritos culturales expresivos de una doctrina-fe y que identifican a una persona con una religión	“Esta foto es tomada en una virgen, que se llama la Virgen de los Baños?, la Virgen de Aguas Santas? Nos fuimos allá para pedirle que nos ayude a llegar bien a España, que nos vaya bien, nos hicimos todas estas fotos en torno a la salida, en el camino?(creo que quiere decir en el camino de la iglesia, antes de hacer el viaje a España) Y aquí es la foto tomada dentro de la Iglesia con mi hermana y mi prima”.
	Género	Imaginario social y cultural colectivo de género que representa roles y funciones sociales diferenciados en función del sexo y que definen a una persona.	“Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.”
Contexto institucional	Familia	Representaciones sociales del yo asociadas al contexto familiar	Pues, la de mi comunión porque estaba mi bisabuela Isabel, y ahora ya, la pobre, pues no está. Era la última vez que estubo ahí porque le quedaba una semana, y yo salgo junto a ella. Lo que pasa es que mi madre no me deja esa foto porque como sale su abuela... Esa es muy importante para ella, bueno y también para mí porque ya no la voy a volver a ver.
	Escuela	Representaciones sociales del yo asociadas al contexto escolar	¿Que como me va? Yo en el colegio lo sacaba todo aprobado. De 5 alumnos que había en sexto, el único que pasó al instituto fui yo. Sin embargo, a partir de aquí, empecé a ir mal. En 2º E.S.O. repetí y en 3º E.S.O. he vuelto a repetir. Me entretengo mucho, me gusta mucho el cachondeo (risas) y no puede ser, aquí es donde estoy sentando la cabeza.
	Laboral	Representaciones sociales del yo asociadas al contexto laboral,	“Pues tener un trabajo, y aspirar siempre a más, siempre a algo más superior...”

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



		profesional.		
SISTEMA DE CATEGORÍAS REFERIDO A LOS EPISODIOS				
Tipo	Intrapersonales	Expectativas	Conflicto generado por la colisión entre las expectativas y la realidad. Pugna, disyuntiva o rivalidad que se produce entre su yo esperado y su yo real. Falta de realismo, presencia de un pensamiento mágico, inconsistencia para mantener los objetivos.	S8 87: Sí, sí, yo tengo el título en verdad, yo es que lo que pasa es que me metí aquí por un chaval, porque yo estaba estudiando en el instituto Triana, acabé la ESO y me saqué el título. Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cotas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 0 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, porque no vas a estar hasta los 0 años manteniéndote tus padres luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así.
		Valores	Conflicto producido por el choque entre el ideal social y su yo real. El ideal social entra en conflicto con cómo ellos son y se perciben. Pérdidas de poder y reconocimiento social debido a no cumplir el ideal.	E5: ¿A quién te querías parecer?, ¿Había alguien en tu entorno... (me interrumpe) S5246: Si, si, si, me quería parecer, yo que sé, no quería parecerme a nadie, quería ser un niño respetado del barrio, un niño famoso, aunque lo sigo siendo, ¿sabes?, pero ahora soy más famoso porque he cambiado, y soy más buena gente. La gente dice: “el Carrasquilla, yo no me esperaba eso del Carrasquilla”. Y si yo lo hubiera sabido antes, no me hubiera cambiado de forma de ser, ¿sabes? Es que yo me dejo influir, bueno ya no me dejo influir tanto por la gente. Yo es que veía algo y yo decía: “pues yo quiero ser así”. Me dejaba llevar, me dejaba llevar, y claro, es que siendo chico no tienes bastante madurez como para comprender.
		Estereotipos	Conflicto provocado por la interiorización de una imagen estereotipada de sí. El conflicto se manifiesta a través de techos de cristal que generan sufrimiento y malestar. Creencias o mandatos sociales sobre su propio yo (inteligencia, género, etc.), que le hacen daño.	E1: Y el tema de los estudios, ¿cómo los llevabas? S104 : Fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos. Después de esto no recuerdo si llegué a estar un año parado o me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas administrativos... luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora. E1: Entonces, en tu etapa de adolescente, en general todo ha

Anexo 3



				<p>sido positivo, lo único negativo, los estudios. Pero, qué te pasaba, no te gustaba estudiar o qué?</p> <p>S1044: No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.</p> <p>S 165: “Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola”</p> <p>E4: El padre tiene una responsabilidad igual que la madre, ¿no estaría bien que le dejara toda la carga a ella!</p> <p>S 166: Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.</p>
Interpersonales	Relaciones familiares	Conflicto producido por cambios y problemas en la familia (separación o divorcio, discusiones familiares, peleas entre hermanos, etc.) relacionados con el clima relacional y afectivo.	<p>S418 : Mi primo, porque es un año mayor que yo y siempre veía a mi abuela detrás de él entonces me ponía muy celoso. Por eso quería parecerme a él. Ahora mi abuela ya me ha dicho que al que más quiere es a mí, pero vamos...</p> <p>E4: Pero te querías parecer a él para que tu abuela se fijase en ti, no porque te gustara lo que hacía él...</p> <p>S4184: Exactamente, no me gustaba lo que él hacía pero quería ser igual. Si mi abuela decía ¡ay mi niño, que bien juega al fútbol!, ¡eh!, pues ya quería yo jugar al fútbol.(Risas) Pero vamos, si había alguien a quien me quisiera parecer era a él nada más, porque mis otros primos tienen mi edad.</p>	
	Violencia escolar	Conflictos referidos a episodios de violencia escolar entre iguales (peleas, acoso, etc.).	<p>E3: ¿Qué era, compañero tuyo de clase?</p> <p>S3: Sí.</p> <p>E3: ¿Qué te pasó?</p> <p>S3126: Que no me dejaba...era cuando cambié, cuando iba al instituto...Es que el cambio de ir al instituto es siempre un cambio muy brusco y eso...Y yo en el colegio me llevaba bien con todos, y allí pasó el problema ese...no me dejaba, me pegaba y eso...Hasta que lo cambiaron de instituto...ya después seguí bien.</p>	
	Roles de	Conflictos referidos a las dificultades y problemas que genera asumir modos estereotipados de	<p>E1: Te basas en las fotos, las fotos te sirven así para recordar... pero vamos, no tienes que limitarte a ellas sino... ¿Qué hacías en</p>	

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



		género	comportamiento en función del género. Huir de la profecía o la lógica de justificación	<p>tu etapa infantil, o cuando tenías unos 12 o 11 años? S10 5: Pues jugar, con el balón, el trompo, las canicas, las cartas... y después de más mayor lo que hacen los hombres, la botellona... E1: Jajaja. Eso viene después. S1: Eso luego lo tocamos ¿no? Jajaja. E1: Jajaja. Después, en otra etapa. Jajaja. Entonces, básicamente eso, lo negativo lo de... Pero, ¿eras travieso o algo? S10 6: No, a mí nunca me ha gustado esto de meterme en peleas, ni en problemas, siempre hacia todo lo posible por evitarlo. Iba sólo a lo mío, si alguien lo buscaba yo me apartaba. Nunca, nunca me he metido en bullas ni peleas... Cuando lo típico de pequeño es hacer gamberradas...</p>
Gestión	Competición		Responde a una solución del conflicto de forma competitiva, es decir, el sujeto tiene que ganar y el otro u otros, perder.	<p>E4: Bueno, ¿a qué edad te peleaste con tu amigo? S4: Hace ahora un año y cuatro meses. E4: Eso también puede ser un aspecto a destacar, según como lo quieras ver, pero mas bien negativo ¿no?, porque si traes hasta su foto... Lo que no entiendo es por qué estáis así. S4200: Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mí nada más. Tengo que estar por encima. Tiene dos años más que yo y lo veo todos los días en el instituto. Me manda mensajes, me llama por teléfono y hasta ha subido a mi casa porque también se junta con mi primo Dani. Siempre me está diciendo que nos juntemos otra vez pero yo hasta que no vea que ya no puede más... E4: ¿Y qué es lo que quieres que haga? S4201: No sé, hasta que no vea que se rinde. Lo que pasa es que a él también le pasa lo mismo que a mí, es muy orgulloso. E4: A ver quién da su brazo a torcer porque si no lo dáis alguno... S4: Vamos a estar así siempre. Ahora, que yo tengo ésta foto de él pero él tiene muchas más mías, porque me lo dicen. E4: ¿Estabais muy unidos? S4202: Sí, además que es igual que yo, le gusta mucho el fútbol, pero también la Semana Santa. Desde la guardería, casi siempre ha estado en un curso más que yo.</p>

Anexo 3



	<p>Acomodación</p>	<p><i>Se refiere a un tipo de gestión en la cual el sujeto se acomoda a las circunstancias o a la otra parte del conflicto, no afronta solución porque le resulta más cómodo que la otra parte o las circunstancias "ganen". Implica pasividad en la resolución.</i></p>	<p>E4: <i>Las personas que aparecen contigo en las fotos, ¿en qué han influido en tu vida?</i> S3165: <i>Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.</i> E4: <i>El padre tiene una responsabilidad igual que la madre, ¡no estaría bien que le dejara toda la carga a ella!</i> S3166: <i>Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.</i> E4: <i>Ya lo sé, pero su responsabilidad es ésta.</i> S3167: <i>Sí, lo comprendo, pero el podría haber dicho que no y, sin embargo, dijo que sí. Además, me quiere mucho y siempre está mirando por mi bien. Me mosqueo mucho con él porque me dice las cosas en la cara y eso no lo aguanto, aunque sé que en verdad tiene razón. Me ha enseñado lo dura que es la vida.</i></p>
	<p>Evitación</p>	<p><i>En este tipo de gestión, el sujeto ignora cualquier situación o persona que le recuerde el conflicto. No quiere enfrentarse al conflicto. Implica resistencia al conflicto.</i></p>	<p>E5: <i>Ahí que bien. ¿Qué esperas conseguir?</i> S5252: <i>La verdad es que todavía no lo tengo claro. Tengo que estar trabajando en un sitio, en un restaurante o en un hotel para darme cuenta de lo que quiero. Hombre, yo quiero cocina, yo restauración no me gusta, yo quiero cocina. La cocina es que está muy entretenida.</i> E5: <i>¿Qué expectativas tienes de éste programa? ¿Qué esperas conseguir del programa?</i> S525 : <i>Sacar el máximo rendimiento, y sacar un buen puesto de trabajo. Me gustaría llegar a jefe de cocina, creo yo que es lo que me gustaría, pero no del todo, porque jefe de cocina no es lo mismo que un cocinero, porque el cocinero está en la cocina cocinando, y el jefe de cocina es contabilidad, responsabilidad, compra... Si tienes que ver algo con la cocina es porque tú compras los alimentos, pero no tocas ni una sartén. Tú mandas y punto. Yo prefiero la cocina que estoy usando los utensilios y demás.</i></p>
	<p>Integración</p>	<p><i>En este tipo de gestión, el sujeto inicia la</i></p>	<p>E4: <i>En las distintas etapas de tu vida, ¿qué cambios observas</i></p>

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



		<p><i>resolución del conflicto negociando con la/las partes (los otros, sus ideas, los estereotipos sociales...), en el sentido de encontrar soluciones satisfactorias, al menos en lo importante.</i></p>	<p>desde una a otra? S4169: <i>Que soy más maduro, asiento más la cabeza, me preocupo más por la gente, cosa que antes no hacía porque lo que yo decía era lo que se hacía ahora escucho la opinión de los demás.</i> S4170: <i>Antes no me veía aquí estudiando y ahora sí, aunque no me gusta estudiar, no tengo más remedio porque sino ¿dónde voy a hacer mi vida después?</i> S4171: <i>También me he visto muy fuerte para salir adelante en la muerte de mi bisabuela.</i> E4: <i>¡Tú estás muy unido a tu familia!</i> S4172: <i>Yo sí, y a mi ciudad. No puedo irme fuera. Es que me voy a Chipiona y estoy como si estuviese en la India. Me iba a traer fotos de la Giralda... (risas) y eso, lo que pasa es que no podía porque vamos, ya me ha reñido unas cuantas de veces por traerme tantas. Soy también muy Trianero...</i> E4: <i>Entonces, has cambiado tanto en el carácter como en el físico ¿no?</i> S417 : <i>Claro, se supone, el pelo, que ahora lo tengo largo, jajaja.</i> E4: <i>¿Y la forma de pensar?</i> S4174: <i>Sí, mucho. Antes creía que la vida era fácil y que todo me lo iban a poner en bandeja, y al final...</i></p>
Acciones	Legitimación	<p><i>Son acciones que los sujetos realizan acomodándose al contexto, a lo que le dicen los demás, etc. Implican pasividad. Dejarse llevar, dejar que las cosas ocurran, adaptarse.</i></p>	<p>S1044: <i>No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.</i> S 166: <i>(...) ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo.</i></p>
	Resistencia	<p><i>Describe acciones que realiza el sujeto para evitar su enfrentamiento con el conflicto. Una postura de lucha, de oposición, cambio de contexto...</i></p>	<p>S104 : <i>(...) No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos.</i> S104 : <i>(...) me metí en una academia que hay enfrente de la catedral (...)</i> S 128: <i>(...) se lo dije a mi madre y fui yo el que dije que venía para acá y me cambié.</i></p>

Anexo 3



	Resolución	<i>Acciones que implican actividad en el sujeto para la solución del conflicto. Dichas acciones pueden ser pertinentes o no, desde el punto de vista de la resolución del conflicto.</i>	<i>S4169: Que soy más maduro, asiento más la cabeza, me preocupo más por la gente, S4170: Antes no me veía aquí estudiando y ahora sí, aunque no me gusta estudiar, no tengo más remedio S9427: (...) bueno yo tuve que madurar en menos de un mes, vamos...en un mes más o menos tuve que madurar por fuerza.</i>
--	-------------------	--	--

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



ANEXO 4.

Matriz de datos y descripción de las variables (SPAD.N 3.5)



Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

MATRIZ DE DATOS Y DESCRIPCION DE VARIABLES

ID_SPADN	CASO	MARC	PLAN	HITC	MOGE	MORE	ERT	MACR	MESC	MICR	VALO	ACTI	TIPO	SENT	REGU	MODE	META	REPR	SEME	ESTR	SEXO	ESTE
Individu n° 1	01	02	02	01	02	02	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 2	02	02	05	01	03	02	01	01	02	01	05	01	07	02	02	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 3	03	02	05	01	02	02	01	01	01	02	05	01	07	02	02	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 4	04	02	04	01	02	02	01	01	01	02	05	01	03	02	02	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 5	05	02	02	01	02	03	02	04	01	03	02	02	03	02	02	04	01	01	01	01	03	02
Individu n° 6	06	03	02	01	02	03	01	04	01	03	02	02	03	02	02	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 7	07	02	02	01	03	02	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 8	08	02	02	01	03	02	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 9	09	02	02	01	01	01	01	03	01	03	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 10	10	03	02	01	01	01	01	01	02	01	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 11	11	02	02	01	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 12	12	02	05	01	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 13	13	02	02	01	01	01	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 14	14	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 1E	15	02	05	01	01	02	01	03	02	04	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 1E	16	02	05	06	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 17	17	02	02	01	01	01	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 1E	18	02	04	01	01	01	01	01	02	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 1E	19	02	05	06	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 20	20	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 21	21	02	05	01	03	02	01	01	01	04	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 22	22	02	05	01	02	02	01	01	01	04	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 23	23	02	02	01	02	03	02	04	01	03	02	02	03	02	02	04	01	01	01	01	03	02
Individu n° 24	24	02	02	01	02	03	02	04	01	03	02	02	03	02	02	04	01	01	01	01	03	02
Individu n° 2E	25	02	05	06	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 2E	26	02	05	06	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 27	27	02	05	06	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 2E	28	02	05	06	03	03	01	01	01	02	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 2E	29	02	04	01	01	01	01	01	02	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 30	30	02	04	01	01	01	01	01	02	01	01	01	03	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 31	31	02	05	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	02	01	01	01	01	03	02
Individu n° 32	32	02	05	01	01	01	01	01	01	03	01	01	02	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 33	33	02	05	01	01	01	06	04	01	01	02	02	03	03	03	01	01	01	01	01	03	04
Individu n° 34	34	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 3E	35	02	02	01	01	01	02	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 3E	36	02	05	01	01	01	06	04	01	01	03	03	02	02	02	05	01	01	01	01	03	04
Individu n° 37	37	02	05	01	03	02	01	01	01	04	01	01	04	02	03	02	01	01	01	01	03	01
Individu n° 3E	38	02	05	01	01	01	01	01	01	03	01	03	02	02	01	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 3E	39	02	05	01	02	02	01	01	02	04	02	01	03	02	02	02	01	01	01	01	03	01
Individu n° 40	40	02	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	04	01	01	01	01	03	02
Individu n° 41	41	02	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	04	01	01	01	01	03	02
Individu n° 42	42	02	05	01	01	01	06	04	01	01	03	03	03	02	02	05	01	01	01	01	03	04
Individu n° 43	43	02	03	01	01	01	04	01	03	01	01	02	04	03	02	01	01	01	01	01	03	03
Individu n° 44	44	02	03	01	01	01	04	01	03	01	01	02	04	03	02	01	01	01	01	01	03	03
Individu n° 4E	45	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 4E	46	02	03	01	01	01	01	01	04	01	01	01	08	02	02	02	01	01	01	01	03	01
Individu n° 47	47	02	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 4E	48	03	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	02	02	03	03	01	03	01
Individu n° 4E	49	03	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 50	50	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	01	02	02	03	03	03	01
Individu n° 51	51	03	06	01	01	01	01	01	04	01	03	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 52	52	03	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 53	53	03	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 54	54	04	06	01	01	01	01	04	01	02	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	03	01
Individu n° 5E	55	03	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 5E	56	04	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	02	02	03	03	03	03	02
Individu n° 57	57	04	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	02	02	03	03	03	03	02
Individu n° 5E	58	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	04	02	02	03	03	01

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu nº 5E	59	02	05	01	03	02	01	01	02	01	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	02	01	
Individu nº 6C	60	02	05	01	03	02	01	01	02	01	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 61	61	02	05	01	01	01	03	04	02	01	01	02	07	02	02	01	01	01	01	01	01	02	02
Individu nº 62	62	02	02	01	03	02	01	01	02	01	05	01	05	03	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 63	63	02	02	01	03	02	01	01	02	01	05	01	05	03	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 64	64	02	05	01	01	01	01	01	02	01	01	01	07	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 6E	65	02	04	01	01	01	01	01	02	01	01	01	07	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 6E	66	03	05	01	03	02	01	01	02	01	01	01	01	03	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 67	67	02	04	01	03	02	01	01	02	01	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 6E	68	02	04	01	03	02	01	01	02	01	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 6E	69	02	04	01	01	01	01	01	02	01	01	01	07	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 7C	70	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 71	71	02	05	01	01	01	03	04	02	01	01	02	07	02	02	01	01	01	01	01	01	02	02
Individu nº 72	72	02	02	01	03	02	01	01	02	04	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 73	73	02	04	01	01	01	01	01	02	01	01	01	07	02	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 74	74	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 7E	75	02	02	01	01	01	01	03	01	01	02	01	05	02	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 7E	76	03	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 77	77	02	05	01	03	02	01	01	02	04	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 7E	78	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 7E	79	02	05	01	03	02	01	01	02	04	01	01	04	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 8C	80	02	05	01	02	02	01	01	02	01	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 81	81	02	05	01	03	02	01	01	02	04	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 82	82	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 83	83	04	06	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	01	01	02	01	
Individu nº 84	84	03	06	01	02	02	01	01	02	03	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 8E	85	03	06	01	02	02	01	01	02	03	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 8E	86	03	06	01	01	01	01	01	02	01	01	01	03	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 87	87	03	06	01	01	01	01	01	02	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 8E	88	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 8E	89	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 9C	90	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	02	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 91	91	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu nº 92	92	04	02	01	01	01	01	04	04	01	01	01	06	02	02	01	02	03	03	03	02	01	
Individu nº 93	93	04	05	01	01	01	03	04	01	01	02	02	06	02	02	01	03	03	02	01	02	02	01
Individu nº 94	94	04	05	01	01	01	03	04	01	01	02	02	06	02	02	01	03	03	02	01	02	02	01
Individu nº 9E	95	04	06	01	01	01	01	03	04	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01	
Individu nº 9E	96	04	06	01	01	01	01	02	04	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01	
Individu nº 97	97	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01	
Individu nº 9E	98	04	06	01	01	01	01	04	01	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01	
Individu nº 9E	99	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01	
Individu nº 10C	100	04	06	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01	01	
Individu nº 101	101	02	02	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	01	03	01	
Individu nº 102	102	02	02	01	01	01	03	01	01	05	01	05	02	02	01	01	01	01	01	01	03	01	
Individu nº 10C	103	02	04	01	02	02	01	01	02	04	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 104	104	02	03	01	01	01	01	03	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 10E	105	02	03	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 10E	106	02	04	01	02	02	01	01	02	04	05	01	07	02	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 107	107	03	02	01	01	01	01	03	01	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 10E	108	02	05	01	02	03	01	01	01	03	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 10E	109	02	05	01	02	03	01	01	01	03	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 11C	110	02	05	01	03	03	01	01	01	03	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 111	111	02	05	01	03	03	01	01	01	03	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 112	112	02	02	01	02	03	02	04	01	03	02	02	03	02	02	04	01	01	01	01	01	03	02
Individu nº 11C	113	02	05	01	01	06	01	03	01	01	02	02	03	03	03	05	01	01	01	01	01	03	04
Individu nº 114	114	02	02	05	02	03	06	01	03	03	02	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	03	04
Individu nº 11E	115	02	05	05	02	03	06	01	03	03	02	02	02	03	03	05	01	01	01	01	01	03	04
Individu nº 11E	116	02	05	01	03	02	01	01	02	04	01	01	04	02	03	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 117	117	02	04	01	01	01	01	01	01	03	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 11E	118	02	05	01	03	03	01	01	02	03	02	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	03	01
Individu nº 11E	119	02	02	01	03	03	01	04	01	03	02	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	03	01

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 120	120	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 121	121	02	05	01	02	02	01	01	02	04	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 122	122	02	02	01	02	03	01	01	02	03	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 123	123	02	06	01	01	01	01	01	02	01	03	01	08	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 124	124	02	06	01	01	01	06	01	01	01	03	02	08	02	02	02	01	01	01	01	01	02	04
Individu n° 125	125	02	02	05	02	03	01	01	03	01	02	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 126	126	02	02	05	02	03	01	01	03	01	02	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 127	127	02	06	01	02	03	01	01	03	01	03	01	08	02	02	02	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 128	128	02	03	01	03	02	04	01	03	01	02	02	04	03	02	01	01	01	01	01	01	02	03
Individu n° 129	129	03	06	01	04	02	01	01	02	01	03	01	04	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 130	130	02	03	01	04	02	01	01	03	01	01	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 131	131	02	03	01	01	01	06	01	03	01	01	02	03	02	01	01	01	01	01	01	01	02	04
Individu n° 132	132	02	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 133	133	02	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 134	134	02	06	01	03	02	01	01	02	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 135	135	02	06	01	01	01	01	01	02	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 136	136	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 137	137	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 138	138	03	02	01	04	03	01	01	03	01	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 139	139	03	02	01	04	03	01	01	03	01	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 140	140	02	05	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 141	141	02	05	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 142	142	04	06	01	01	01	01	04	01	01	02	01	03	02	02	01	02	02	03	04	02	01	
Individu n° 143	143	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 144	144	04	06	01	01	01	01	03	01	01	01	01	04	02	03	01	02	02	03	04	02	01	
Individu n° 145	145	03	02	01	04	02	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 146	146	02	03	01	03	02	01	01	02	01	03	01	03	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 147	147	02	02	01	02	03	01	01	01	03	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 148	148	03	02	01	02	03	01	01	01	03	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 149	149	04	06	01	01	01	01	04	04	01	01	01	06	02	02	01	02	03	03	03	02	01	
Individu n° 150	150	04	02	01	01	01	06	01	02	01	02	02	06	02	02	04	03	03	03	03	02	04	
Individu n° 151	151	04	06	01	04	02	01	01	02	01	03	01	08	02	02	02	04	04	02	03	02	01	
Individu n° 152	152	04	06	01	02	02	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	02	02	01	
Individu n° 153	153	04	06	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	02	02	01		
Individu n° 154	154	04	06	01	02	02	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	02	02	01	
Individu n° 155	155	04	06	01	01	01	01	04	01	03	01	06	02	02	01	04	03	03	03	02	01		
Individu n° 156	156	04	06	01	01	01	01	04	01	03	01	04	02	02	01	04	04	02	03	02	01		
Individu n° 157	157	04	06	01	01	01	01	04	01	02	02	03	02	02	01	02	04	01	03	02	01		
Individu n° 158	158	02	05	01	03	02	01	03	02	04	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 159	159	02	05	01	03	02	01	01	02	04	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 160	160	02	05	06	01	01	01	01	01	02	05	01	01	01	04	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 161	161	02	05	01	01	01	01	02	02	04	05	01	05	03	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 162	162	02	05	03	03	02	01	01	02	04	05	01	05	03	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 163	163	02	04	01	01	01	01	01	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 164	164	02	02	06	01	01	01	01	03	05	01	07	02	03	01	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 165	165	02	05	01	02	02	03	01	02	04	02	02	03	02	03	03	01	01	01	01	03	02	
Individu n° 166	166	03	01	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	03	01	01	01	01	01	03	02	
Individu n° 167	167	03	02	01	02	02	03	04	01	04	02	02	03	02	03	03	01	01	01	01	03	02	
Individu n° 168	168	02	05	01	03	02	01	01	02	04	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 169	169	03	05	01	01	01	01	01	02	01	03	01	04	02	03	02	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 170	170	03	03	01	01	01	04	01	03	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	03	03	
Individu n° 171	171	03	05	03	01	01	01	01	02	04	05	01	03	02	02	02	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 172	172	03	05	01	01	01	01	03	01	01	05	01	07	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 173	173	03	04	01	01	01	01	04	01	01	01	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 174	174	03	05	01	01	01	01	01	01	01	02	01	02	03	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 175	175	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 176	176	02	05	01	01	01	01	01	02	01	01	01	03	02	03	03	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 177	177	03	05	01	01	01	01	01	02	01	02	01	02	03	03	03	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 178	178	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 179	179	02	01	03	01	01	01	01	02	01	05	01	07	03	03	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 180	180	02	05	01	03	02	01	01	02	04	01	01	04	02	03	03	01	01	01	01	03	01	

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 181	181	03	05	01	03	02	01	01	02	04	05	01	04	02	03	03	02	01	01	02	03	01
Individu n° 182	182	02	06	01	02	03	01	01	02	01	02	01	02	03	03	03	02	02	03	02	03	01
Individu n° 183	183	02	06	01	02	03	01	01	02	01	02	01	02	03	03	03	02	02	03	02	03	01
Individu n° 184	184	02	06	01	02	03	01	01	02	01	02	01	02	03	03	03	02	02	03	02	03	01
Individu n° 185	185	02	05	01	03	02	01	01	02	04	05	01	02	03	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 186	186	02	05	01	01	01	01	03	02	01	05	01	04	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 187	187	03	02	01	01	01	02	03	01	01	02	03	02	03	03	03	01	01	01	01	03	02
Individu n° 188	188	03	06	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	02	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 189	189	02	02	01	01	01	01	01	02	01	02	01	03	02	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 190	190	03	02	01	01	01	01	01	02	01	02	01	03	02	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 191	191	03	05	01	01	01	01	01	02	03	02	01	02	03	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 192	192	02	03	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 193	193	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 194	194	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	02	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 195	195	03	03	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	02	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 196	196	02	05	01	01	01	01	01	02	01	01	01	07	02	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 197	197	02	03	01	01	01	04	01	03	01	01	02	08	03	02	01	01	01	01	01	03	03
Individu n° 198	198	03	06	01	01	01	01	03	01	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 199	199	03	06	01	01	01	03	01	02	01	01	02	08	03	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 200	200	03	05	06	01	01	01	01	01	02	02	01	03	02	02	05	01	01	01	01	03	01
Individu n° 201	201	03	05	06	01	01	01	01	01	02	02	01	03	02	02	05	01	01	01	01	03	01
Individu n° 202	202	03	05	06	01	01	01	03	01	02	05	01	04	02	02	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 203	203	02	06	01	02	02	01	01	03	01	01	01	08	02	02	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 204	204	03	05	01	01	01	01	01	03	01	01	03	01	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 205	205	03	03	01	01	01	04	01	03	03	02	02	03	03	02	01	01	01	01	01	03	03
Individu n° 206	206	04	06	01	01	01	03	04	04	01	02	02	06	02	02	02	02	03	03	03	03	02
Individu n° 207	207	04	06	01	01	01	06	01	04	01	01	02	06	03	02	01	02	02	03	04	03	04
Individu n° 208	208	03	06	01	02	02	06	01	02	04	01	02	04	02	03	01	01	01	01	01	03	04
Individu n° 209	209	03	05	01	03	02	01	01	02	04	01	01	03	02	02	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 210	210	03	03	01	01	01	01	01	01	03	01	02	01	08	02	03	03	01	01	01	03	01
Individu n° 211	211	03	02	01	03	03	01	01	01	03	03	02	01	07	02	03	04	03	04	03	03	01
Individu n° 212	212	03	05	06	01	01	01	01	01	02	05	01	07	02	03	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 213	213	04	06	01	01	01	03	04	01	04	03	02	03	02	02	02	02	03	03	03	03	02
Individu n° 214	214	04	02	01	01	01	06	01	01	01	02	02	07	02	02	01	02	03	03	03	03	04
Individu n° 215	215	04	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	06	02	03	01	03	03	03	03	03	01
Individu n° 216	216	04	06	01	02	02	01	01	04	01	02	01	04	02	02	01	02	03	03	02	03	01
Individu n° 217	217	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	04	02	02	01	02	03	03	02	03	01
Individu n° 218	218	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	01	02	03	03	03	03	01
Individu n° 219	219	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	02	03	02	01	02	03	03	03	03	01
Individu n° 220	220	04	05	01	01	01	06	01	04	01	02	03	02	03	02	01	02	03	03	03	03	04
Individu n° 221	221	03	06	06	03	03	03	04	01	02	02	02	07	03	02	05	01	01	01	01	03	02
Individu n° 222	222	02	02	01	02	03	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 223	223	02	04	06	03	03	03	04	01	02	02	02	07	02	02	05	01	01	01	01	03	02
Individu n° 224	224	02	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	07	02	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 225	225	02	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	04	03	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 226	226	02	02	01	01	01	01	04	01	01	02	01	04	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 227	227	02	05	06	03	03	03	04	01	02	02	02	07	02	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 228	228	02	02	01	02	03	01	04	01	01	02	01	07	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 229	229	02	02	01	03	03	03	04	01	02	02	02	07	03	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 230	230	02	02	06	03	03	01	01	01	02	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 231	231	02	02	01	02	03	01	01	01	03	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 232	232	02	02	01	03	03	03	04	01	04	02	02	07	03	03	05	01	01	01	01	03	02
Individu n° 233	233	02	04	01	03	03	01	01	01	02	05	01	05	02	02	05	01	01	01	01	03	01
Individu n° 234	234	02	02	01	03	03	01	01	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 235	235	02	02	01	02	03	01	01	01	03	05	01	04	03	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 236	236	02	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	04	03	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 237	237	02	02	01	01	01	03	04	01	02	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 238	238	02	02	01	02	03	03	04	01	01	02	02	04	02	03	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 239	239	02	02	01	02	03	03	04	01	01	02	02	07	02	02	01	01	01	01	01	03	02
Individu n° 240	240	02	04	01	01	01	01	01	03	01	02	01	07	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 241	241	02	06	01	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	01	01	01	01	01	01	03	01

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 242	242	02	03	01	02	03	01	01	03	01	02	01	08	02	02	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 243	243	02	05	01	01	01	01	04	01	01	02	01	04	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 244	244	02	05	01	01	01	01	04	01	01	02	01	04	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 245	245	02	05	01	01	01	01	04	01	01	02	01	03	03	02	01	02	02	03	01	03	01
Individu n° 246	246	02	05	01	01	01	01	04	01	01	02	01	03	03	02	01	02	02	03	01	03	01
Individu n° 247	247	02	06	01	02	02	04	01	04	04	01	02	07	02	02	01	01	01	01	01	03	03
Individu n° 248	248	02	03	01	02	02	04	01	03	04	01	02	07	02	02	01	01	01	01	01	03	03
Individu n° 249	249	02	06	01	03	02	01	01	04	04	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 250	250	03	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 251	251	03	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	07	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 252	252	03	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	04	04	02	03	03	01
Individu n° 253	253	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	04	03	01
Individu n° 254	254	03	06	01	04	02	01	01	02	01	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 255	255	02	06	01	02	03	01	04	01	01	01	01	04	03	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 256	256	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	04	03	02	03	03	01
Individu n° 257	257	04	02	01	01	01	01	04	01	01	02	01	06	02	03	01	03	03	03	03	03	01
Individu n° 258	258	04	02	01	01	01	01	04	01	01	02	01	06	02	03	01	03	03	03	03	03	01
Individu n° 259	259	04	06	01	02	02	01	01	04	01	01	01	04	02	02	01	03	03	02	02	03	01
Individu n° 260	260	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	02	03	03	03	03	01
Individu n° 261	261	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	02	03	03	02	03	01
Individu n° 262	262	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 263	263	02	02	02	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 264	264	02	02	01	01	03	01	01	02	01	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 265	265	02	02	01	01	03	01	01	02	01	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 266	266	02	02	01	02	03	01	01	01	03	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 267	267	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 268	268	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 269	269	02	02	01	02	03	01	01	01	03	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 270	270	02	02	01	03	03	01	01	01	03	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 271	271	02	05	02	03	03	01	01	01	02	04	01	05	03	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 272	272	02	03	01	01	01	01	01	01	03	01	01	05	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 273	273	02	05	02	04	02	01	01	02	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 274	274	02	05	02	04	02	01	01	02	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 275	275	02	05	01	02	02	01	01	02	04	01	01	02	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 276	276	02	05	01	03	02	01	01	01	03	01	01	04	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 277	277	02	02	02	02	03	01	01	02	04	01	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 278	278	02	02	02	02	03	01	01	02	04	01	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 279	279	02	03	01	03	02	01	01	02	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 280	280	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 281	281	02	06	01	01	01	01	04	01	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 282	282	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	06	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 283	283	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	07	01	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 284	284	04	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	04	02	01
Individu n° 285	285	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	04	02	01
Individu n° 286	286	02	04	01	01	01	01	01	01	01	02	01	04	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 287	287	02	04	02	03	02	01	01	02	01	02	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 288	288	02	05	02	03	02	01	01	02	04	01	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 289	289	02	05	02	03	02	01	03	02	04	05	01	07	02	02	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 290	290	02	05	06	01	01	03	01	02	01	05	02	07	02	02	03	01	01	01	01	02	02
Individu n° 291	291	02	05	06	03	02	01	01	02	02	05	01	07	03	02	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 292	292	02	05	06	01	01	01	01	01	02	05	01	07	01	02	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 293	293	02	05	02	03	02	01	01	02	04	01	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 294	294	02	05	02	02	03	01	01	02	02	05	01	07	02	03	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 295	295	02	05	02	03	02	01	03	02	01	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 296	296	02	05	02	03	02	01	01	02	04	05	01	04	03	03	05	01	01	01	01	02	01
Individu n° 297	297	02	05	02	02	02	01	01	02	04	05	01	04	03	03	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 298	298	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 299	299	02	02	01	01	01	01	01	02	04	05	01	07	02	03	05	01	01	01	01	02	01
Individu n° 300	300	02	04	01	01	01	01	01	02	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 301	301	02	04	01	01	01	01	01	01	01	02	01	04	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 302	302	02	04	01	01	01	01	03	02	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 303	303	02	04	01	01	01	01	03	02	01	02	01	03	02	01	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 304	304	02	05	02	01	01	01	03	02	01	05	01	07	03	02	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 305	305	02	04	01	01	01	01	01	02	01	02	01	05	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 306	306	02	02	01	01	01	01	01	02	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 307	307	02	05	06	02	03	01	01	01	02	05	01	07	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 308	308	02	05	06	02	03	01	01	01	02	02	01	02	03	03	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 309	309	02	05	06	01	01	01	01	01	02	02	01	04	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 310	310	02	02	05	01	01	01	01	03	01	02	01	03	02	02	05	01	01	01	01	02	01
Individu n° 311	311	02	02	05	01	01	01	01	03	01	04	01	03	02	02	05	01	01	01	01	02	01
Individu n° 312	312	02	02	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 313	313	02	02	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 314	314	02	06	01	02	02	01	01	02	01	05	01	04	02	03	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 315	315	03	03	01	04	02	02	01	02	01	02	01	03	02	02	03	01	01	01	01	02	02
Individu n° 316	316	03	03	01	04	02	01	01	02	01	02	01	02	02	02	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 317	317	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 318	318	02	02	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 319	319	02	02	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 320	320	03	02	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 321	321	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 322	322	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 323	323	03	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	08	02	02	01	02	02	03	01	02	01
Individu n° 324	324	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	02	02	02	03	03	02	01
Individu n° 325	325	03	03	01	02	02	01	01	02	01	05	01	07	02	03	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 326	326	03	03	01	02	02	01	01	02	04	05	01	07	02	03	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 327	327	03	03	01	03	02	01	01	02	01	05	01	07	02	03	03	01	01	01	01	02	01
Individu n° 328	328	04	06	01	01	01	01	01	04	01	03	01	06	02	02	01	02	03	03	03	02	01
Individu n° 329	329	04	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	06	02	02	01	02	03	03	03	02	01
Individu n° 330	330	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	03	02	01
Individu n° 331	331	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	03	02	01
Individu n° 332	332	02	05	01	01	01	01	01	02	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 333	333	02	05	04	01	01	01	01	02	01	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 334	334	02	05	04	03	02	01	02	02	01	01	01	04	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 335	335	02	06	04	01	01	01	02	01	01	03	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 336	336	02	05	01	03	02	01	01	02	04	05	01	05	02	02	03	01	01	01	01	03	01
Individu n° 337	337	02	04	01	01	01	01	01	02	01	02	01	05	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 338	338	02	02	01	02	03	01	01	02	03	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 339	339	02	04	01	02	03	01	01	02	03	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 340	340	02	06	04	01	01	01	02	01	01	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 341	341	02	02	04	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 342	342	02	05	01	01	01	01	01	02	01	03	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 343	343	02	05	01	01	01	01	01	02	01	03	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 344	344	02	05	01	01	01	01	01	02	01	03	01	02	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 345	345	02	02	04	03	02	01	02	02	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 346	346	02	02	04	02	02	01	02	02	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 347	347	02	05	04	01	01	01	02	02	01	01	01	07	02	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 348	348	02	04	01	02	03	01	01	02	03	01	01	02	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 349	349	02	05	04	01	01	01	02	01	01	01	01	05	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 350	350	02	04	01	02	03	01	01	02	03	02	01	05	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 351	351	02	04	01	01	01	01	01	02	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 352	352	02	05	01	01	01	01	02	02	01	01	01	05	03	03	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 353	353	02	04	01	02	03	01	01	02	03	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 354	354	02	04	01	02	03	01	01	02	01	02	01	05	02	03	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 355	355	02	04	04	01	01	01	02	02	04	01	01	03	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 356	356	02	04	01	01	01	01	01	02	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 357	357	02	05	01	03	02	01	01	02	01	05	01	05	02	02	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 358	358	02	04	01	01	01	01	02	01	02	01	02	04	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 359	359	02	05	04	01	01	01	02	01	01	05	01	05	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 360	360	02	05	04	01	01	01	02	01	01	05	01	05	02	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 361	361	02	02	04	01	01	01	02	02	01	05	01	07	03	02	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 362	362	02	02	04	01	01	01	02	02	01	05	01	07	03	02	04	01	01	01	01	03	01
Individu n° 363	363	02	02	04	01	01	01	02	02	01	05	01	07	03	02	04	01	01	01	01	03	01

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 364	364	02	04	01	03	02	01	01	01	04	05	01	07	02	02	04	01	01	01	03	01		
Individu n° 365	365	02	04	01	03	02	01	01	01	04	05	01	07	02	02	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 366	366	02	04	01	02	03	01	01	01	03	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 367	367	02	05	01	02	03	01	01	01	03	01	01	04	02	03	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 368	368	02	05	01	01	01	01	01	01	02	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 369	369	03	05	01	01	01	01	01	01	02	01	03	01	04	03	02	01	01	01	01	01	03	01
Individu n° 370	370	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 371	371	03	05	01	01	01	06	01	02	01	03	02	03	02	02	02	01	01	01	01	03	04	
Individu n° 372	372	02	05	01	01	01	06	01	02	01	02	02	07	02	02	03	01	01	01	01	03	04	
Individu n° 373	373	02	05	01	01	01	06	01	02	01	02	02	07	02	02	03	01	01	01	01	03	04	
Individu n° 374	374	02	02	04	01	01	01	02	02	01	05	01	05	02	02	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 375	375	03	05	04	01	01	01	02	01	01	05	01	04	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 376	376	02	05	04	01	01	01	02	02	01	01	01	05	03	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 377	377	02	05	04	01	01	01	02	02	01	01	01	05	03	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 378	378	02	06	04	01	01	01	02	02	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 379	379	02	02	04	01	01	01	02	02	01	01	01	04	03	03	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 380	380	03	02	04	01	01	01	02	02	01	01	01	04	03	03	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 381	381	03	05	01	01	01	01	02	02	01	01	01	04	02	03	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 382	382	03	02	01	01	01	01	02	01	01	01	07	03	02	01	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 383	383	02	06	01	02	02	01	01	02	04	02	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 384	384	02	06	01	02	02	01	01	02	04	02	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 385	385	03	02	01	01	01	01	01	02	01	03	01	07	02	03	02	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 386	386	03	02	01	01	01	06	01	02	01	03	02	07	02	02	02	01	01	01	01	03	04	
Individu n° 387	387	03	03	01	01	01	01	01	02	01	02	01	07	03	02	02	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 388	388	04	06	01	01	01	05	01	04	01	02	02	06	02	02	01	04	03	02	04	03	04	
Individu n° 389	389	04	06	01	01	01	05	01	04	01	02	02	06	02	02	01	04	03	02	04	03	04	
Individu n° 390	390	02	03	01	01	01	05	01	03	01	02	02	02	02	01	01	01	01	01	01	03	04	
Individu n° 391	391	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 392	392	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	03	03	01	
Individu n° 393	393	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 394	394	02	06	01	03	02	01	01	02	04	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 395	395	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 396	396	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	04	04	02	04	03	01	
Individu n° 397	397	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	04	04	02	04	03	01	
Individu n° 398	398	04	06	01	01	01	01	01	03	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	03	03	01	
Individu n° 399	399	04	06	01	01	01	01	01	03	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	03	03	01	
Individu n° 400	400	04	06	01	01	01	01	01	03	01	02	01	04	02	02	01	02	02	03	03	03	01	
Individu n° 401	401	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	03	03	01	
Individu n° 402	402	03	02	01	01	01	01	01	04	01	01	01	04	03	03	02	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 403	403	03	06	01	01	01	01	01	02	01	01	01	04	02	03	02	01	01	01	01	03	01	
Individu n° 404	404	04	02	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	02	02	03	03	03	03	02	
Individu n° 405	405	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	03	03	01	
Individu n° 406	406	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	03	03	03	01	
Individu n° 407	407	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	04	03	02	01	02	04	02	04	03	01	
Individu n° 408	408	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	04	03	02	01	02	04	02	04	03	01	
Individu n° 409	409	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	04	03	02	01	02	04	02	04	03	01	
Individu n° 410	410	02	05	01	02	03	01	01	02	03	05	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 411	411	02	02	03	03	02	01	01	02	01	05	01	05	02	02	04	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 412	412	02	02	01	03	03	01	04	01	01	02	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 413	413	02	02	01	03	03	01	04	01	03	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 414	414	02	05	06	02	03	01	01	01	02	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 415	415	03	05	01	01	01	03	04	01	01	05	02	07	02	03	04	01	01	01	01	02	02	
Individu n° 416	416	02	02	01	03	03	01	04	01	01	05	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 417	417	02	02	01	03	03	01	04	01	03	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 418	418	02	05	03	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 419	419	02	02	06	04	03	01	01	02	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 420	420	02	05	03	03	03	03	04	01	01	05	02	07	02	03	01	01	01	01	01	02	02	
Individu n° 421	421	02	02	06	02	03	01	01	01	02	01	01	07	02	03	04	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 422	422	02	02	01	01	01	01	01	02	01	01	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 423	423	02	05	03	03	02	01	01	01	04	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 424	424	02	02	01	02	02	01	01	02	01	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01	

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 42E	425	02	02	01	03	03	01	04	01	01	05	01	07	02	03	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 42E	426	03	02	01	01	01	01	01	01	01	03	01	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 427	427	02	02	03	01	01	01	01	02	01	01	01	07	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 42E	428	03	05	06	02	03	01	01	01	02	05	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 42E	429	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 43C	430	02	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 431	431	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 432	432	02	05	01	01	01	01	01	01	01	03	01	03	02	02	02	01	01	01	01	02	01
Individu n° 433	433	02	02	01	02	02	01	01	02	01	05	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 434	434	02	06	03	03	02	01	04	01	04	01	01	05	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 43E	435	02	03	01	02	02	04	01	03	01	01	02	08	03	02	01	01	01	01	01	02	03
Individu n° 43E	436	03	03	01	01	01	01	01	03	01	02	01	07	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 437	437	03	03	01	01	01	01	01	03	01	02	01	07	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 43E	438	02	06	01	04	02	01	01	02	01	01	01	04	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 43E	439	03	06	01	01	01	01	04	01	01	01	01	08	02	02	01	02	02	03	04	02	01
Individu n° 44C	440	04	06	01	01	01	05	01	04	01	02	02	06	02	02	01	02	02	03	04	02	04
Individu n° 441	441	03	06	01	01	01	01	03	01	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 442	442	04	05	01	02	03	01	04	01	02	03	01	06	02	02	04	03	03	03	03	02	01
Individu n° 44C	443	02	06	03	02	02	02	04	01	04	01	02	07	03	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 444	444	03	03	01	02	02	01	01	03	04	03	01	07	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 44E	445	03	03	01	04	03	05	01	03	01	02	02	04	03	02	01	01	01	01	01	02	04
Individu n° 44E	446	04	05	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	03	02	03	02	01
Individu n° 447	447	04	05	01	01	01	03	04	01	01	02	02	06	02	02	01	03	03	03	03	02	02
Individu n° 44E	448	04	06	01	01	01	01	04	04	01	02	01	03	02	02	01	02	04	02	03	02	01
Individu n° 44E	449	04	06	01	01	01	01	04	04	01	02	01	07	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 45C	450	02	04	01	01	01	01	01	02	01	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 451	451	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	02	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 452	452	02	05	01	02	03	01	01	01	02	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 453	453	02	04	01	02	02	01	03	01	04	01	01	04	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 454	454	02	04	01	02	02	01	03	01	04	01	01	04	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 45E	455	02	04	01	01	01	01	01	01	02	01	02	01	04	02	02	01	01	01	01	02	01
Individu n° 45E	456	02	05	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 457	457	02	02	01	01	01	04	01	02	01	03	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	03
Individu n° 45E	458	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 45E	459	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 46C	460	02	05	01	02	03	01	01	01	02	05	01	07	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 461	461	02	02	01	02	03	01	01	01	02	01	01	07	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 462	461	02	04	01	03	03	03	04	01	03	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 463	463	02	02	01	02	03	01	01	01	02	01	01	07	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 464	464	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 46E	465	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 46E	466	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 467	467	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 46E	468	02	05	02	01	01	01	01	02	01	01	01	07	03	02	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 46E	469	02	04	01	01	01	03	04	01	01	01	02	02	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 47C	470	02	04	01	01	01	03	04	01	01	01	02	02	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 471	471	02	04	01	01	01	03	04	01	01	01	02	02	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 472	472	02	02	01	01	01	01	01	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 473	473	02	02	01	01	01	01	01	02	03	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 474	474	02	02	01	03	03	01	01	02	03	05	01	07	02	03	05	01	01	01	01	02	01
Individu n° 47E	475	02	02	01	03	03	01	01	02	03	05	01	07	03	03	05	01	01	01	01	02	01
Individu n° 47E	476	02	02	01	03	03	01	01	02	03	05	01	07	03	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 477	477	02	05	01	02	03	01	01	01	02	01	01	04	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 47E	478	02	05	01	02	03	01	01	01	02	01	01	04	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 47E	479	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 48C	480	02	04	01	03	03	01	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 481	481	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 48E	482	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 48C	483	02	02	01	04	02	01	01	02	01	01	02	03	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 484	484	02	02	01	04	02	01	01	02	01	01	02	03	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 48E	485	02	02	01	01	01	01	01	01	03	02	01	02	03	02	01	01	01	01	01	02	01

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 486	486	02	02	01	03	03	01	01	01	03	01	01	02	03	03	05	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 487	487	02	02	01	03	03	01	01	02	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 488	488	02	02	01	03	03	01	01	01	03	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 488	488	02	05	01	02	03	04	04	01	01	02	02	03	02	02	03	01	01	01	01	01	02	03
Individu n° 489	489	02	02	01	04	02	04	04	01	01	02	02	04	02	03	01	01	01	01	01	01	02	03
Individu n° 491	491	02	05	01	01	01	01	01	01	02	01	03	01	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 492	492	02	05	01	01	01	01	01	02	01	03	01	03	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 493	493	02	05	01	03	02	01	01	03	01	01	01	07	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 494	494	02	05	01	04	02	01	01	02	01	01	01	07	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 495	495	02	05	01	04	02	01	01	02	01	01	01	07	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 496	496	02	05	01	01	01	01	01	02	01	03	01	03	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 497	497	02	05	01	01	01	01	01	02	01	03	01	03	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 498	498	02	05	01	02	03	01	04	01	02	05	01	07	03	02	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 499	499	02	05	01	02	03	01	04	01	02	05	01	07	03	02	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 500	500	02	03	01	04	03	01	01	03	01	01	01	08	03	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 501	501	02	02	01	02	03	01	01	03	01	01	01	04	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 502	502	02	03	01	02	02	01	01	03	01	01	01	08	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 503	503	02	03	01	02	02	05	01	03	01	01	02	08	03	02	01	01	01	01	01	01	02	04
Individu n° 504	504	02	03	01	02	02	04	01	03	01	01	02	08	02	02	01	01	01	01	01	01	02	03
Individu n° 505	505	02	06	01	02	02	01	01	02	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	04	02	01	
Individu n° 506	506	02	06	01	02	02	01	01	04	01	01	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01	
Individu n° 507	507	02	06	01	03	02	01	01	02	04	01	01	07	02	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 508	508	03	06	01	01	01	01	01	03	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 509	509	03	02	01	01	01	01	01	03	01	05	01	07	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 510	510	03	06	01	02	02	01	01	03	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 511	511	03	06	01	01	01	01	01	03	01	03	01	07	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 512	512	03	02	01	01	01	01	01	03	01	02	01	03	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 513	513	03	05	01	01	01	01	01	01	01	02	05	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 514	514	04	02	01	01	01	01	01	03	01	01	01	06	03	03	03	03	02	02	01	01	02	01
Individu n° 515	515	03	02	01	01	01	01	01	03	01	05	01	07	02	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 516	516	04	02	01	01	01	01	01	04	01	05	01	02	03	03	03	03	02	02	01	01	02	01
Individu n° 517	517	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	03	02	02	01	02	03	03	01	01	02	01
Individu n° 518	518	03	03	01	02	02	01	01	02	04	01	01	07	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 519	519	02	06	01	02	02	04	02	04	01	03	04	03	03	05	01	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 520	520	03	02	01	03	03	02	04	02	03	01	03	02	03	03	05	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 521	521	03	02	01	03	03	02	04	02	03	02	03	02	03	03	05	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 522	522	03	02	01	03	03	01	01	02	03	02	01	04	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 523	523	03	02	01	03	03	01	01	02	03	02	01	04	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 524	524	03	02	01	03	03	01	01	02	03	02	01	04	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 525	525	03	02	01	02	02	01	01	02	01	01	01	02	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 526	526	02	02	01	03	03	01	01	02	03	05	01	04	02	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 527	527	03	02	01	03	03	01	01	02	03	01	01	04	03	03	05	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 528	528	03	03	01	03	02	01	01	02	04	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 529	529	03	06	01	03	02	01	04	02	01	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 530	530	03	03	01	04	03	01	01	03	01	02	01	03	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 531	531	03	03	01	04	03	01	01	03	01	02	01	03	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 532	532	03	03	01	04	03	01	01	03	01	02	01	03	02	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 533	533	02	03	01	04	03	01	01	03	01	01	01	04	03	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 534	534	04	06	01	01	01	01	01	02	01	01	01	02	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 535	535	04	06	01	01	01	01	01	02	01	01	01	02	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 536	536	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	06	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 537	537	04	06	01	01	01	01	01	04	01	01	01	04	02	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 538	538	02	05	04	03	02	01	02	01	04	05	01	05	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 539	539	02	05	04	03	02	01	02	01	04	05	01	05	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 540	540	02	05	04	03	02	01	02	01	04	05	01	05	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 541	541	02	05	04	01	01	01	02	01	05	01	05	03	02	01	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 542	542	02	05	04	04	02	01	02	02	01	05	01	05	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 543	543	02	04	04	01	01	01	01	02	01	01	01	05	03	02	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 544	544	02	02	04	01	01	01	02	02	01	01	01	07	02	03	01	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 545	545	02	05	04	03	02	01	02	01	04	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 546	546	02	02	04	03	03	01	02	02	01	01	01	05	02	03	04	01	01	01	01	01	02	01

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

Individu n° 547	547	02	05	04	03	03	01	02	02	01	01	01	04	02	03	01	01	01	01	02	01	
Individu n° 548	548	02	05	04	01	01	01	02	01	01	01	01	07	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 549	549	02	02	04	03	03	01	02	01	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 550	550	02	05	04	01	01	01	03	02	01	01	01	07	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 551	551	02	02	04	03	02	01	02	02	01	05	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 552	552	02	02	04	01	01	01	01	02	01	01	01	05	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 553	553	02	04	01	01	01	03	04	01	01	02	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 554	554	02	02	01	03	03	01	01	02	03	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 555	555	02	02	01	03	02	01	01	02	01	01	01	05	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 556	556	02	04	01	03	02	01	04	01	01	02	01	06	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 557	557	02	03	01	02	03	01	04	03	01	02	01	03	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 558	558	02	05	01	01	01	03	04	01	01	02	02	04	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 559	559	02	05	01	01	01	03	04	01	01	02	02	04	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 560	560	02	03	04	01	01	06	02	03	01	02	01	03	03	02	01	01	01	01	01	02	04
Individu n° 561	561	02	03	01	04	02	01	04	02	01	02	01	07	03	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 562	562	02	03	01	03	03	01	01	03	01	01	01	07	02	03	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 563	563	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 564	564	03	03	01	01	01	01	01	03	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 565	565	03	06	01	01	01	02	04	02	01	01	02	07	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 566	566	02	03	04	01	01	01	02	03	01	01	01	08	03	02	01	02	02	03	01	02	01
Individu n° 567	567	04	06	04	01	01	01	02	04	01	01	01	06	03	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 568	568	03	06	04	01	01	01	02	01	01	01	01	08	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 569	569	03	06	04	02	02	01	01	03	01	01	01	04	02	03	04	01	01	01	01	02	01
Individu n° 570	570	04	06	01	01	01	01	02	04	01	03	01	06	02	02	01	04	04	02	03	02	01
Individu n° 571	571	04	05	01	01	01	01	04	01	04	05	01	03	02	02	01	01	01	01	01	02	01
Individu n° 572	572	03	03	04	03	03	01	02	01	04	05	01	04	02	03	04	02	02	03	01	02	01
Individu n° 573	573	03	06	01	03	02	02	04	02	01	01	02	03	02	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 574	574	04	04	01	01	01	03	04	01	01	01	01	04	03	02	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 575	575	04	06	04	02	02	01	02	04	01	03	01	06	02	02	01	04	04	02	03	02	01
Individu n° 576	576	04	05	01	01	01	03	04	01	01	04	02	04	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 577	577	03	05	04	01	01	03	02	01	01	04	02	04	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 578	578	03	05	04	01	01	03	02	01	01	04	02	04	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 579	579	03	05	04	01	01	03	02	01	01	04	02	04	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 580	580	03	05	04	01	01	03	02	01	01	04	02	04	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 581	581	03	05	04	01	01	03	02	01	01	04	02	04	03	03	01	01	01	01	01	02	02
Individu n° 582	582	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01
Individu n° 583	583	04	06	01	01	01	01	01	04	01	02	01	06	02	02	01	02	02	03	03	02	01

Etiquetas de las variables

caso	n°segmento narrativo
marc	marcos temporales
plan	planos del yo
hito	hitos vivenciales
moge	modelos referenciales de género
more	modelos referenciales tipo
ert	estereotipos
macr	contexto macroestructural
meso	contexto mesoestructural
micr	contexto microestructural
valo	valores representados
acti	actitud hacia el estereotipo

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural

tipo	tipología de emociones
sent	sentido de la emoción
regu	regulación de la emoción
mode	modelos de relación
meta	tipos de meta
repre	representación de la meta
seme	sentido de la meta
sexo	género del participante
este	estereotipos en clases



ANEXO 5.

Resultados del análisis de correspondencias múltiples (SPAD.N 3.5)



Anexo 5



SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES

VARIABLES NOMINALES ACTIVES

4 VARIABLES 18 MODALITES ASSOCIEES

```
-----
3 . planos del yo (6 MODALITES )
9 . contexto meso (4 MODALITES )
11 . valores representados (5 MODALITES )
14 . sentido de emocion (3 MODALITES )
-----
```

VARIABLES NOMINALES ILLUSTRATIVES

4 VARIABLES 20 MODALITES ASSOCIEES

```
-----
8 . contexto macro (4 MODALITES )
12 . actitud hacia estereotipo (4 MODALITES )
13 . tipo de emocion (8 MODALITES )
22 . estereotipos en classes (4 MODALITES )
-----
```

INDIVIDUS

```
-----
NOMBRE ----- POIDS ---
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus, uniforme egal a 1. UNIF
RETENUS ..... NITOT = 583 PITOT = 583.000
ACTIFS ..... NIACT = 583 PIACT = 583.000
SUPPLEMENTAIRES ... NISUP = 0 PISUP = 0.000
-----
```

APUREMENT DES MODALITES ACTIVES

```
SEUIL (PCMIN) : 2.00 % POIDS: 11.66
AVANT APUREMENT : 4 QUESTIONS ACTIVES 18 MODALITES ASSOCIEES
APRES : 4 QUESTIONS ACTIVES 15 MODALITES ASSOCIEES
POIDS TOTAL DES INDIVIDUS ACTIFS : 583.00
TRI-A-PLAT DES QUESTIONS ACTIVES
```

IDENT	MODALITES LIBELLE	AVANT APUREMENT		APRES APUREMENT		HISTOGRAMME DES POIDS RELATIFS
		EFF.	POIDS	EFF.	POIDS	

3 . planos del yo						
pda	- Nada	3	3.00	===	VENTILEE	===
pso	- plano social	150	150.00	150	150.00	*****
pes	- plano academico	65	65.00	66	66.00	*****
pfi	- plano fisico	59	59.00	59	59.00	*****
pem	- plano emocional	171	171.00	172	172.00	*****
pco	- plano competencial	135	135.00	136	136.00	*****

9 . contexto meso						
mena	- Nada	186	186.00	186	186.00	*****
mfa	- contexto familia	224	224.00	224	224.00	*****
mes	- contexto escuela	94	94.00	94	94.00	*****
mtr	- contexto trabajo	79	79.00	79	79.00	*****

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



```

11 . valores representados
vana - Nada | 216 216.00 | 218 218.00 *****
vpo - valor poder | 180 180.00 | 182 182.00 *****
vau - valor autonomia | 36 36.00 | 37 37.00 ****
vpu - valor pureza | 7 7.00 | === VENTILEE ===
vaf - valor afectividad | 144 144.00 | 146 146.00 *****
-----
14 . sentido de emocion
sena - nada | 4 4.00 | === VENTILEE ===
spo - emociones positivas | 423 423.00 | 424 424.00 *****
sne - emociones negativas | 156 156.00 | 159 159.00 *****
-----
VALEURS PROPRES
APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 2.7500
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 2.7500
HISTOGRAMME DES 11 PREMIERES VALEURS PROPRES
-----
| NUME | VALEUR | PORCEN | % |
| | PROPRE | | CUMULE |
-----
| 1 | 0.4836 | 17.58 | 17.58 | *****
| 2 | 0.4173 | 15.17 | 32.76 | *****
| 3 | 0.3239 | 11.78 | 44.54 | *****
| 4 | 0.2699 | 9.81 | 54.35 | *****
| 5 | 0.2679 | 9.74 | 64.09 | *****
| 6 | 0.2566 | 9.33 | 73.42 | *****
| 7 | 0.2092 | 7.61 | 81.03 | *****
| 8 | 0.1937 | 7.04 | 88.07 | *****
| 9 | 0.1431 | 5.21 | 93.28 | *****
|10 | 0.1052 | 3.83 | 97.10 | *****
|11 | 0.0796 | 2.90 |100.00 | *****
-----
RECHERCHE DE PALIERS (DIFFERENCES TROISIEMES)
-----
| PALIER | VALEUR DU |
| ENTRE | PALIER |
-----
| 8-- 9 | -66.97 | *****
| 3-- 4 | -61.18 | *****
| 6-- 7 | -26.92 | *****
-----
RECHERCHE DE PALIERS ENTRE (DIFFERENCES SECONDES)
-----
| PALIER | VALEUR DU |
| ENTRE | PALIER |
-----
| 3-- 4 | 51.96 | *****
| 2-- 3 | 39.42 | *****
| 6-- 7 | 31.89 | *****
-----
COORDONNEES ET VALEURS-TEST DES MODALITES
AXES 1 A 5
-----
| MODALITES | VALEURS-TEST |

```

Anexo 5



IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5
3 . planos del yo							
pda - Nada	3	3.00	0.0	0.7	-0.2	0.4	-0.5
pso - plano social	150	150.00	8.2	1.5	-4.5	-4.4	17.8
pes - plano academico	65	65.00	-11.6	15.8	0.2	-7.3	-1.0
pfi - plano fisico	59	59.00	3.1	-0.8	-12.0	9.6	-8.8
pem - plano emocional	171	171.00	11.8	1.4	8.1	0.0	-11.9
pco - plano competencial	135	135.00	-14.8	-14.4	4.4	2.9	1.6
9 . contexto meso							
mena - Nada	186	186.00	10.1	-0.9	-12.9	-3.2	-7.1
mfa - contexto familia	224	224.00	9.5	1.1	12.0	7.8	3.9
mes - contexto escuela	94	94.00	-13.8	14.9	-0.1	-6.8	0.3
mtr - contexto trabajo	79	79.00	-12.4	-16.3	0.6	0.6	3.8
11 . valores representados							
vana - Nada	216	216.00	-9.3	5.9	7.8	13.9	-0.5
vpo - valor poder	180	180.00	-5.3	-4.9	-17.1	-4.6	-0.5
vau - valor autonomia	36	36.00	-0.1	-5.5	9.4	-11.3	-10.7
vpu - valor pureza	7	7.00	1.5	1.1	-0.5	0.2	-2.4
vaf - valor afectividad	144	144.00	15.7	1.4	4.4	-4.3	7.7
14 . sentido de emoci3n							
sena - nada	4	4.00	-0.3	0.8	0.0	0.3	-0.5
spo - emociones positivas	423	423.00	1.8	-10.0	1.3	-11.1	0.3
sne - emociones negativas	156	156.00	-1.8	9.9	-1.3	11.1	-0.2
8 . contexto macro							
mana - nada	415	415.00	-5.2	1.4	7.6	-1.2	3.4
mna - contexto nacional	51	51.00	2.6	1.4	2.7	3.1	-0.7
mre - contexto religion	20	20.00	3.0	-0.3	-0.5	0.9	-0.4
mge - contexto genero	97	97.00	2.9	-2.6	-11.1	-1.4	-3.4
12 . actitud hacia estereotipo							
acna - nada	479	479.00	0.0	-0.2	8.3	2.3	4.0
ale - legitimadora	97	97.00	-0.2	0.2	-8.6	-2.4	-3.8
are - resistencia	7	7.00	0.5	-0.3	0.2	0.1	-0.9
apr - proyecto	0	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
13 . tipo de emoci3n							
tina - nada	2	2.00	1.2	0.4	0.9	0.7	-0.8
eam - emoci3n amenaza	41	41.00	-1.3	3.6	-1.1	4.4	-0.4
epo - emoci3n poder	102	102.00	-0.6	-1.7	-7.5	-6.3	-4.9
eva - emoci3n valorativa	130	130.00	-0.8	1.6	1.3	3.4	0.1
ere - emoci3nretrospectiva	82	82.00	7.1	1.0	3.5	3.0	1.8
epr - emoci3nprospectiva	60	60.00	-8.1	-10.9	0.1	-0.7	1.7
esv - emoco3n bienestar	126	126.00	7.0	2.0	1.6	-1.2	3.1
eac - emoci3n competencia	40	40.00	-8.1	4.7	2.7	-2.0	-1.7
22 . estereotipos en clases							

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



nad - nada	478	478.00	0.3	-0.9	8.2	2.2	4.0	22 . estereotipos en clases	478	478.00	-2.8	-3.3	-0.6	-3.5	0.7
sex - sexismo	68	68.00	3.1	-1.3	-9.6	0.0	-3.4	nad - nada	68	68.00	2.1	2.6	-1.2	3.7	0.0
esen - esencialismo	13	13.00	-4.1	4.9	-0.4	-2.3	-0.4	sex - sexismo	13	13.00	0.0	0.0	0.3	-0.3	-1.9
clas - clasismo	24	24.00	-2.4	0.4	0.0	-2.5	-2.0	esen - esencialismo	24	24.00	1.9	2.1	3.0	1.0	0.1
								clas - clasismo							

AXES 6 A 10

MODALITES			VALEURS-TEST				
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	6	7	8	9	10
3 . planos del yo							
pda - Nada	3	3.00	1.4	-0.3	0.2	-0.6	-0.9
pso - plano social	150	150.00	0.0	10.9	-4.1	2.7	-1.1
pes - plano academico	65	65.00	-3.7	-4.1	2.1	-1.4	-8.8
pfi - plano fisico	59	59.00	-14.1	1.3	0.3	-6.9	0.1
pem - plano emocional	171	171.00	9.5	-7.9	4.0	5.9	0.7
pco - plano competencial	135	135.00	2.3	-0.6	-1.8	-3.1	7.0

DESCRIPTION DES AXES FACTORIELS

DESCRIPTION DU FACTEUR 1

PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
pco	-14.81	plano competencial	planos del yo	135.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
vaf	15.69	valor afectividad	valores representados	144.00	18
nad	8.15	nada	estereotipos en clases	478.00	19
acna	8.28	nada	actitud hacia estereotipo	479.00	20

PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
epr	-8.12	emocionprospectiva	tipo de emocion	60.00	1
eac	-8.11	emocioncompetencia	tipo de emocion	40.00	2
Z O N E C E N T R A L E					
esv	7.01	emocon bienestar	tipo de emocion	126.00	19
ere	7.09	emocionretrospectiva	tipo de emocion	82.00	20

DESCRIPTION DU FACTEUR 2

PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
mtr	-16.26	contexto trabajo	contexto meso	79.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
pes	15.79	plano academico	planos del yo	65.00	18

PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

Anexo 5



ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
epr	-10.93	emocionprospectiva	tipo de emocion	60.00	1
mge	-2.55	contexto genero	contexto macro	97.00	2
Z O N E C E N T R A L E					
eac	4.72	emocion competencia	tipo de emocion	40.00	19
esen	4.86	esencialismo	estereotipos en clases	13.00	20
DESCRIPTION DU FACTEUR 3					
PAR LES MODALITES ACTIVES					
ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
vpo	-17.13	valor poder	valores representados	180.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
mfa	12.03	contexto familia	contexto meso	224.00	18
PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES					

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



ANEXO 6.

Resultados del Análisis de Cluster (SPAD-N 3.5)



Anexo 6



ANEXO 6. Resultados del Análisis de Cluster (SPAD-N 3.5)

CLASSIFICATION HIERARCHIQUE (VOISINS RECIPROQUES)
SUR LES 10 PREMIERS AXES FACTORIELS

DESCRIPTION DES 50 NOEUDS D'INDICES LES PLUS ELEVES

NUM.	AINE	BENJ	EFF.	POIDS	INDICE	HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAU
1116	1107	1101	15	15.00	0.00724	**
1117	1086	1095	10	10.00	0.00729	**
1118	893	762	15	15.00	0.00762	**
1119	1114	1087	14	14.00	0.00770	**
1120	957	1104	16	16.00	0.00778	**
1121	1070	1016	18	18.00	0.00780	**
1122	871	918	12	12.00	0.00795	**
1123	1088	1084	6	6.00	0.00805	**
1124	1103	1098	14	14.00	0.00862	**
1125	1106	1123	15	15.00	0.00981	***
1126	1024	1102	14	14.00	0.00996	***
1127	1111	1096	14	14.00	0.01098	***
1128	687	920	21	21.00	0.01110	***
1129	1023	1122	22	22.00	0.01111	***
1130	1059	870	21	21.00	0.01131	***
1131	1093	1043	21	21.00	0.01250	***
1132	1110	1113	16	16.00	0.01253	***
1133	1108	1097	19	19.00	0.01305	***
1134	1115	1117	25	25.00	0.01399	****
1135	1120	1125	31	31.00	0.01579	****
1136	1063	1028	35	35.00	0.01629	****
1137	1129	1112	34	34.00	0.01682	****
1138	1131	1109	29	29.00	0.01712	****
1139	1069	1071	32	32.00	0.01727	****
1140	1060	1126	40	40.00	0.01774	****
1141	1037	1132	49	49.00	0.01810	*****
1142	1130	1124	35	35.00	0.02058	*****
1143	889	1064	39	39.00	0.02156	*****
1144	1138	960	44	44.00	0.02348	*****
1145	1143	1118	54	54.00	0.02363	*****
1146	1134	1127	39	39.00	0.02541	*****
1147	1135	1066	37	37.00	0.02569	*****
1148	923	613	48	48.00	0.02692	*****
1149	1144	1116	59	59.00	0.02835	*****
1150	1139	1121	50	50.00	0.02986	*****
1151	1141	980	71	71.00	0.03119	*****
1152	1150	1119	64	64.00	0.03146	*****
1153	799	1133	46	46.00	0.03151	*****
1154	1145	1128	75	75.00	0.03696	*****
1155	1136	1153	81	81.00	0.04909	*****
1156	1140	1142	75	75.00	0.05267	*****
1157	1154	1137	109	109.00	0.05753	*****
1158	1155	1148	129	129.00	0.08147	*****
1159	1152	1146	103	103.00	0.10374	*****
1160	1157	1156	184	184.00	0.14056	*****

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



1161	1160	1158	313	313.00	0.18740	*****
1162	1149	1161	372	372.00	0.25146	*****
1163	1151	1147	108	108.00	0.26082	*****
1164	1163	1162	480	480.00	0.33095	*****
1165	1159	1164	583	583.00	0.35947	*****
SOMME DES INDICES DE NIVEAU =						2.67038

Anexo 6



COORDONNEES ET VALEURS-TEST
AXES 1 A 5

ELEMENTS			VALEURS-TEST					COORDONNEES					NOEUD		SUCCESEURS		EFFECT.		COMPOSITION		
NUM .	IDENT	POIDS	EFF	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	NUMERO	INDICE	AINE	BENJ	EFFECT.	POIDS	PREMIER	DERNIER
1 .	613	31.00	31	6.69	0.06	2.91	-2.55	10.69	1.17	0.01	0.51	-0.45	1.87	51	0.29	43	42	10	10.00	42	43
2 .	923	17.00	17	5.14	-0.23	-2.44	-4.19	5.32	1.23	-0.05	-0.58	-1.00	1.27	52	0.30	22	21	15	15.00	21	22
3 .	1097	9.00	9	2.96	1.35	0.75	1.26	5.43	0.98	0.45	0.25	0.42	1.80	53	0.30	46	45	14	14.00	45	46
4 .	1108	10.00	10	3.14	1.15	3.33	2.37	0.41	0.99	0.36	1.04	0.74	0.13	54	0.31	35	34	16	16.00	34	35
5 .	799	27.00	27	6.71	-0.01	6.13	-0.88	-0.10	1.26	0.00	1.15	-0.17	-0.02	55	0.31	48	47	18	18.00	47	48
6 .	1028	11.00	11	4.11	1.65	-0.10	0.80	-2.14	1.23	0.49	-0.03	0.24	-0.64	56	0.31	17	16	12	12.00	16	17
7 .	1063	24.00	24	6.61	-0.34	0.31	-3.61	-3.07	1.32	-0.07	0.06	-0.72	-0.61	57	0.32	32	31	6	6.00	31	32
8 .	1098	7.00	7	-1.31	-1.72	-1.09	1.22	0.26	-0.49	-0.65	-0.41	0.46	0.10	58	0.34	9	8	14	14.00	8	9
9 .	1103	7.00	7	1.25	-0.72	0.13	0.70	-1.52	0.47	-0.01	0.05	0.26	-0.57	59	0.39	33	32	15	15.00	32	33
10 .	870	10.00	10	1.52	-0.79	-3.49	0.82	-3.76	0.48	0.25	-1.09	0.26	-1.18	60	0.39	13	12	14	14.00	12	13
11 .	1059	11.00	11	1.91	-1.04	-3.35	-2.35	-3.87	0.57	-0.31	-1.00	-0.70	-1.16	61	0.43	41	40	14	14.00	40	41
12 .	1102	7.00	7	0.97	0.23	-1.62	0.32	3.49	0.37	0.09	-0.61	0.12	1.31	62	0.44	20	19	21	21.00	19	20
13 .	1024	7.00	7	1.02	0.69	-4.63	-0.06	1.88	0.38	0.26	-1.74	-0.02	0.71	63	0.44	18	56	22	22.00	16	18
14 .	1060	26.00	26	2.49	-1.56	-8.59	-5.13	3.82	0.48	-0.30	-1.65	-0.99	0.73	64	0.45	11	10	21	21.00	10	11
15 .	1112	12.00	12	0.42	1.56	-0.51	4.17	-1.70	0.12	0.45	-0.15	1.19	-0.48	65	0.49	29	28	21	21.00	28	29
16 .	918	6.00	6	0.95	0.18	-1.24	-0.08	1.83	0.38	0.07	-0.50	-0.03	0.75	66	0.50	38	37	16	16.00	37	38
17 .	871	6.00	6	-1.20	-1.58	0.02	1.14	-0.74	-0.49	-0.64	0.01	0.46	-0.30	67	0.52	4	3	19	19.00	3	4
18 .	1023	10.00	10	1.52	0.19	0.45	0.79	-3.64	0.48	0.06	0.14	0.25	-1.14	68	0.55	44	51	25	25.00	42	44
19 .	920	12.00	12	1.14	0.48	2.06	1.83	4.69	0.33	0.14	0.59	0.52	1.34	69	0.62	54	59	31	31.00	31	35
20 .	687	9.00	9	0.70	2.11	1.50	4.49	3.98	0.23	0.70	0.50	1.49	1.32	70	0.64	7	6	35	35.00	6	7
21 .	762	5.00	5	-1.44	-0.04	2.26	4.44	0.60	-0.64	-0.02	1.01	1.98	0.27	71	0.66	63	15	34	34.00	15	18
22 .	893	10.00	10	1.04	2.18	3.64	5.63	-1.82	0.32	0.69	1.14	1.77	-0.57	72	0.68	65	27	29	29.00	27	29
23 .	1064	23.00	23	2.04	0.61	6.04	3.93	-2.67	0.42	0.13	2.23	0.80	-0.55	73	0.68	50	49	32	32.00	49	50
24 .	889	16.00	16	-2.22	-2.33	4.45	4.13	1.19	-0.55	-0.58	1.10	1.02	0.29	74	0.70	14	60	40	40.00	12	14
25 .	1116	15.00	15	0.80	1.43	-5.24	8.41	-5.11	0.20	0.36	-1.34	2.14	-1.30	75	0.72	39	66	49	49.00	37	39
26 .	960	15.00	15	1.46	-1.66	-9.99	1.57	-5.70	0.37	-0.42	-2.55	0.40	-1.45	76	0.81	64	58	35	35.00	8	11
27 .	1109	8.00	8	3.12	-0.41	-2.67	1.88	-1.75	1.10	-0.15	-0.94	0.66	-0.62	77	0.85	24	23	39	39.00	23	24
28 .	1043	8.00	8	0.63	0.04	-0.88	5.43	-2.41	0.22	0.02	-0.31	1.91	-0.85	78	0.93	72	26	44	44.00	26	29
29 .	1093	13.00	13	0.88	-1.07	-5.44	3.22	-3.18	0.24	-0.29	-1.49	0.88	-0.87	79	0.93	77	52	54	54.00	21	24
30 .	1066	6.00	6	-2.99	-5.75	3.69	-4.13	-2.80	-1.22	-2.34	1.50	-1.68	-1.14	80	1.00	68	61	39	39.00	40	44
31 .	1084	2.00	2	-1.25	1.24	2.04	-3.99	-2.32	-0.88	0.88	1.44	-2.82	-1.64	81	1.02	69	30	37	37.00	30	35
32 .	1088	4.00	4	1.20	-1.18	2.32	-3.98	-0.84	0.60	-0.59	1.16	-1.99	-0.42	82	1.06	2	1	48	48.00	1	2
33 .	1106	9.00	9	-1.43	-2.89	4.30	-5.70	-5.03	-0.47	-0.96	1.42	-1.89	-1.67	83	1.12	78	25	59	59.00	25	29
34 .	1104	7.00	7	1.86	-1.27	2.95	-4.70	-7.12	0.70	-0.48	1.11	-1.77	-2.68	84	1.18	73	55	50	50.00	47	50
35 .	957	9.00	9	2.04	-1.76	6.26	-4.73	-6.52	0.67	-0.58	2.07	-1.57	-2.16	85	1.23	75	36	71	71.00	36	39
36 .	980	22.00	22	-7.04	-7.78	3.16	3.31	2.26	-1.47	-1.63	0.66	0.69	0.47	86	1.24	84	53	64	64.00	45	50
37 .	1113	8.00	8	-1.21	-2.92	-1.01	-0.49	2.46	-0.43	-1.03	-0.35	-0.17	0.86	87	1.25	5	67	46	46.00	3	5
38 .	1110	8.00	8	-4.33	-3.57	-0.01	3.36	1.26	-1.52	-1.26	0.00	1.18	0.44	88	1.46	79	62	75	75.00	19	24
39 .	1037	33.00	33	-8.16	-11.82	-2.85	-1.53	2.72	-1.38	-2.00	-0.48	-0.26	0.46	89	1.94	70	87	81	81.00	3	7
40 .	1096	6.00	6	-0.07	1.97	-0.37	-3.10	3.76	-0.03	0.80	-0.15	-1.26	1.53	90	2.08	74	76	75	75.00	8	14
41 .	1111	8.00	8	-1.86	3.76	-1.62	0.09	3.26	-0.65	1.32	-0.57	0.03	1.15	91	2.27	88	71	109	109.00	15	24
42 .	1095	5.00	5	-1.16	2.35	0.00	-0.37	-1.64	-0.51	1.05	0.00	-0.17	-0.73	92	3.22	89	82	129	129.00	1	7
43 .	1086	5.00	5	-3.15	-0.06	-1.25	-1.61	0.25	-1.41	-0.02	-0.56	-0.72	0.11	93	4.10	86	80	103	103.00	40	50
44 .	1115	15.00	15	-5.92	1.65	2.25	1.42	0.48	-1.51	0.42	0.57	0.36	0.12	94	5.56	91	90	184	184.00	8	24
45 .	1087	4.00	4	0.38	2.08	0.99	-2.15	0.87	0.19	1.03	0.49	-1.07	0.43	95	7.41	94	92	313	313.00	1	24
46 .	1114	10.00	10	-2.40	3.62	0.29	-0.32	-0.19	-0.75	1.14	0.09	-0.10	-0.06	96	9.94	83	95	372	372.00	1	29
														97	10.31	85	81	108	108.00	30	39

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



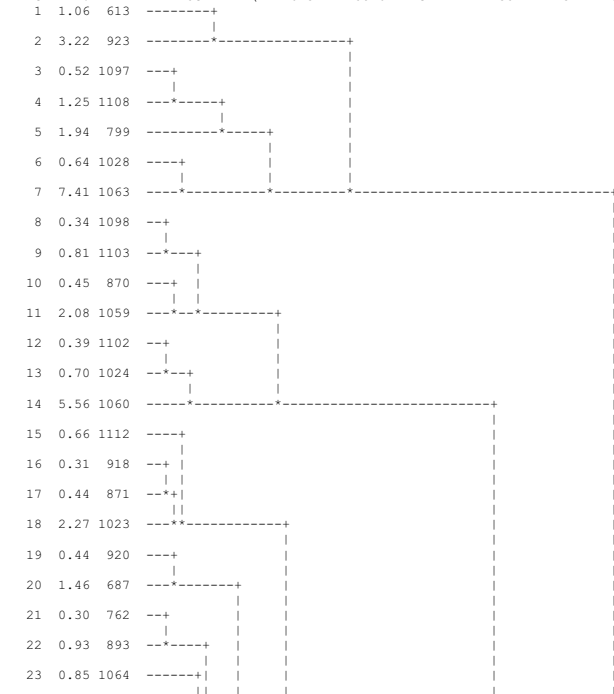
47 . 1016	5.00	5	-3.60	4.88	-1.98	-2.08	-0.33	-1.60	2.18	-0.88	-0.93	-0.15	98	13.08	97	96	480	480.00	1	39	
48 . 1070	13.00	13	-5.51	5.89	-2.88	-6.89	-0.44	-1.51	1.62	-0.79	-1.89	-0.12	99	14.21	93	98	583	583.00	1	50	
49 . 1071	16.00	16	-6.50	8.06	1.43	-3.80	-0.44	-1.60	1.99	0.35	-0.94	-0.11									
50 . 1069	16.00	16	-6.88	10.33	1.06	0.10	-0.54	-1.70	2.55	0.26	0.02	-0.13									

DESCRIPTION DES NOEUDS DE LA HIERACHIE

(INDICES EN POURCENTAGE DE LA SOMME DES INDICES : 2.52997)

DENDROGRAMME

RANG IND. IDEN DENDROGRAMME (INDICES EN POURCENTAGE DE LA SOMME DES INDICES : 2.52997 MIN = 0.29% / MAX = 14.21%)



Anexo 6



24	9.94	889	-----*
25	1.12	1116	-----+
26	0.93	960	-----
27	0.68	1109	-----
28	0.49	1043	-----
29	13.08	1093	-----
30	1.02	1066	-----+
31	0.32	1084	-----
32	0.39	1088	-----
33	0.62	1106	-----
34	0.31	1104	-----
35	10.31	957	-----
36	1.23	980	-----+
37	0.50	1113	-----
38	0.72	1110	-----
39	14.21	1037	-----
40	0.43	1096	-----
41	1.00	1111	-----+
42	0.29	1095	-----
43	0.55	1086	-----
44	4.10	1115	-----
45	0.30	1087	-----
46	1.24	1114	-----+
47	0.31	1016	-----
48	1.18	1070	-----
49	0.68	1071	-----
50	-----	1069	-----*

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



RECHERCHE DES MEILLEURES PARTITIONS
RECHERCHE DES PALIERS

PALIER	VALEUR DU PALIER	CLASSE 1 / 3	CLASSE 2 / 3	CLASSE 3 / 3	TOTALE
1163-- 1164	-115.47	1.2539	0.4276	0.2984	2.6704
1157-- 1158	-17.79	1.2380	0.4237	0.3131	2.6704
1159-- 1160	-16.19	372	108	103	573
		368	110	105	573
		372.00	108.00	103.00	573.00
		368.00	110.00	105.00	573.00
		0.2004	1.4391	1.6752	3.3147
		0.2071	1.4061	1.6637	3.2769

LISTE DES 3 MEILLEURE(S) PARTITION(S) ENTRE 3 ET 10 CLASSES-

1 - PARTITION EN 3 CLASSES-
2 - PARTITION EN 9 CLASSES-
3 - PARTITION EN 7 CLASSES-
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES-
FORMATION DES CLASSES (INDIVIDUS ACTIFS)-
DESCRIPTION SOMMAIRE-

CLASSE	EFFECTIF	POIDS	CONTENU
aa1a	372	372.00	1 A 29
aa2a	108	108.00	30 A 39
aa3a	103	103.00	40 A 50

COORDONNEES ET VALEURS-TEST AVANT CONSOLIDATION-PARANGONS
AXES 1 A 5-

IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	VALEURS-TEST				
			1	2	3	4	5
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES							
aa1a - CLASSE 1 / 3	372	372.00	18.8	0.4	-4.3	9.3	1.5
aa2a - CLASSE 2 / 3	108	108.00	-10.0	-16.2	5.5	-5.6	-3.1
aa3a - CLASSE 3 / 3	103	103.00	-13.6	15.9	-0.2	-6.0	1.3

QUOTIENT (INERTIE INTER / INERTIE TOTALE) : AVANT ... 0.2585
APRES ... 0.2605

COORDONNEES ET VALEURS-TEST APRES CONSOLIDATION
AXES 1 A 5

IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	VALEURS-TEST				
			1	2	3	4	5
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES							
aa1a - CLASSE 1 / 3	368	368.00	18.9	0.6	-4.0	9.3	1.5
aa2a - CLASSE 2 / 3	110	110.00	-9.9	-16.5	5.2	-5.2	-2.8
aa3a - CLASSE 3 / 3	105	105.00	-13.7	16.0	-0.3	-6.3	1.0

CLASSE 1 / 3
EFFECTIF: 368

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	1.33949	Individu n° 59	2	1.33949	Individu n° 60
3	1.33949	Individu n° 61	4	1.33949	Individu n° 77
5	1.33949	Individu n° 71	6	1.33949	Individu n° 550
7	1.33949	Individu n° 547	8	1.33949	Individu n° 494
9	1.33949	Individu n° 381	10	1.33949	Individu n° 368

Anexo 6



CONSOLIDATION DE LA PARTITION- AUTOUR DES 3 CENTRES DE CLASSES REALISEE PAR 10 ITERATIONS A CENTRES MOBILES PROGRESSION DE L'INERTIE INTER-CLASSES-				CLASSE 2/ 3 EFFECTIF: 110				
ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT	RG	DISTANCE	IDENT.		
0	2.67038	0.69042	0.25855	1	1.06505	Individu n° 47		
1	2.67038	0.69565	0.26050	2	1.06505	Individu n° 48		
2	2.67038	0.69565	0.26050	3	1.06505	Individu n° 50		
3	2.67038	0.69565	0.26050	4	1.06505	Individu n° 83		
				5	1.06505	Individu n° 53		
				6	1.06505	Individu n° 583		
				7	1.06505	Individu n° 582		
				8	1.06505	Individu n° 517		
				9	1.06505	Individu n° 449		
				10	1.06505	Individu n° 448		
ARRET APRES L'ITERATION 3 L'ACCROISSEMENT DE L'INERTIE INTER-CLASSES- PAR RAPPORT A L'ITERATION PRECEDENTE N'EST QUE DE 0.000 % DECOMPOSITION DE L'INERTIE- CALCULEE SUR 10 AXES				CLASSE 3/ 3 EFFECTIF: 105				
INERTIES	INERTIES AVANT APRES	EFFECTIFS AVANT APRES	POIDS AVANT APRES	DISTANCES AVANT APRES	RG	DISTANCE	IDENT.	
INTER-CLASSES	0.6904 0.6956				1	0.83742	Individu n° 45	
INTRA-CLASSE					2	0.83742	Individu n° 88	
					3	0.83742	Individu n° 89	
					4	0.83742	Individu n° 137	
					5	0.83742	Individu n° 131	
					6	0.83742	Individu n° 564	
					7	0.83742	Individu n° 563	
					8	0.83742	Individu n° 562	
					9	0.83742	Individu n° 504	
					10	0.83742	Individu n° 430	
PARANGONS CLASSE 1/ 7 EFFECTIF: 138				CLASSE 6/ 7 EFFECTIF: 70				
RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.68777	Individu n° 2	2	0.68777	Individu n° 14	1	0.25711	Individu n° 47
3	0.68777	Individu n° 15	4	0.68777	Individu n° 55	2	0.25711	Individu n° 48
5	0.68777	Individu n° 20	6	0.68777	Individu n° 456	3	0.25711	Individu n° 50
7	0.68777	Individu n° 429	8	0.68777	Individu n° 418	4	0.25711	Individu n° 53
9	0.68777	Individu n° 410	10	0.68777	Individu n° 357	5	0.25711	Individu n° 583
						6	0.25711	Individu n° 517
						7	0.25711	Individu n° 582
						8	0.25711	Individu n° 517
						9	0.25711	Individu n° 449
						10	0.25711	Individu n° 448
CLASSE 2/ 7 EFFECTIF: 83				CLASSE 7/ 7 EFFECTIF: 86				
RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.67154	Individu n° 5	2	0.67154	Individu n° 23	1	0.66128	Individu n° 45
3	0.67154	Individu n° 24	4	0.67154	Individu n° 35	2	0.66128	Individu n° 88
5	0.67154	Individu n° 40	6	0.67154	Individu n° 490	3	0.66128	Individu n° 89
7	0.67154	Individu n° 485	8	0.67154	Individu n° 412	4	0.66128	Individu n° 137
9	0.67154	Individu n° 404	10	0.67154	Individu n° 258	5	0.66128	Individu n° 131
						6	0.66128	Individu n° 564
						7	0.66128	Individu n° 563
						8	0.66128	Individu n° 562
						9	0.66128	Individu n° 504
						10	0.66128	Individu n° 430
CLASSE 3/ 7 EFFECTIF: 110								
RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.			

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



1	0.63664	Individu n° 59		2	0.63664	Individu n° 60	
3	0.63664	Individu n° 61		4	0.63664	Individu n° 77	
5	0.63664	Individu n° 71		6	0.63664	Individu n° 550	
7	0.63664	Individu n° 547		8	0.63664	Individu n° 494	
9	0.63664	Individu n° 381		10	0.63664	Individu n° 368	

CLASSE 4 / 7
EFFECTIF: 59

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	
1	0.67654	Individu n° 223	2	0.67654	Individu n° 286	
3	0.67654	Individu n° 458	4	0.67654	Individu n° 462	
5	0.67654	Individu n° 459	6	0.67654	Individu n° 556	
7	0.67654	Individu n° 553	8	0.67654	Individu n° 482	
9	0.67654	Individu n° 481	10	0.67654	Individu n° 480	

CLASSE 5 / 7
EFFECTIF: 37

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	
1	0.56414	Individu n° 123	2	0.56414	Individu n° 129	
3	0.56414	Individu n° 151	4	0.71011	Individu n° 169	
5	0.71011	Individu n° 342	6	0.71011	Individu n° 497	
7	0.71011	Individu n° 496	8	0.71011	Individu n° 492	
9	0.71011	Individu n° 491	10	0.71011	Individu n° 371	

COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 7 CLASSES
FORMATION DES CLASSES (INDIVIDUS ACTIFS)
DESCRIPTION SOMMAIRE

CLASSE	EFFECTIF	POIDS	CONTENU
bb1b	129	129.00	1 A 7
bb2b	75	75.00	8 A 14
bb3b	109	109.00	15 A 24
bb4b	59	59.00	25 A 29
bb5b	37	37.00	30 A 35
bb6b	71	71.00	36 A 39
bb7b	103	103.00	40 A 50

COORDONNEES ET VALEURS-TEST AVANT CONSOLIDATION
AXES 1 A 5

	CLASSES	VALEURS-TEST	
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1 2 3 4 5
	COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 7 CLASSES		
	bb1b - CLASSE 1 / 7	129 129.00	15,5 1,1 5,1 -3,9 7,5

CLASSE 6 / 7	0.0816	0.0786	71	70	71.00	70.00	2.3191	2.3629
CLASSE 7 / 7	0.2984	0.2175	103	86	103.00	86.00	1.6752	2.0188
	TOTALE	2.6704	2.6704					

QUOTIENT (INERTIE INTER / INERTIE TOTALE) : AVANT ... 0.5732
APRES ... 0.5791

COORDONNEES ET VALEURS-TEST APRES CONSOLIDATION
AXES 1 A 5

	CLASSES	VALEURS-TEST	
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1 2 3 4 5
	COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 7 CLASSES		
	bb1b - CLASSE 1 / 7	138 138.00	15.3 1.7 5.2 -4.8 8.1
	bb2b - CLASSE 2 / 7	83 83.00	2.9 -0.3 -10.8 -3.5 1.0
	bb3b - CLASSE 3 / 7	110 110.00	1.2 1.1 7.5 10.8 0.3
	bb4b - CLASSE 4 / 7	59 59.00	3.1 -0.8 -12.0 9.6 -8.8
	bb5b - CLASSE 5 / 7	37 37.00	0.0 -5.4 9.5 -11.4 -11.0
	bb6b - CLASSE 6 / 7	70 70.00	-12.1 -15.1 -0.6 1.8 4.4
	bb7b - CLASSE 7 / 7	86 86.00	-14.1 15.3 0.3 -4.7 0.0

Anexo 6



bb2b - CLASSE 2 / 7	75	75.00	3.5	-1.3	-10.4	-3.1	0.7
bb3b - CLASSE 3 / 7	109	109.00	1.3	1.2	7.5	10.8	0.1
bb4b - CLASSE 4 / 7	59	59.00	3.1	-0.8	-12.0	9.6	-8.8
bb5b - CLASSE 5 / 7	37	37.00	0.0	-5.4	9.5	-11.4	-11.0
bb6b - CLASSE 6 / 7	71	71.00	-11.8	-15.2	-0.5	1.9	4.6
bb7b - CLASSE 7 / 7	103	103.00	-13.6	15.9	-0.2	-6.0	1.3

CONSOLIDATION DE LA PARTITION
AUTOUR DES 7 CENTRES DE CLASSES REALISEE PAR 10 ITERATIONS A CENTRES MOBILES
PROGRESSION DE L'INERTIE INTER-CLASSES

ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT
0	2.67038	1.53064	0.57319
1	2.67038	1.54523	0.57866
2	2.67038	1.54655	0.57915
3	2.67038	1.54655	0.57915

ARRET APRES L'ITERATION 3 L'ACCROISSEMENT DE L'INERTIE INTER-CLASSES
PAR RAPPORT A L'ITERATION PRECEDENTE N'EST QUE DE 0.000 %.
DECOMPOSITION DE L'INERTIE
CALCULEE SUR 10 AXES.

INERTIES	INERTIES		EFFECTIFS		POIDS		DISTANCES	
	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES
INTER-CLASSES	1.5306	1.5466						
INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 7	0.2288	0.2625	129	138	129.00	138.00	1.0423	0.9985
CLASSE 2 / 7	0.1355	0.1653	75	83	75.00	83.00	0.9263	0.8864
CLASSE 3 / 7	0.2044	0.2089	109	110	109.00	110.00	0.6265	0.6209
CLASSE 4 / 7	0.1059	0.1059	59	59	59.00	59.00	2.3752	2.3752
CLASSE 5 / 7	0.0852	0.0852	37	37	37.00	37.00	3.8600	3.8600

COUPE 'c' DE L'ARBRE EN 9 CLASSES--
FORMATION DES CLASSES (INDIVIDUS ACTIFS)--
DESCRIPTION SOMMAIRE--

CLASSE	EFFECTIF	POIDS	CONTENU
cc1c	48	48.00	1 A 2
cc2c	81	81.00	3 A 7
cc3c	75	75.00	8 A 14
cc4c	109	109.00	15 A 24
cc5c	59	59.00	25 A 29
cc6c	37	37.00	30 A 35
cc7c	71	71.00	36 A 39
cc8c	39	39.00	40 A 44
cc9c	64	64.00	45 A 50

CLASSE 1 / 9	0.0269	0.0617	48	62	48.00	62.00	1.6817	1.5401
CLASSE 2 / 9	0.1204	0.0795	81	72	81.00	72.00	1.2497	1.4207
CLASSE 3 / 9	0.1355	0.1355	75	75	75.00	75.00	0.9263	0.9263
CLASSE 4 / 9	0.2044	0.2089	109	110	109.00	110.00	0.6265	0.6209
CLASSE 5 / 9	0.1059	0.1059	59	59	59.00	59.00	2.3752	2.3752
CLASSE 6 / 9	0.0852	0.0852	37	37	37.00	37.00	3.8600	3.8600
CLASSE 7 / 9	0.0816	0.0724	71	69	71.00	69.00	2.3191	2.3912
CLASSE 8 / 9	0.0815	0.0666	39	35	39.00	35.00	1.4608	1.5936
CLASSE 9 / 9	0.1132	0.1132	64	64	64.00	64.00	2.7508	2.7508
TOTALE	2.6704	2.6704						

QUOTIENT (INERTIE INTER / INERTIE TOTALE) : AVANT ... 0.6425
APRES ... 0.6522

COORDONNEES ET VALEURS-TEST APRES CONSOLIDATION
AXES 1 A 5

COORDONNEES ET VALEURS-TEST AVANT CONSOLIDATION--

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



AXES 1 A 5-				CLASSES					VALEURS-TEST								
-----				-----					-----								
CLASSES				VALEURS-TEST					IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	
-----				-----					-----								
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS		1	2	3	4	5	COUPURE 'c' DE L'ARBRE EN 9 CLASSES								

COUPURE 'c' DE L'ARBRE EN 9 CLASSES																	
cc1c - CLASSE 1 / 9	48	48.00		8.6	-0.1	0.9	-4.7	12.0	cc1c - CLASSE 1 / 9	62	62.00		9.0	0.8	1.2	-4.4	13.9
cc2c - CLASSE 2 / 9	81	81.00		11.7	1.4	5.4	-1.0	-0.6	cc2c - CLASSE 2 / 9	72	72.00		11.2	0.9	5.3	-1.5	-2.7
cc3c - CLASSE 3 / 9	75	75.00		3.5	-1.3	-10.4	-3.1	0.7	cc3c - CLASSE 3 / 9	75	75.00		3.5	-1.3	-10.4	-3.1	0.7
cc4c - CLASSE 4 / 9	109	109.00		1.3	1.2	7.5	10.8	0.1	cc4c - CLASSE 4 / 9	110	110.00		1.2	1.1	7.5	10.8	0.3
cc5c - CLASSE 5 / 9	59	59.00		3.1	-0.8	-12.0	9.6	-8.8	cc5c - CLASSE 5 / 9	59	59.00		3.1	-0.8	-12.0	9.6	-8.8
cc6c - CLASSE 6 / 9	37	37.00		0.0	-5.4	9.5	-11.4	-11.0	cc6c - CLASSE 6 / 9	37	37.00		0.0	-5.4	9.5	-11.4	-11.0
cc7c - CLASSE 7 / 9	71	71.00		-11.8	-15.2	-0.5	1.9	4.6	cc7c - CLASSE 7 / 9	69	69.00		-11.9	-15.2	-0.6	1.8	4.4
cc8c - CLASSE 8 / 9	39	39.00		-6.2	4.4	0.1	-1.0	2.8	cc8c - CLASSE 8 / 9	35	35.00		-6.7	4.1	0.1	-0.1	1.8
cc9c - CLASSE 9 / 9	64	64.00		-11.6	15.9	-0.3	-6.5	-0.7	cc9c - CLASSE 9 / 9	64	64.00		-11.6	15.9	-0.3	-6.5	-0.7

CONSOLIDATION DE LA PARTITION-
 AUTOUR DES 9 CENTRES DE CLASSES REALISEE PAR 10 ITERATIONS A CENTRES MOBILES-
 PROGRESSION DE L'INERTIE INTER-CLASSES-

ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT
0	2.67038	1.71585	0.64255
1	2.67038	1.74139	0.65211
2	2.67038	1.74155	0.65217
3	2.67038	1.74155	0.65217

ARRET APRES L'ITERATION 3 L'ACCROISSEMENT DE L'INERTIE INTER-CLASSES-
 PAR RAPPORT A L'ITERATION PRECEDENTE N'EST QUE DE 0.000 %.-
 DECOMPOSITION DE L'INERTIE-
 CALCULEE SUR 10 AXES.-

INERTIES	INERTIES		EFFECTIFS	POIDS		DISTANCES	
	AVANT	APRES		AVANT	APRES	AVANT	APRES
INTER-CLASSES	1.7158	1.7416					
INTRA-CLASSE							

DESCRIPTION DE PARTITION(S)
 DESCRIPTION DE LA COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES
 CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES
 CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES
 DE COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES
 CLASSE 1 / 3

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES	MODALITES	IDEN	POIDS
		CLA/MOD	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES
		63.12	CLASSE 1 / 3	aa1a	368

Anexo 6



10.74	0.000	92.47	46.74	31.90	Nada	contexto meso	mena	186
9.78	0.000	87.05	52.99	38.42	contexto familia	contexto meso	mfa	224
9.52	0.000	93.75	36.68	24.70	valor afectividad	valores representados	vaf	144
7.49	0.000	96.34	21.47	14.07	emocionretrospectiva	tipo de emocion	ere	82
7.41	0.000	85.38	39.67	29.33	plano emocional	planos del yo	pem	171
6.71	0.000	98.31	15.76	10.12	plano fisico	planos del yo	pfi	59
6.54	0.000	84.67	34.51	25.73	plano social	planos del yo	pso	150
6.13	0.000	94.12	17.39	11.66	sexismo	estereotipos en classes	sex	68
5.45	0.000	86.60	22.83	16.64	contexto genero	contexto macro	mge	97
5.21	0.000	82.54	28.26	21.61	emocon bienestar	tipo de emocion	esv	126
3.29	0.000	84.31	11.68	8.75	contexto nacional	contexto macro	mna	51
3.06	0.001	95.00	5.16	3.43	contexto religion	contexto macro	mre	20

CLASSE 2 / 3

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	CLA	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
							CARACTERISTIQUES			
						18.87	CLASSE 2 / 3		aa2a	110
17.20	0.000	97.47	70.00	13.55	contexto trabajo	contexto meso	mtr	79		
12.61	0.000	59.26	72.73	23.16	plano competencial	planos del yo	pco	135		
10.65	0.000	97.22	31.82	6.17	valor autonomia	valores representados	vau	36		
9.79	0.000	73.33	40.00	10.29	emocionprospectiva	tipo de emocion	epr	60		
4.48	0.000	23.17	89.09	72.56	emociones positivas	sentido de emocion	spo	423		
3.46	0.000	22.41	84.55	71.18	nada	contexto macro	mana	415		
2.45	0.007	41.67	9.09	4.12	clasismo	estereotipos en classes	clas	24		
2.38	0.009	25.00	40.91	30.87	valor poder	valores representados	vpo	180		

CLASSE 3 / 3

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	CLA	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
							CARACTERISTIQUES			
						18.01	CLASSE 3 / 3		aa3a	105
19.72	0.000	96.81	86.67	16.12	contexto escuela	contexto meso	mes	94		
15.69	0.000	98.46	60.95	11.15	plano academico	planos del yo	pes	65		
6.64	0.000	24.10	95.24	71.18	nada	contexto macro	mana	415		
6.39	0.000	62.50	23.81	6.86	emocion competencia	tipo de emocion	eac	40		
4.31	0.000	27.31	56.19	37.05	Nada	valores representados	vana	216		
3.87	0.000	69.23	8.57	2.23	esencialismo	estereotipos en classes	esen	13		
2.71	0.003	25.64	38.10	26.76	emociones negativas	sentido de emocion	sne	156		

DESCRIPTION DE LA COUPURE 'c' DE L'ARBRE EN 9 CLASSES
 CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES
 CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES
 DE COUPURE 'c' DE L'ARBRE EN 9 CLASSES
 CLASSE 1 / 9

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	CLA	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
							CARACTERISTIQUES			

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



CLASE 1 / 9									
V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
10.63 CLASE 1 / 9 cc1c 62									
13.81	0.000	43.06	100.00	24.70	valor afectividad	valores representados	vaf	144	
13.14	0.000	40.67	98.39	25.73	plano social	planos del yo	psa	150	
4.62	0.000	12.97	100.00	81.99	nada	estereotipos en classes	nad	478	
4.59	0.000	12.94	100.00	82.16	nada	actitud hacia estereotipo	acna	479	
4.58	0.000	23.02	46.77	21.61	emocon bienestar	tipo de emociion	esv	126	
3.99	0.000	17.41	62.90	38.42	contexto familia	contexto meso	mfa	224	
2.80	0.003	20.73	27.42	14.07	emocionretrospectiva	tipo de emociion	ere	82	
2.36	0.009	12.53	85.48	72.56	emociones positivas	sentido de emociion	spo	423	

CLASE 2 / 9									
V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
12.35 CLASE 2 / 9 cc2c 72									
14.34	0.000	48.61	97.22	24.70	valor afectividad	valores representados	vaf	144	
13.57	0.000	41.52	98.61	29.33	plano emocional	planos del yo	pem	171	
4.99	0.000	31.71	36.11	14.07	emocionretrospectiva	tipo de emociion	ere	82	
3.74	0.000	23.02	40.28	21.61	emocon bienestar	tipo de emociion	esv	126	
3.04	0.001	18.82	48.61	31.90	Nada	contexto meso	mena	186	
3.00	0.001	40.00	11.11	3.43	contexto religion	contexto macro	mre	20	
2.64	0.004	14.02	93.06	81.99	nada	estereotipos en classes	nad	478	
2.60	0.005	13.99	93.06	82.16	nada	actitud hacia estereotipo	acna	479	

CLASE 3 / 9									
V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
12.86 CLASE 3 / 9 cc3c 75									
13.20	0.000	40.56	97.33	30.87	valor poder	valores representados	vpo	180	
9.27	0.000	46.39	60.00	16.64	contexto genero	contexto macro	mge	97	
8.08	0.000	30.11	74.67	31.90	Nada	contexto meso	mena	186	
8.07	0.000	50.00	45.33	11.66	sexismo	estereotipos en classes	sex	68	
7.90	0.000	41.24	53.33	16.64	legitimadora	actitud hacia estereotipo	ale	97	
5.39	0.000	26.67	53.33	25.73	plano social	planos del yo	psa	150	
4.61	0.000	28.43	38.67	17.50	emocion poder	tipo de emociion	epo	102	
2.34	0.010	26.83	14.67	7.03	emocion amenaza	tipo de emociion	eam	41	

CLASE 4 / 9									
V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
18.87 CLASE 4 / 9 cc4c 110									
15.67	0.000	50.46	99.09	37.05	Nada	valores representados	vana	216	
6.94	0.000	33.48	68.18	38.42	contexto familia	contexto meso	mfa	224	
4.71	0.000	47.06	21.82	8.75	contexto nacional	contexto macro	mna	51	
3.68	0.000	28.65	44.55	29.33	plano emocional	planos del yo	pem	171	
2.95	0.002	28.46	33.64	22.30	emocion valorativa	tipo de emociion	eva	130	

Anexo 6



2.70	0.003	20.92	90.91	81.99	nada	estereotipos en clases	nad	478
2.66	0.004	20.88	90.91	82.16	nada	actitud hacia estereotipo acna		479

CLASSE 5 / 9								

V.TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		

				10.12	CLASSE 5 / 9		cc5c	59

19.17	0.000	100.00	100.00	10.12	plano fisico	planos del yo	pfi	59
3.73	0.000	21.57	37.29	17.50	emocion poder	tipo de emocion	epo	102
3.34	0.000	23.53	27.12	11.66	sexismo	estereotipos en clases	sex	68
3.25	0.001	16.67	50.85	30.87	valor poder	valores representados	vpo	180
3.06	0.001	16.13	50.85	31.90	Nada	contexto meso	mena	186
2.99	0.001	19.59	32.20	16.64	contexto genero	contexto macro	ngc	97

CLASSE 6 / 9								

V.TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		

				6.35	CLASSE 6 / 9		cc6c	37

99.99	0.000	100.00	97.30	6.17	valor autonomia	valores representados	vau	36
3.27	0.001	14.71	40.54	17.50	emocion poder	tipo de emocion	epo	102
3.25	0.001	8.27	94.59	72.56	emociones positivas	sentido de emocion	spo	423

CLASSE 7 / 9								

V.TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		

				11.84	CLASSE 7 / 9		cc7c	69

18.80	0.000	87.34	100.00	13.55	contexto trabajo	contexto meso	mtr	79
13.02	0.000	46.67	91.30	23.16	plano competencial	planos del yo	pco	135
10.64	0.000	65.00	56.52	10.29	emocionprospectiva	tipo de emocion	epr	60
5.38	0.000	23.33	60.87	30.87	valor poder	valores representados	vpo	180
3.44	0.000	14.70	88.41	71.18	nada	contexto macro	mana	415
2.86	0.002	14.18	86.96	72.56	emociones positivas	sentido de emocion	spo	423

CLASSE 8 / 9								

V.TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		

				6.00	CLASSE 8 / 9		cc8c	35

11.56	0.000	37.23	100.00	16.12	contexto escuela	contexto meso	mes	94
4.44	0.000	8.43	100.00	71.18	nada	contexto macro	mana	415
4.32	0.000	14.81	57.14	23.16	plano competencial	planos del yo	pco	135
2.67	0.004	9.72	60.00	37.05	Nada	valores representados	vana	216

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



```

-----
CLASSE 9 / 9
-----
V.TEST  PROBA  ----  POURCENTAGES  ----  MODALITES
          CLA/MOD  MOD/CLA  GLOBAL  CARACTERISTIQUES  DES VARIABLES  IDEN  POIDS
-----
          10.98  CLASSE 9 / 9  cc9c  64
19.00  0.000  96.92  98.44  11.15  plano academico  planos del yo  pes  65
11.95  0.000  53.19  78.12  16.12  contexto escuela  contexto meso  mes  94
 6.73  0.000  52.50  32.81  6.86  emocion competencia  tipo de emocion  eac  40
 4.83  0.000  69.23  14.06  2.23  esencialismo  estereotipos en classes  esen  13
 4.16  0.000  14.22  92.19  71.18  nada  contexto macro  mana  415
 3.71  0.000  17.59  59.38  37.05  Nada  valores representados  vana  216
-----
    
```



ANEXO 7.

Relación de conflictos emocionales



Alumno 1. Ramón.

CONFLICTO 1. Interpersonal. Roles de género

E1: Te basas en las fotos, las fotos te sirven así para recordar... pero vamos, no tienes que limitarte a ellas sino... ¿Qué hacías en tu etapa infantil, o cuando tenías unos 12 o 11 años?

S1035: Pues jugar, con el balón, el trompo, las canicas, las cartas... y después de más mayor lo que hacen los hombres, la botellona...

E1: Jajaja. Eso viene después.

S1: Eso luego lo tocamos ¿no? Jajaja.

E1: Jajaja. Después, en otra etapa. Jajaja. Entonces, básicamente eso, lo negativo lo de... Pero, ¿eras travieso o algo?

S1036: No, a mí nunca me ha gustado esto de meterme en peleas, ni en problemas, siempre hacía todo lo posible por evitarlo. Iba sólo a lo mío, si alguien lo buscaba yo me apartaba. Nunca, nunca me he metido en bullas ni peleas... Cuando lo típico de pequeño es hacer gamberradas...

CONFLICTO 2. Intrapersonal. Estereotipos.

E1: Y el tema de los estudios, ¿cómo los llevabas?

S10 3: Fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos. Después de esto no recuerdo si llegué a estar un año parado o me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas administrativos... luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora.

E1: Entonces, en tu etapa de adolescente, en general todo ha sido positivo, lo único negativo, los estudios. Pero, qué te pasaba, no te gustaba estudiar o qué?

S10 : No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.

CONFLICTO 3. Intrapersonal. Expectativas

E1: ¿Qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al Programa de Garantía Social?

S1: ¿Cómo?

S1: ¿Para ahora estar aquí?

E1: Sí, ¿te pasó algo a partir de lo cual decidieras entrar a estudiar esto?

S10 5: No, a mí de siempre me ha gustado esto. Desde pequeño me metía en la cocina, etc., pero nunca he tenido la oportunidad de estudiar esto, siempre por una cosa u otra, bien que se acabaran las plazas y tuviese que ponerme a estudiar... Aunque cuando me metí aquí tenía otro curso solicitado, que pensaba sacarme antes que éste, al final no resultó porque es un trabajo muy sacrificado, mucho tiempo fuera de casa y... En realidad me gusta, pero me gusta esto más.

Alumna 2. Mariana.

CONFLICTO 4. Intrapersonal. Expectativas.

E2: ¿Qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al Programa de Garantía Social?

S2: ¿Al programa de garantía social?

E2: Sí, aquí

S2: ¡Ah!, por eso digo, ¿programa de garantía social? ¿Cuál es la pregunta?

E2: ¿qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar a... cómo le llamáis Garelli?

S2082. Sí, Garelli. Yo de chica siempre estaba diciendo: “yo quiero ser peluquera, peluquera, pero... después me dieron un papel de esto de Garelli y elegí hostelería. Y me gustaba hostelería, y me sigue gustando. Me había quitado también del instituto, y yo decía: “si no estudio, ¿para que voy a seguir allí?

Alumno 3. Vicente.

CONFLICTO 5. Interpersonal. Violencia escolar.

E3: ¿Y por ejemplo, para pasar de aquí a aquí, ha habido algún acontecimiento, algo importante? Que tú digas: yo diferencio de aquí a aquí porque me pasó tal cosa o por tal acontecimiento...

S3: De aquí a aquí sí...

E3: ¿por qué?

S311 : Porque en el colegio, yo iba muy bien, siempre. Y en el Instituto, al entrar en 1º de ESO tuve problemas con un chico, y cambié radicalmente, antes era un “atontao”, más niño chico y después ya era más “espabilao”, y eso...

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



E3: Y cambiaste para bien o para mal, según tú?

S3115: Según yo, para mi, para mal. Que era más un poco más “espabilao”, antes era más “dejao” y eso, ya no.

E3: Claro. Y tu familia también pensaría que no era un buen cambio ¿no? ¿O sí?

S3116: Hombre, mi madre dice que me espabile ya y tan mal no lo veía. Tampoco era que hubiera cambiado radical...

CONFLICTO 6. Interpersonal. Relaciones familiares.

E3: Y con ésta nos vamos a ir a la parte de la infancia ¿qué aspectos destacarías de esta etapa?

S3: En esta etapa...

E3: Sí

S3118: Antes de tener a mi hermana, que yo era el niño de la familia, que todo iba para mí. Y aquí ya, cambió ya todo, éramos ya dos...

E3: Claro. ¿Te gustó que viniera, o no?

S3119: Hombre sí, lo que pasa que era niña y yo esperaba que fuera un niño...Pero se notó un poquito el cambio, pero no mucho.

E3: Entonces en esta etapa fue todo positivo, o...

S3120: Hasta aquí sí.

E3: ¿En donde?

S3: En la infancia, en estas tres (fotos)

CONFLICTO 7. Interpersonal. Violencia Escolar.

E3: ¿No has tenido nada que te haya influenciado para bien, para mal? ¿Sabes a lo que me refiero?

S3125: Yo para mal, lo que te he dicho antes...que cambié totalmente...

E3: ¿Qué era, compañero tuyo de clase?

S3: Sí.

E3: ¿Qué te pasó?

S3126: Que no me dejaba...era cuando cambié, cuando iba al instituto...Es que el cambio de ir al instituto es siempre un cambio muy brusco y eso...Y yo en el colegio me llevaba bien con todos, y allí pasó el problema ese...no me dejaba, me pegaba y eso...Hasta que lo cambiaron de instituto...ya después seguí bien.

CONFLICTO 8. Intrapersonal. Estereotipos.

E3: ¿Qué experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar a lo que estás haciendo ahora?

S3127: ¿Influencias...? Yo siempre he querido hacer lo que estamos estudiando ahora, cocina, al sitio que fui no había plazas y por un compañero me enteré que podía hacerlo aquí.

E3: ¿Había alguien que te influenciara para venir aquí? Alguien que te dijera que hicieras esto...fue por voluntad propia...

S3128: No, esto fue... yo estaba antes apuntado en otro, pero no estaba en cocina, era en servicio, y no valía para aquello y se lo dije a mi madre y fui yo el que dije que venía para acá y me cambié.

E3: ¿Y a tus padres y eso les pareció bien o...?

S3129: Ellos decían que mientras me parezca a mi y me guste a mí...

E3: ¿Qué experiencias has tenido que hayas dicho tú “me vengo para acá”? ¿Qué experiencias has tenido para que te vengas aquí?

S3130: Sentimientos, experiencias...que allí, en el otro centro, estaba muy agobiado, los profesores siempre encima, muchas broncas y todo...

E3: Pero cuando estabas en el de servicio ¿no? ¿O en el instituto?

S3: Sí, en el instituto allí de servicio.

E3: Sí...

S3131: Muy agobiado y todo...no podía con aquello. Y ahora vine aquí y lo contrario, es todo mejor.

Alumno 4. Ismael.

CONFLICTO 9. Interpersonal. Roles de Género.

E : Las personas que aparecen contigo en las fotos, ¿en qué han influido en tu vida?

S3165: Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.

E : El padre tiene una responsabilidad igual que la madre, ¿no estaría bien que le dejara toda la carga a ella!

S3166: Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.



E : Ya lo sé, pero su responsabilidad es ésta.

S3167: Sí, lo comprendo, pero él podría haber dicho que no y, sin embargo, dijo que sí. Además, me quiere mucho y siempre está mirando por mi bien. Me mosqueo mucho con él porque me dice las cosas en la cara y eso no lo aguanto, aunque sé que en verdad tiene razón. Me ha enseñado lo dura que es la vida.

CONFLICTO 10. Intrapersonal. Valores.

E : En las distintas etapas de tu vida, ¿qué cambios observas desde una a otra?

S 169: Que soy más maduro, asiento más la cabeza, me preocupo más por la gente, cosa que antes no hacía porque lo que yo decía era lo que se hacía; ahora escucho la opinión de los demás.

S 170: Antes no me veía aquí estudiando y ahora sí, aunque no me gusta estudiar, no tengo más remedio porque sino ¿dónde voy a hacer mi vida después?

S 171: También me he visto muy fuerte para salir adelante en la muerte de mi bisabuela.

E : ¡Tú estás muy unido a tu familia!

S 172: Yo sí, y a mi ciudad. No puedo irme fuera. Es que me voy a Chipiona y estoy como si estuviese en la India. Me iba a traer fotos de la Giralda... (risas) y eso, lo que pasa es que no podía porque vamos, ya me ha reñido unas cuantas de veces por traerme tantas. Soy también muy Trianero...

E : Entonces, has cambiado tanto en el carácter como en el físico ¿no?

S 173: Claro, se supone, el pelo, que ahora lo tengo largo, jajaja.

E : ¿Y la forma de pensar?

S 17 : Sí, mucho. Antes creía que la vida era fácil y que todo me lo iban a poner en bandeja, y al final...

CONFLICTO 11. Interpersonal. Relaciones familiares.

S 181: Y a mi abuela me quiero parecer de arriba abajo.

E : ¿Por qué? ¿Cómo es?

S 182: No sé, es una mujer de arriba - abajo. Es muy mona, muy cariñosa, no es como otras abuelas que son más cerradas. Para mí es como si fuera mi madre, aunque salgo más a mi abuelo por la forma de los ojos así achinadillos, yo por mi abuela es por quien tengo pasión. Si estoy solo o no me puedo quejar la llamo por teléfono cada dos por tres. El día que me falte no sé que voy a hacer.

E : ¿Había alguien de tu entorno que fuese para ti un modelo a seguir?

S 183: Mi primo, porque es un año mayor que yo y siempre veía a mi abuela detrás de él entonces me ponía muy celoso. Por eso quería parecerme a él. Ahora mi abuela ya me ha dicho que al que más quiere es a mí, pero vamos...

E : Pero te querías parecer a él para que tu abuela se fijase en ti, no porque te gustara lo que hacía él...

S 18 : Exactamente, no me gustaba lo que él hacía pero quería ser igual. Si mi abuela decía ¡ay mi niño, que bien juega al fútbol!, ¡eh!, pues ya quería yo jugar al fútbol.(Risas) Pero vamos, si había alguien a quien me quisiera parecer era a él nada más, porque mis otros primos tienen mi edad.

CONFLICTO 12. Interpersonal. Relaciones familiares.

E : Piensa en la etapa posterior a tu infancia, ¿Qué aspectos destacarías en ella?

S 185: Todos los días iban mi abuela y mi madre a recogerme al colegio. Si no veía a mi abuela me pensaba lo peor. Mi madre llevaba un osito de peluche, el curro, fíjate,(risas) de cuando era la Expo; y mi abuela me llevaba una bolsita de chucherías.

E : Claro, ¡y eso ya te motivaba a ti!

S 186: Siempre me compraba algo de Semana Santa porque a mí me gusta mucho.

E : Y el fútbol, ¿te gusta?

S 187: No, lo odio a muerte. Tengo el carné del Sevilla pero sólo por decir que soy de un equipo. Lo veo pero... Y eso que todos los varones de mi familia les gusta el fútbol a no poder más, pero yo he salido diferente.

E : Entonces tus hobbies son Semana Santa...

S 188: Semana Santa, el Rocío y la Feria, todas las fiestas. También me gusta mucho pintar cuadros y todo lo que sean manualidades. Además es que valgo para eso, me lo han dicho en unos cursos de eso en los que estaba apuntado, pero me tuve que quitar para entrar aquí. Aunque no me arrepiento porque aquí estoy muy bien.

E : Todo lo que destacas es positivo, ¿por qué no hay nada negativo?

S 189: No sé, (risas) parece que lo he tenido todo a mi alcance.

E : No te puedes quejar ¿no?

S 190: No me puedo quejar. Si pido algo lo tengo, aunque no tengamos, tarde o temprano lo consigo. Pido un montón de cosas para los reyes y me lo dan, no me puedo quejar de familia, nunca me ha faltado nada, tengo el ropero lleno de ropa, aunque luego no me la pongo, pero pido ropa y me la compran.

E : Te dan todos los caprichos ¿no?

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S 191: Sí, aunque ya no tanto porque ahora está mi hermano, pero vamos, me los dan (risas). Lo que pasa es que soy muy celoso.

CONFLICTO 13. Intrapersonal. Estereotipos.

E : Ya se nota. Bueno y..., ¿y el colegio y eso...?

S 192: ¿Que como me va? Yo en el colegio lo sacaba todo aprobado. De 35 alumnos que había en sexto, el único que pasó al instituto fui yo.

S 193: Sin embargo, a partir de aquí, empecé a ir mal. En 2º E.S.O. repetí y en 3º E.S.O. he vuelto a repetir. Me entretengo mucho, me gusta mucho el cachondeo (risas) y no puede ser, aquí es donde estoy sentando la cabeza.

E : Pero estudiabas o...

S 19 : Yo estudio, me levanto a las cinco de la mañana para estudiar, pero al llegar al examen me pongo nervioso y no me acuerdo de nada.

E : Eso pasa muchas veces.

S 195: Y sin embargo, en la clase, cuando la profesora pregunta algo siempre soy yo quien lo sabe. Cuando me aprueban es porque saben que sé, pero me pasa eso en los exámenes, y tiemblo mucho. Además, tampoco salgo mucho a la calle porque no soy chico de salir. Si salgo lo hago a las siete de la tarde y a las ocho y media o las nueve ya estoy arriba para ver "Arrayán". (risas) Vamos, que no soy de estar a las cuatro de la tarde en la calle y recogerme a las dos o así, no me gusta, y vamos, aunque me gustara tampoco me iban a dejar, no les gusta que esté en la calle.

E : Eso será porque nunca has salido y ya se han acostumbrado a que no lo hagas.

S 196: No porque muchas veces les he pedido que me dejaran ir a algún sitio y lo han hecho, pero se quedan asombrados de que quiera ir porque saben que no me gusta. Además, si me dicen que vuelva a una hora seguro que llego media hora antes. Cuando era pequeño siempre estaba en mi casa viendo periquitos y esas cosas, si salía era porque lo hacía mi madre. Aunque si venían a llamarme mis amigos me bajaba. Me gusta mucho estar en mi casa.

E : Bueno, entonces en esa etapa lo que destacas son más que nada aspectos positivos, en todo caso lo negativo sería el colegio ¿no?

S 197: Sí, el colegio, que aunque lo intente no logro sacarlo. No valgo para eso, o sí valgo pero de los mismos nervios... Sin embargo, en religión el sobresaliente. Y también inglés, que antes no podía pero ahora en el instituto lo estoy aprobando. Ahora que en lenguaje no he visto a ninguna persona que tenga más faltas de ortografía que yo.

E : ¿Te gusta leer?

S 198: Leer sí, pero lo que a mí me gusta. Si me ponen un libro por ejemplo de fútbol no lo leo, pero si me ponen uno de Semana Santa o de Historia de Sevilla sí lo leo.

E : Se supone que mientras más leas menos faltas tendrás.

S 199: Sí, si me pongo a leerle el periódico a mi abuela, que no sabe leer porque cuando era pequeña tuvo que empezar a trabajar. Pero no hay nada que hacer, vamos, ¡que me persigue!

CONFLICTO 14. Interpersonal. Roles de género.

E : Bueno, ¿a qué edad te peleaste con tu amigo?

S : Hace ahora un año y cuatro meses.

E : Eso también puede ser un aspecto a destacar, según como lo quieras ver, pero mas bien negativo ¿no?, porque si traes hasta su foto... Lo que no entiendo es por qué estáis así.

S 200: Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mí nada más. Tengo que estar por encima. Tiene dos años más que yo y lo veo todos los días en el instituto. Me manda mensajes, me llama por teléfono y hasta ha subido a mi casa porque también se junta con mi primo Dani. Siempre me está diciendo que nos juntemos otra vez pero yo hasta que no vea que ya no puede más...

E : ¿Y qué es lo que quieres que haga?

S 201: No sé, hasta que no vea que se rinde. Lo que pasa es que a él también le pasa lo mismo que a mí, es muy orgulloso.

E : A ver quién da su brazo a torcer porque si no lo dais alguno...

S : Vamos a estar así siempre. Ahora, que yo tengo ésta foto de él pero él tiene muchas más mías, porque me lo dicen.

E : ¿Estabais muy unidos?

S 202: Sí, además que es igual que yo, le gusta mucho el fútbol, pero también la Semana Santa. Desde la guardería, casi siempre ha estado en un curso más que yo.

CONFLICTO 15. Intrapersonal. Estereotipos.

E : ¿Qué expectativas tienes del Programa?

S 207: Más o menos lo mismo que acabo de decir, mientras no salga de Sevilla, me da igual, aunque tenga que ponerme sólo a fregar platos.

E : ¿Qué piensan tus padres, tus amigos, tus abuelos, de lo que estás haciendo?

S 208: Les parece muy bien. Mi abuelo es el único que me dice que aunque le gusta es muy sacrificado, le hubiese gustado más que hubiera elegido electricidad o algo parecido. Lo que pasa es que cuando estuvo en Alemania podría haber entrado a trabajar en un restaurante, pero no lo hizo porque veía que era muy sacrificado, así que empezó de electricista. Vamos,

él me apoya pero piensa que si hubiese elegido otra cosa sería mejor. Aunque le gusta mucho comer y está deseando que le cocine.

E : ¿Y tu abuela?

S 209: Mi abuela está muy orgullosa. Todo lo mío le parece bien. Si ve algo malo en mí se lo dice a mi madre para que me lo diga porque ella es incapaz de decírmelo, igual que yo a ella. (Risas). Además que ellos me apoyan y quieren que siga aquí, aunque también quieren que siga en el instituto.

E : Hombre, eso más que nada es para que saques el graduado, porque ¡eso es mucho!

S 210: Me han dicho que si no saco el graduado en el instituto, que me pagan una escuela de adultos por las tardes para poderlo sacar. Pero esto no lo dejo, estoy muy bien aquí y creo que lo voy a sacar. Las notas las veo bien, aunque en lenguaje están un poco bajas.

Alumno 5. Mario.

CONFLICTO 16. Interpersonal. Roles de género.

S5225: Ésta fue en mi época de gamberro, mi época de liarla, de robar, bueno de robar, yo nunca he robado, de hacer golferías, y... yo que sé.

E5: Pues aquí (foto 3) tienes más cara de bueno que aquí (foto)

S5226: No, (rotundamente), que va. Es el pelado lo que lo dice todo, porque, rapadito así, cortito, cortito... es que así salgo muy bien, porque dije: “voy a poner cara de bueno”, pero en verdad, era un delincuente. Siempre estaba corriendo de la policía, y todo el tema.

S5227: Y aquí ya, maduré ya, porque estuve con mi exparienta, me cambió mucho, maduré un montón, cambié como persona, ya dejé de ser un cabrón en el barrio, porque yo antes con las tías en el barrio era un cabrón, sabes, según ellas... tú sabes. Y, ya maduré, pensaba más las cosas, sabía lo que hacía. Este fue (se refiere al chico que aparece junto a él en la foto), en verdad este chico es mi mejor amigo, que no lo veo ya apenas, porque con los estudios y demás... Fíjate, esto fue en el Mirador también, es que el Mirador es mi paradero, yo, por ejemplo paso y digo: “vamos para allá y damos una vueltecita o algo, y vamos a hacernos una foto de colegueo”, nos quitamos las camisetas, no veas la que liamos

(...)

S5229:(Foto 3): Pero ésta me arrepiento de haber sido así porque le hacía daño a la gente, y yo no me daba cuenta, pero no hacer daño físicamente, sino psicológicamente. Me metía con la gente mucho, pasaba de la gente, insultaba, escupía, yo que sé, era un cabrón yo. (Foto)Y esta fue en la que estaba con mi exparienta, que me cambió.

CONFLICTO 17. Interpersonal. Roles de género.

S5231: (Foto 1) Ésta, es que este chaval en verdad era mi mejor amigo, pero... mira, te lo voy a explicar, te lo voy a contar la historia. Este chaval era mi mejor amigo, es mi vecino, vamos, me sigo hablando con él, es coleguita. Es que para mí, coleguita y amigo es diferente. Coleguita es alguien que ves de vez en cuando, habla con él, y amigo, amigo, es que estás todo el día con él, te vas por ahí con él. Pues, este chaval, era mi mejor amigo...

E5: Uhhm...

S5232:...y yo tuve una parienta a esta edad ¿sabes?, que aquí, no estaba cambiado yo, y llevaba ya seis meses con ella, y lo dejé, porque me agobiaba mucho porque echaba de menos a mis amigos, porque en verdad yo estaba todo el día con ella. Quería estar con ella, pero no. La dejé una vez, y este chaval, como se llevaba tan bien con mi exnovia, porque era novia mía, y en verdad yo no sabía que a él le gustaba. Bueno, todas mis experiencias han pasado por él, he estado yo y después ha estado él. Eso me daba igual, porque la antigua novia que yo tuve no eran tanto para mí como esta chavala. Los primeros amores, son los primeros amores. Entonces, la dejé y al día siguiente vino a mi casa y quería volver conmigo. Total, a mis padres le dije que ya no estaba con ella, así que bajé y le dije, vamos a comer a un chino y estamos más tranquilitos. Le vi la cara muy rara, y me dice: “es que me acabo de acordar que me lié con el Emi”. “¿Qué tu te has liado con el Emi, ofu...?. Total, que lo dejamos ya, y me vino un día diciendo que a lo mejor salía con Emi. Yo estaba llorando, yo quería que me tragara la tierra. Yo es que en verdad no me esperaba que mi mejor amigo me hiciera eso, y desde entonces le hice la cruz. Volví con ella, le di una oportunidad, y ya no estoy con ella.

CONFLICTO 18. Intrapersonal. Expectativas.

E5: ¿Qué experiencias piensas que te han influido durante este periodo para llegar al programa de garantía social?

S52 0: Es que aquí no conocía eso yo, sabes. Yo aquí era pequeño, bueno, tendría 13 o 14 años.

E5: ¿Ahora que edad tienes?

S52 1: 17. No sabía, bueno es que yo sólo estaba enfocado en mis estudios, bueno, en el colegio, que en verdad no hacía nada, sabes. Yo en vez de estudiar dibujaba. Yo soy una

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



máquina dibujando, pasaba todo el tiempo dibujando en la clase. Que en verdad, ya aquí en esta etapa me empecé a dar cuenta que en el colegio no quería estar,

S52 2: ...y este chaval, estaba antiguamente aquí, el año pasado salió, y me dijo: “killo”, pues yo estoy en Gareli, estoy haciendo un módulo, me va tela de bien, que en verdad puedes salir colocado”, esto y lo otro, me informó, yo vine, y no me aceptaron porque yo era pequeño, tenía 16 años. Estuve un año parado, bueno parado no, que estuve con mi padre pintando, que sigo trabajando con él, y ya me escogieron aquí. Estuve primero en Niedra, para informarme del tema, me gustó hostelería, y me quedé en hostelería.

CONFLICTO 19. Intrapersonal. Valores.

E5: Ahora ya, nos vamos a ir la adolescencia. ¿Qué aspectos destacarías de esta etapa?

S52 3: Aquí, que la liaba demasiado. Aquí, en verdad iba yo a lo loco, sabes, no echaba cuenta, tenía los ojos cerrados, era liberal, autónomo, antipático, mentiroso, egoísta, tramposo... sabes. Todo lo negativo que te pueda echar una persona, pues eso era yo.

E5: Vamos, que no había nada positivo.

S52 : No, que va.

E5: ¿Por qué motivo no había nada positivo?

S52 5: Porque yo creía que siendo así me iban a respetar más y, hombre, te respetan, te respetan los demás que son iguales que tú. Pero cuando abres los ojos, te das cuenta que esa no es la gente que te gustaría que te respetara, y por eso.

E5: ¿A quién te querías parecer?, ¿Había alguien en tu entorno... (me interrumpe)

S52 6: Sí, sí, sí, me quería parecer, yo que sé, no quería parecerme a nadie, quería ser un niño respetado del barrio, un niño famoso, aunque lo sigo siendo, ¿sabes?, pero ahora soy más famoso porque he cambiado, y soy más buena gente. La gente dice: “el Carrasquilla, yo no me esperaba eso del Carrasquilla”. Y si yo lo hubiera sabido antes, no me hubiera cambiado de forma de ser, ¿sabes?. Es que yo me dejo influir, bueno ya no me dejo influir tanto por la gente. Yo es que veía algo y yo decía: “pues yo quiero ser así”. Me dejaba llevar, me dejaba llevar, y claro, es que siendo chico no tienes bastante madurez como para comprender.

CONFLICTO 20. Intrapersonal. Expectativas

E5: Bueno, y ahora ya, nos vamos la parte actual, ¿Porqué has elegido esta especialidad?

S5: ¿La hostelería?

E5: Sí

S52 7: Porque... en verdad en mi familia nunca ha habido ningún cocinero, aunque me enteré hace poco que mi tatarabuelo sí era cocinero. (nos reímos) en verdad, a lo mejor lo he heredado de él. Me enteré hace tres días. Lo que pasa es que me gustó tanto. Aparte de que yo que sé, de siempre me metía de chico con mi madre en la cocina, aunque yo escuchaba hostelería y yo no sabía qué era hostelería, que iba de cocina y de bares. No sabía nada. Y nada más que me enteré aquí: “mira, te vamos a meter en hostelería”, ¿y hostelería de qué va? Dije, bueno, voy a probar, me gustó un montón, y ahora estoy tela de informado de todo.

E5: ¿Te metieron tus padres, o tú por tu cuenta?

S52 8: No, yo lo decidí ¿sabes?. Mis padres estaban bastante mosqueados, porque mi padre no me quería quitar del colegio. Pero es que mi padre, como es duro de cabeza. Tú sabes, los padres, que son los antiguos éstos, tú estudia, estudia, y no le entra en la cabeza que no soy de estudiar. Ahora se ha dado cuenta que esto es lo que me merezco yo, ¿sabes?. Estoy sacando notas, estoy muy contento, muy a gusto.

CONFLICTO 21. Intrapersonal. Expectativas.

E5: Ahí que bien. ¿Qué esperas conseguir?

S5252: La verdad es que todavía no lo tengo claro. Tengo que estar trabajando en un sitio, en un restaurante o en un hotel para darme cuenta de lo que quiero. Hombre, yo quiero cocina, yo restauración no me gusta, yo quiero cocina. La cocina es que está muy entretenida.

E5: ¿Qué expectativas tienes de éste programa? ¿Qué esperas conseguir del programa?

S5253: Sacar el máximo rendimiento, y sacar un buen puesto de trabajo. Me gustaría llegar a jefe de cocina, creo yo que es lo que me gustaría, pero no del todo, porque jefe de cocina no es lo mismo que un cocinero, porque el cocinero está en la cocina cocinando, y el jefe de cocina es contabilidad, responsabilidad, compra... Si tienes que ver algo con la cocina es porque tú compras los alimentos, pero no tocas ni una sartén. Tú mandas y punto. Yo prefiero la cocina que estoy usando los utensilios y demás.

CONFLICTO 22. Intrapersonal. Expectativas.

E5: En cuanto al futuro, ¿Cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional?

S5256: Me veo fuera de Sevilla, me veo yo. Es que yo aparte de meterme en la hostelería es por viajar. Me gustaría viajar mucho, porque la hostelería es un trabajo donde se trabaja en el mundo entero, porque en todo el mundo se come, es que no existe ningún país donde no haya que comer. Y yo que sé, me veo fuera de Sevilla, en una playa.

E5: ¿Y qué cosas te gustaría que te sucedieran en la vida, tanto personal como profesionalmente?

S5257: Pues, salir de Sevilla y encontrar una mujer en las afueras, diferente, que no sea una sevillana.



E5: Ja, ja.

S5258: Bueno, siempre puede haber alguien en Sevilla que te pueda llenar el corazón, pero... Y eso, personalmente encontrar a alguien fuera de Sevilla. ¿Y cómo has dicho, personalmente y...?

E5: ¿Profesionalmente?

S5259: Pues profesionalmente me gustaría encontrar a un jefe que sea como yo.

Alumna 6. Mar.

CONFLICTO 23. Interpersonal. Relaciones familiares

E6: ¿Por qué en esta foto no aparecen personas? ¿Por qué estás tú sola?

S6271: Porque en verdad, iba a traer una que salía mi madre, pero no... no quería hablar de ella tampoco, y la he traído porque... no sé... porque es un momento en el que salía con mi madre viviendo en mi pueblo, pero como ya no... no... no...

CONFLICTO 24. Intrapersonal. Valores.

E6: Eh... De una etapa a otra ¿que cambios observas en ti?

S6: ¿Pero cambios de qué?

E6: Cambios de madurez y eso... O sea... ¿que cambios crees tú que ha habido en ti, desde tu infancia a tu adolescencia, y de la adolescencia a la actualidad?

S6272: De mi infancia en verdad... que he pasado de todo, de los estudios, no estudiaba, no hacía nada y ahora aquí tu sabes... aquí empezaron a importarme más las cosas los estudios, y ya está. Y aquí ya le daba más importancia a la vida. Y no pasaba tanto de... yo que sé...

CONFLICTO 25. Interpersonal. Relaciones familiares.

E6: Bueno, ahora te voy a hacer una serie de preguntas en referencia a tu infancia. ¿Vale?: ¿Qué aspecto destacarías de esta etapa?

S6: ¿Cómo?...

E6: ¿Qué destacarías tú de lo que has vivido...?

S6: ¿Pero algo que me haya pasado?

E6: Sí, eso. De lo que tu hayas vivido con tu entorno, con los que te rodean... y que destacarías de ti misma incluso.

S6: Pues no sé...

E6: Por ejemplo, ¿qué acontecimientos destacarías de esta época que te haya influido?

S6273: Aquí fue cuando mis padres se separaron, y en verdad eso es lo que más... y es la última foto que tengo con ellos dos. Y por eso la he traído, porque son las que más, no sé...

E6: ¿Y eso cómo lo valoras tú?

S627 : Positivo, ahí positivo. En este aspecto porque no me comentan nada negativo

E6: Con respecto a tu infancia.

S6275: Y aquí yo que sé... que lo pasaba mal con mi padre cuando era chica. Ha estado...

CONFLICTO 26. Intrapersonal. Expectativas.

E6: Eh... ¿qué experiencias piensas que han influido en esta etapa para llegar al PGS?

S6279: En realidad me salí del instituto, ahí, por ese año y no sé... me metí aquí. Mi primo también estuvo estudiando aquí y mi hermana también. Y... en realidad yo quería estudiar administrativo, no pensaba estudiar Hostelería, pero como ya empecé la hostelería, ya en verdad me gustó y eso, pues ya seguí para adelante para verlo. Llevo un año.

E6: Y ahora, con respecto a la actualidad, ¿por qué has elegido esta especialidad?

S6280: Es que en verdad...elegirla, no la elegí, no la puse, yo no he querido hacer Hostelería, pero ahora si me gusta, y ahora...me gusta bastante. Me gustaba más otra cosa, pero...

Alumna 7. Victoria.

CONFLICTO 27. Interpersonal. Roles de género.

S7290: Esta quinta, fue en el tiempo que yo estaba con mi exnovio, aquí estaba más o menos bien...

E7: ¿De esta foto no hace mucho tiempo, verdad?

E7: ¿De esta foto no hace mucho tiempo, verdad?

S7291: Hace tres años por ahí. La niña que aparece es la sobrina de la mujer de mi padre (que tampoco me toca a mí nada) y esta foto la he unido con la sexta porque fue al poco tiempo de estar aquí, me fui a Canarias porque corté con mi exnovio y estaba muy mal, me fui a Canarias con mi madre que estaba trabajando allí y lo recuerdo porque yo estuve también con psicólogos y eso...estaba con muchos agobios y depresión y eso.

S7292: Y recuerdo que me fui a Canarias, creo que era Lanzarote, para estar aquí tranquila, de vacaciones... y me puse mucho mejor ya vine más relajada. Y la última (la foto nº 7), que es cuando viene que aquí ya estaba bien, vamos.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



CONFLICTO 28. Interpersonal. Relaciones familiares.

E7: Las personas que aparecen en las fotos ¿en que han influido en tu vida? (porque en la mayoría de las fotos no apareces sola).

S7: En la foto segunda nada...están mi madre y mi tía que tampoco...

E7: Bueno...pero, ¿habrán influido algo de alguna manera en tu vida o significarán algo para ti?.

S7296: Pues, es que no sé como explicarte..., mi madre ha influido también mucho pero para mal, porque también lo he pasado muy mal con ella, ha tenido muchos problemas ella con mi padre, después también ha tenido otra relación y yo me lo he estado tragando todo, lo he estado viendo todo (las peleas y lo que se hayan tenido) y ha influido en eso ¿sabes?

S7297:Y aquí mi padre ha influido porque ha sido el que siempre ha estado conmigo, el que me ha sacado adelante desde los siete años que se separaron mis padres , hasta los diecisiete que tengo ahora casi.

E7: Tu padre aparece en la foto siete ¿verdad? Y... ¿Quiénes son los que aparecen en esa foto aparte de él?.

S7298: Pues estamos: mi hermana, mi padre, la mujer de mi padre y su sobrina.

E7: Y tu también sales ¿no?

S7299: Sí, yo soy la que está de pie. Ah! Bueno... la mujer de mi padre también ha influido en que mi padre a lo mejor cuando se separó de mi madre, al poco tiempo después se junto con una muchacha e iban bien pero al final se separaron y eso y después ya encontré a esta muchacha y llevan ya seis años y muy bien. Yo me alegro mucho porque aunque yo me llevo un poquito mal con ella, pero que me alegro por él porque lo veo que está muy feliz y muy bien.

CONFLICTO 29. Interpersonal. Relaciones familiares.

E7: ¿Qué aspectos destacarías de esta etapa (de tu infancia)?.

S7: ¿Qué aspectos destacaría? Pero no sé... ¿Qué es lo quieres decir?.

E7: Pues, acontecimientos que ocurrieran en esta etapa que recuerdes de un modo especial o que te influyeron a ti de alguna manera.

S7302: Pues no sé, hay solamente como era más chica no me acuerdo de mucho, lo que me acuerdo es de la comunión.

E7: Uhm, uhm.

S730 : Pues eso que la comunión que no esperaba que fuera mi madre, porque mi madre vivía aquí...(en Sevilla), y me la encontré en la iglesia y eso fue una alegría para mí, aunque estaba un poquito triste porque veía que estaba mi padre y más familia y eso... y mi madre por otro lado, pero... A lo mejor a mí me hubiera gustado que estuvieran juntos pero... De eso es lo único que me acuerdo de la primera etapa.

CONFLICTO 30. Interpersonal. Roles de género.

E7: ¿Qué aspectos destacarías de la adolescencia?.

S7: ¿Cómo estoy ahora, no?

E7: Bueno, un poco antes de ahora. Porque después vienen las preguntas sobre la etapa actual.

S7: que es ¿Lo que me ha pasado a mí en ese tiempo?.

E7: Bueno... cosas que te hayan marcado a ti o que tú creas importante destacar.

S7307: Pues con doce años conocí a mi exnovio, que él tenía diecisiete (un poquito grande pero bueno), y bueno fue la primera vez que yo dije que me había enamorado, yo no sé si eso es verdad o no, porque a lo mejor no me enamoré ni nada y empecé a salir con él y muy bien todo, pero... después estuve dos años y cuatro meses con él y fue vamos... lo más malo que me podía haber pasado.

E7: Pero malo te refieres después de pelearte con él ¿no?.

S7308: En esos dos años y pico, vamos. Y me marcó por eso por los celos que yo tenía, los celos que él tenía. He estado también en un psicólogo, por él también me tome una vez pastillas para quitarme del medio, si... son cosas muy tontas también pero con esa edad te afectan más las cosas ¿sabes?

E7: Sí, a esa edad no se piensan demasiado bien las cosas o no se es muy consciente.

S7309: Claro, ahora mismo no lo haría, pienso las cosas y digo: ¡vaya tela lo “colgá” que yo estaba! Pero bueno...

CONFLICTO 31. Interpersonal. Violencia escolar.

E7: Entonces de la adolescencia más que nada eso, ¿no? Pero bueno, quieres destacar algo más, por ejemplo del instituto, etc.

S7310: ¡Del instituto! Jajaja. Entré en 1º ESO y al mes (sí, antes de los dos meses me parece a mí) me quitó porque le pegué a un niño.

E7: ¡Vaya!.

S7311: Pero no fue porque yo quise, fue porque se metió conmigo, empezó a decirme palabrotas y todo (guarra,...) y le metí un puñetazo en el ojo, yo en mi vida había pegado un puñetazo y se lo pegué a él. ¡Hombre! Para que se mete conmigo ¿no? ¡Que peligrosa!

E7: y te expulsaron del instituto o algo ¿no?.

S7312: No, me fui yo, porque no me gustaba la gente que había allí y eso. Y me fui a otro instituto y allí hice 1º, bueno no terminé 1º, lo dejé un mes antes de que acabasen las clases y me apunté otra vez para entrar a 2º, pero a mitad de curso también me quité y ya ahí pues me quité del todo (...) porque como estaba también con el chaval éste, no me dejaba en paz, es que cortaba con él y me seguía a todos lados, al colegio a todos los lados, y estaba muy mal, ni estudiaba ni hacía nada. Y para no estudiar para que voy a ir al colegio ¿no?
 E7: Bueno, entonces lo que me cuentas es todo negativo. ¿Hay algo positivo?, ¿no?
 S7313: Positivo más bien poquito (entre lo de mi exnovio y el instituto) las dos cosas lo mismo.

CONFLICTO 32. Intrapersonal. Expectativas.

E7: Ahora vamos con la etapa actual ¿vale?. ¿Por qué has elegido esta especialidad?
 S7317: Yo no me quise apuntar para hostelería primero, me apunté para auxiliar de clínica, pero al final no había gente para hacer el curso y como segunda opción puse hostelería
 S7318: y me metí aquí y también cuando era chica me metía en el bar de mi tío y me ponía a echar cervecitas, me gustaba a mi eso de los bares, ...
 E7: Ah! Eso te iba a preguntar ahora. ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?
 S7319: De cocina mucho no, porque en mi casa no hago casi nada de cocina, lo hace mi padre o la mujer o lo que sea, pero desde chica a lo mejor había una boda o lo que sea y yo me acuerdo una vez que hubo una boda de un amigo de mi padre y había un barril de cerveza y yo me puse a echar las cervezas de todo el mundo. Y que a mí me gusta eso ¿sabes? Y como yo hablo mucho pues me gusta estar hablando con la gente, ...
 E7: El trato al público y eso, ...
 S7320: Sí, sí. Aunque al principio me corto un poquito y no hablo mucho, pero después ya... me arranco y no veas.
 E7: ¿Qué piensas de lo que estás haciendo? Y ¿Qué sientes o experimentas al cocinar?
 S7321: Hombre... me siento, ... Me gusta, pero tampoco es una cosa que me encante, como por ejemplo otras personas que de primera opción han cogido eso; pero me gusta, si no, no me hubiera apuntado.
 E7: Entonces, ¿Te gusta y te sientes bien cocinando?
 S7322: Algunas veces, otras veces a lo mejor vengo mosqueada o lo que sea y hago las cosas que no las hago muy bien, pero, normalmente sí, hago las cosas ha gusto.

Alumno 8. David.

CONFLICTO 33. Intrapersonal. Valores.

E8: Después, hechos así importantes, recuerdas algo más, cosas que te hubieran pasado con familiares...
 S837 : Hombre, cosas importantes, que no sé, a lo mejor, cosas importantes, sí, que me metí en un equipo de fútbol allí en Alemania, que también me gustó porque era también hacer deporte, meterte en un equipo, yo que sé, cositas así. Luego también, cosas importantes que casi todos los fines de semana iba a casa de mis tíos, nos íbamos a las piscinas, porque aunque allí fuera invierno están las piscinas climatizadas y tapadas, que no están al aire libre, entonces vas a un parque acuático... son cosas que aquí a lo mejor no las estoy viendo y hay veces que sí las recuerdo, decir: ¡vaya tela, que en Alemania que si te ibas con tus primos, con tus tíos a comer fuera...
 E8: que no se ven tanto aquí, no?
 S8375: Ahí va, es que aquí, la gente que viene de fuera viene a Sevilla y dice: ¡Vaya, Sevilla, qué bonita, esto lo otro. Pero el que vive aquí, pues está pensando en trabajar, porque este mundo se queda fascinado con la Giralda y, a veces pasas tú por el lado y ni le echas cuenta. Y sin embargo, eso es como el que va a otro país, le gusta y eso es en todos lados igual.
 E8: Lo que me has dicho es todo positivo, ¿no?
 S8376: Sí porque negativo...
 E8: Eso, si hay algo negativo que quieras...
 S8377: Negativa eso, que me vine para acá.
 E8: Que fue un cambio que a ti te afectó, ¿no?
 S8378: Tenía yo ya eso mis amigos... mis tíos, con mis primos me llevaba de arte y me llevo...el no poder saber tampoco el idioma, porque, quiera que no, hoy en día, para cualquier trabajo, cuantos más idiomas tengas, mejor para ti, en ese sentido. Me fastidió eso, luego también me fastidió meterme en un pueblo, que aunque fue poco tiempo viviendo pero...

CONFLICTO 34. Intrapersonal. Expectativas.

E8: ¿Y hay algo negativo en esta etapa? En el instituto porque has estado en el instituto, primero y segundo y tercero...

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S8387: Sí, sí, yo tengo el título en verdad, yo es que lo que pasa es que me metí aquí por un chaval, porque yo estaba estudiando en el instituto Triana, acabé la ESO y me saqué el título. Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cosas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 30 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, porque no vas a estar hasta los 30 años manteniéndote tus padres luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así.

S8388: Como también me gusta la Hostelería, que por cierto, para siempre no me gustaría porque aunque yo tuviera mi propio negocio... la hostelería me gusta porque es un sitio que se gana bien, aunque estés explotado pero se gana bien, estás explotado hasta un cierto punto y está muy demandado. Ya cuando lleve más años en cocina, pues a lo mejor me hubiera metido en bombero o cosas así que son más suavitas, dentro de lo que cabe.

E8: ¿Qué te gustaría hacer más adelante?

S8389: Más adelante, si por lo que sea cocina, a mí me gusta ahora cocina más que cualquier cosa, pero que si... es que a mí lo que me pasa es lo que hablé yo con Inma y con mi profesor, a mí me gusta cocina, lo que pasa es que la vida esta se vive una vez, entonces a mí me gustaría más de compartir... Porque conozco un chaval que es psicólogo, es policía nacional, estar más activo en la vida... no sólo depender de una cosa y por los pelos, que si aquí no me va bien, pues tengo otra cosa donde agarrarme.

CONFLICTO 35. Intrapersonal. Estereotipos.

E8: Y ¿qué experiencias piensas que te han influido para llegar al programa?

S8390: Yo estaba en Triana y cuando acabé la ESO fui al Instituto Heliópolis que es por la mañana de grado medio, entonces yo estaba allí pero no había plazas para cocina, entonces era para restaurante y bar, entonces yo para camarero y eso, no es que no me guste pero eso sí que es más explotado porque estás "to delgao", todo el día ajetreando y no, yo por eso, me quité de allí, aguanté una semana o así, y después, por un chaval me metí aquí, que encima...

S8391: Para la gente que no tiene la titulación le viene bien, pero yo como la tenía (palabras que no se entienden porque suena la sirena)...de mi clase la tenemos yo y una chavala que tiene veintitantos, el novio Raúl y mi amigo Víctor, ya creo que de la clase más nadie, no lo tiene.

E8: Entonces eso es lo que te ha influido.

S8: Sí, sí

E8: Y ahora de la etapa actual, ¿por qué has elegido esta especialidad?

S8392: Pues Hostelería la he cogido pues porque es un trabajo muy demandado, se paga bien, hombre, no te digo que el que entre al principio va a estar de rositas, eso con el paso de los meses, los años te vas formalizando más, te vas formando más y vas aumentando en escalones y todo. Y me metido por eso y porque también me gusta y también me gustaba la electromecánica, cosas de mecánica, como te he dicho antes...

CONFLICTO 36. Intrapersonal. Estereotipos.

E8: ¿Y qué piensas de lo que estás haciendo? ¿Qué sientes o experimentas al cocinar? Que si te sientes a gusto.....

S8395: Sí la verdad es que sí que es una cosa que...hombre sí : te pones sucio, te puedes quemar, te puedes cortar, tiene un riesgo, pero eso es como todo, a todo el que le gusta pues tira "palante" y no ve las cosas negativas ni nada así. A mí la verdad es que sí me gusta... es entretenido, que tampoco...

E8: ¿...estáis siempre haciendo lo mismo, no?...

S8396: Ahí va y en cocina, mismamente, pues trabajas de más cosas, no sólo es en la cocina, que tú puedes tocar cualquier variedad de alimentos, puedes trabajar en una frutería, o puedes estar en pescadería o puedes estar en frutos secos, o....

E8: ...todo lo relacionado con la alimentación...

S8397:...con la alimentación en diferentes sectores, si a lo mejor hay personas que no les gusta la cocina se pueden meter en los diferentes sectores. En Cola-cola y todo eso también...

CONFLICTO 37. Intrapersonal. Expectativas.

E8: ¿Qué esperas conseguir y qué expectativas tienes del programa?

S8398: Hombre, espero conseguir la titulación,

E8: Qué son dos años, ¿no?

S8399: ...dos años, eso es lo primordial, que también es aquí más sencillo que en otros lados, porque en Heliópolis el nivel de Inglés era más alto... Ya el año que viene, o sea en el segundo año ya te meten el francés...

E8: Este es el primer año que estás, ¿no?

S8 00: Este es el primer año, el segundo año supuestamente te ponen francés y también el nivel de matemáticas, de lenguaje allí es más fuerte en Heliópolis porque allí es como un grado medio, aquí es como, para los que no tienen título, pues supuestamente es más facilito. Yo como lo tengo pues voy, con lo poquito que hago voy sobrado...Las expectativas



formarme y tener un buen empleo, que sea por lo menos fijo y que con el tiempo me vaya haciendo...

E8: Que te labres un futuro...

S8 01: Un futuro a corto plazo...

E8: ¿Qué piensan los demás, es decir tu familia y tus amigos de lo que estás haciendo?

S8 02: Mis amigos me dicen que es muy sacrificado, o sea como quitándote la ilusión dentro de lo que cabe. Te lo dicen así, pero en verdad es que hoy en día todo es esforzado, salvo el que... yo que sé... pero casi todos los trabajos si no tienes que cocinar tienes que dar muchos viajes andando y si no tienes tu camión que tienes que llevar las cajas por todas las carreteras de España...y yo que sé, que cada uno tiene su cosita...

S8 03: Y mi familia pues eso, yo les he dicho que esto me gusta y que tire "palante" y que si algún día me aburriera o estuviera sobrado de dinero, que si quisiera hacer otra cosa, como te he comentado, de bombero o algo que a lo mejor con treinta y tantos o cuarenta años pues puedo compaginar las dos cosas perfectamente, por la mañana una cosa, por la tarde otra; o que tuvieras tu negocio y ya dependes nada más a ser bombero o lo que sea.

CONFLICTO 38. Intrapersonal. Estereotipos.

E8: Ya dos preguntitas del futuro, ¿cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional?

S8 0 : A nivel personal, pues... dentro de 15 años... pues tener una novia formal, o tener una casa, o un pisito curioso, donde poder estar ya independizado de mis padres. Y... cuál era la otra...?

E8: ¿qué cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional?

S8 05: Eso, a nivel personal tener una casa y tener una familia... una novia o algo, y profesional estar trabajando bien, aunque esté cansado pero por lo menos tener un trabajo, que es lo primordial.

E8: ¿Qué cosas te gustaría que sucedieran tanto personalmente como profesionalmente? Lo que me has dicho ahora, no?

S8 06: Sí eso, me gustaría tener la casita y un buen empleo, salvo que no pase nada, una gravedad o cualquier cosa rara...

E8: ¿Y te ves trabajando en la Hostelería?

S8 07: Yo creo que sí, yo creo que sí porque, si aquí me van bien las cosas, empiezo por los escalafones bajos y voy subiendo, yo creo que no hay que ser un superdotado para estar en una cocina, ya en una carrera de arquitecto y eso... ya...

E8: ...ya es más complicado...pero...

S8 08: ...hacer pisos y eso ya es más complicado que hacer una tortilla...

E8: entonces...te ves trabajando en la hostelería, ¿no?

S8 09: Seguramente.

E8: Bueno, pues ya hemos acabado. Muchas gracias.

Alumna 9. Rosario.

CONFLICTO 39. Interpersonal. Relaciones familiares.

E9: Bueno, pues ahora, refiriéndonos a las etapas que has elegido, me tienes que decir qué cambios observas en las fotos, de unas etapas a otras.

S9 27: ¿Qué cambios, no? Pues, la madurez, ¿no? Quizás sea una de ellas, la madurez. Aquí tenía 7 añitos, aquí era una función de colegio, vamos que no...Aquí (*debe referirse a la segunda foto*), era la típica edad que no quería salir con mis padres, la típica edad que tú querías nada más salir con tus amigos, que te daba vergüenza salir con tus padres, porque aquí tendría yo unos 1 años o por ahí tendría que tener, 15 o cosa así. Aquí, es que después de la muerte de mi madre he ido madurando, bueno yo tuve que madurar en menos de un mes, vamos...en un mes más o menos tuve que madurar por fuerza.

CONFLICTO 40. Intrapersonal. Valores.

S9 28: Porque aquí también yo, como quien dice era yo una sinvergüencilla, ni estudiaba, ni quería estudiar ni nada...Y sin embargo llega un momento en que te centras, sabes, y a partir de cuando salí con Raúl, empecé a centrarme, a pensar lo que quería y...ya está, hasta ahora mismo eso, hasta la edad de hoy., que yo me veo...me considero una persona madura y responsable.

CONFLICTO 41. Intrapersonal. Estereotipos.

E9: ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido en esta etapa para llegar al programa de garantía social? ¿No piensas que hubo algo...?

S9 3 : ¿...que me marcara para decir, pues voy estudiar esto? Es que mi madre...Yo me metí por ejemplo, en la hostelería, porque, verás, mi madre siempre, desde chica, desde chiquitita me decía: "porque no te pones aquí conmigo" y yo me ponía con ella en la cocina, me ponía, vamos, a hacer pocas cosas, a lo mejor me ponía a cortar patatas, a freírlas.

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



Después ya, cuando me iba haciendo más mayor, pues a hacer unas lentejas o algunas cositas así...

E9: Uhm.

S9 35: Ya después, no quería seguir estudiando lo que era BUP, no quería seguir estudiando, y digo: “pues yo me quiero salir y hacer algo que me guste”, sabes, hostelería o cualquier cosa. Y mi padre decía que no, que yo tenía que sacar bachillerato, que lo tenía que sacar porque era bueno tenerlo; pero yo decía que no, que yo no quería, que es que no, que no lo iba a sacar. Y fue así, no lo saqué, y es más, menos mal que me metieron aquí, porque yo no quería hacer nada que no me gustase, porque es que yo estaba harta de estudiar algo y que yo veía que no llegaba, y que no llegaba, y que me hartaba de estudiar y que no llegaba...

E9: Y si no te gusta, pues menos todavía...

S9 36: Claro. Entonces digo, prefiero coger y meterme en algo que me guste, por lo menos tener algo, agarrarme a un clavo ardiendo, sabes. Y la verdad que aquí, donde yo me he metido, estoy muy contenta, además que me gusta la profesión esta, pues...

CONFLICTO 42. Intrapersonal. Estereotipos.

E9: ¿Qué esperas conseguir o qué expectativas tienes del programa?

S9 2: Hombre yo...mi ilusión ahora mismo es de trabajar, porque tengo una edad...tengo 2 años y la verdad es que me gustaría ya trabajar y...que yo tengo también unas perspectivas con este muchacho, entonces, quieras que no...me gustaría eso, trabajar, independizarme...

E9: ¿Qué piensan los demás, como tus padres, tus amigos, de lo que estás haciendo?

S9 3: Mi padre está muy contento, bueno mi padre, mis amigos, porque yo, en el instituto, yo no quería seguir, yo estaba...todo el mundo: “qué tú tienes que hacer algo, que tú no puedes estar en tu casa metida” porque claro, una vez que se murió mi madre yo decía que yo no estudiaba más, que yo tenía que estar en mi casa encargada de estar en mi casa, de limpiar mi casa, de llevar mi casa para adelante, a mi hermano, a mi padre, ponerle de comer, vamos, un ama de casa. Y entonces pues, mi padre ya, una de las veces me dice: “mira, tú no te puedes quedar aquí, que a mí me da igual, tú tienes que salir, tú tienes que entrar, tú tienes que hacerte una mujer, como quien dice, y además que tú tienes que tener unas perspectivas, que tú no puedes quedarte en tu casa”.

S9 : Total, que ya conocí a una persona que ya conocía el centro éste, y entonces digo, por qué no, lo voy a intentar. Y hoy en día, mi padre está contentísimo, porque de que sacaba las notas, vamos que me quedaban 6 o 7, a no quedarme ninguna, que ve que estoy entregada con el curso, y que me llevo muchas horas aquí...

S9 5: La verdad es que están todos muy contentos, hasta mis amigos, porque mis amigos me reñían mucho también: “chiquilla, que no te quedes en tu casa”; además yo me escaqueaba mucho del instituto, yo no quería ir. Y ahora cuando ya saben que estoy aquí, que estoy progresando, pues...Y ahora tú te ves, a tus amigos lo ves...porque todos estaban estudiando y ahora tú te veías que no tenías nada. Tú te sientes inferior, te sientes inferior, porque es que ellos son alguien y yo no. Entonces yo ya, no es que me compare con ellos, sino que ya que yo también tengo algo, y que si ellos van a trabajar, yo también voy a trabajar, que no me voy a quedar en mi casa, sabes.

Alumna 10. Soraya.

CONFLICTO 43. Interpersonal. Roles de género.

E10: ¿Por qué te genera un sentimiento especial? ¿qué sentimiento te genera, mejor dicho?

S10 61: Porque esta fue la noche en la que cogí la borrachera del 15, vamos...me atreví a coger una moto, y yo que sé, me acuerdo de que le decía “Juan”, se llama Juanma, “Juanma, échame otro whisky con coca-cola”, me lo echaba, y claro a la segunda o la tercera, como tenía la borrachera del primer vaso de champán, me decía “No bebas más, no bebas más, hay que ver como estás” yo toda blanca, me decía “échate agua en la cara y venga ya” y yo “que no, que estoy maquillada y no me quiero estropear” y me dice “Soraya, como bebas más me voy a enfadar”... y claro, después de aquí nos fuimos a la Notre Dame y estuvimos allí hasta que amaneció, y una hora antes me dijo “como te vea con un vaso en la mano, me mosqueo, y me voy a mosquear” y claro, se me había olvidado lo que me había dicho y me vio con un vaso y dándole un buche, y dice “qué otro, ¿no?” y digo “Juanma, si ha sido el último”, dice: “el último...” y se mosquea, cogió la moto de un amigo y se fue y yo “hay que ver, ¿Qué he hecho?, que no me he acordado, empecé a beber y no podía parar...”

S10 62:...empecé a emparanollarme toda, y me dice la chica del cumpleaños: ¡Ay! Soraya, no te preocupes, que seguro que ha ido a dar una vuelta” y digo “pero mira la hora que es”, había tardado un cuarto de hora en venir, y yo estaba echada en el coche, llorando, y yo: “por Dios, que se ha mosqueado, ahora que va a pasar, y yo que sé, me recuerda que, la chica del cumpleaños me dice: “quilla Soraya, no te preocupes”... Me hizo ver que yo valía algo, ¿sabes? Me dice: “porque tú vales para esto, tú vales para lo otro... y claro, me hace ver como, que tengo amigos, ¿sabes?”

E10: ¿y desde entonces ya no estáis juntos?

S10: No, porque...

E10: Volvisteis y eso, ¿no?

S10 63: No, si en verdad no cortamos, sino que...tú sabes...

CONFLICTO 44. Interpersonal. Roles de género.

S10 69:...y la última vez que me pasó fue en esta época, la época en que yo... hará un año o así, año y medio. Fue que... yo iba a ese lugar, a Santa Clara, e iba en bicicleta, o andando, como no tenía bonobuses... iba andando y como era verano y ¿me invitó? Y me iba a comer algunas veces y un día me dio por arreglarme, tenía, creo que tenía esta ropa, me parece, creo que, me dio por arreglarme, cogí la bicicleta e iba de camino y yo no sé desde que punto fue que, un hombre con un coche, empezó a seguirme, y a llamarme y claro, la bicicleta rota por todos lados, la bicicleta estaba, como para decirte: hecha “una mierda”, para tirarla a la basura; estaban las ruedas medio vacías; la cadena estropeada, nada más que hiciera un movimiento brusco, se partía; el pedal medio roto, lo que es el manillar, descuadrado; las ruedas, además de estar vacías las veías y parecían una serpiente, la bicicleta era un show... y yo empecé a correr y a correr... yo tardaba en bicicleta, unos 20 minutos, pues cinco minutos tardé de lo que corría... luego bajé de la bicicleta, me fui para mi novio y le dije: “Juan Ma, que me persiguen en un coche, me está llamando, hay que ver, me tiene asustada”...

S10 70: Yo estaba nerviosita perdida, me tuvieron que dar una tita y todo. Y me dice “¿qué pasa, qué pasa, quién es? Y hasta que no se levantó un amigo, no se levantó la pandilla y dice: ¿quién es, quién te está persiguiendo? Digo: “míralo, que ha entrado dentro de los pisos, hay que ver, qué viene por mí, que viene por mí...” yo escondiéndome y dice: ¿pero quién es, que no lo veo? Estaba todo oscuro y digo “mira, ese que va para allá” y había cogido, se había ido corriendo, había cogido el coche y se había ido, y digo: “mira Juan Ma, ese que va para allá con el coche y dice: “ pues, cuando lo veas otra vez, te vienes corriendo” y nada, al final no me fui otra vez en bicicleta porque estaba asustadísima, y al final me dieron dinero, me dieron 5 euros para que cogiera un taxi y me fuera a mi casa porque estaba fatal...Esa fue la última vez que me siguieron, pero años anteriores, dos veces, el mismo tío...

E10: ¿Sí? Pero, no te llegó a pasar nada, ¿no?

S10 71: No, porque empecé a correr, pero si yo me quedo quieta... Uf ¡madre mía! ¡Me violan y me hacen de todo! Porque eso fue... la primera vez fue en los Pajaritos, y yo lo recuerdo porque en esa época había un niño que se lo llevaron y aparecía en el parque Amate, tirado en el suelo y la última vez lo vi ¿en... donde fue? allí en los Arcos, por lo visto se lo habían encontrado allí tirado y el niño, cada vez que tú le dices al niño “¿Qué ha pasado, qué te han hecho?” el niño no dice nada. ¡Horroroso! Yo creo que también fue ese tío, no lo sé.

CONFLICTO 45. Interpersonal. Relaciones familiares.

E10: ¿Y por qué motivo pasaste de no tener amigos a verte rodeada de mucha gente?

S10 86: Porque antes, cuando era pequeña, ¿sabes? Estaba siempre jugando con mis hermanas, y, claro, hubo un momento en que ya empezaba a pelearme con la mediana, ésta de aquí, empezaba a pelearme, pin pin, una pelea, otra pelea, nos cogíamos los pelos, un mechón en la mano, y estaba harta y dije: “yo por mi camino y tú por el tuyo”. Y hasta que los 17...claro, ella por lo suyo y yo por los míos, y un día pues empecé: “yo no me junto contigo”...ahora ella conoce a otra gente y ya...se iba con los otros y ya empecé que piscinita, muchos amigos, y ¿sabes? Mi hermana empezó a perder amigos, o sea yo ganaba y...con gente distinta, y ella iba perdiendo;

S10 87:...entonces pues digo, se fue mi hermana, se fue con 17 años, el año pasado, y vi que mi hermana ya no tenía amigos, se fue a casa de su tía, empezó a cuidar de mis primas y pues mi tía, le hizo “una perra” bastante gorda, mi hermana cogió un disgusto, se vino a mi casa llorando, y pues vi que estaba en mi casa sola, me iba yo a la piscina a disfrutar, ¿sabes? Con los amigos y claro, yo veía a mi hermana triste, llorando y digo, me estuve con ella dos años y medio sin hablarme, y dije: “ostia, ella lo está pasando mal y yo lo estoy pasando bien” y tenía...estaba sentada viendo el tele y tenía una caja de bombones en las piernas y digo: “ostia, me siento mal, sabes, no soy tan perra como para no darle” y cojí los bombones, abrí la puerta de su cuarto y dije: “quilla, coge los bombones que te de la gana, que a mi no me importa y ... te voy a decir una cosa, arréglate, coge el bikini que te vas a venir conmigo a la piscina a disfrutar con los amigos y “to eso” y empecé a llorar, y dije: “ostras, (...)ve al cuarto, piénsatelo y sé buena gente” y empecé a... poco a poco...

E10: A relacionarte más con ella...

S10 88: Con ella y con la gente, ¿sabes? hablar un poquito...saber un poquito más de la gente. Y al final, no quería bañarse nunca, parece que le daba miedo el agua y yo, “un poquito de agua” y ella “que no, que no” (que no quería bañarse).

CONFLICTO 46. Interpersonal. Relaciones familiares.

E10: Ahora vámonos a esta etapa, la etapa de la infancia. ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa? ¿Qué aspectos, positivos, negativos?

S10 93: Es que me hace reír, porque cuando yo era chica me acuerdo que mi madre me decía: “es que tú cuando chica te ibas al colegio, a la guardería con las bragas puestas y cuando volvías ya no tenías las bragas”, es que me hace reír...es algo positivo.

E10: Entonces en esta etapa lo ves todo positivo, ¿no?

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S10 9 : Sí, lo que me hace recordar, pocas cositas que tengo, además me acuerdo de que mi hermana...mi hermana iba a decir yo, mi madre me dice, cuando pequeña, teníamos un perro (...) creo que le decía mi padre perro o algo de eso...era un pastor alemán, y dice: "tú eras más chica, te ibas a verlo, vamos, te dejábamos nosotros en la cuna y te ibas, vamos llamabas al perro, no sé cómo lo hacías, lo traías y ahora cogías tú, te ponías en la cuna, estaban las cosas esas, los palos, te ponías tú así y ahora cogía el perro y (*parece que imita los lamidos del perro*) y mi madre decía: "hay que ver el perro este..." y dice también que muchas veces me llevaban en la cuna, dormida, y que no sabían como lo hacía, que me iba en lo alto de un ropero, en lo alto de un mueble y dicen que no sabían como iba, dicen: "es que la niña trepará o algo, no sé como se va...(...)"

E10: ¿Por qué no hay nada negativo?

S10 95: Bueno, negativo, a los diez años...o siete, ocho, o así. Porque veía cómo mis padres se peleaban, veía que cuando tenían una discusión fuerte me llevaban a casa de mi tía a pasar unos días.

E10: ¿Qué quizá te haya influenciado, es un recuerdo que tú destacas de esa etapa?

S10: (*asiente*)

CONFLICTO 47. Intrapersonal. Estereotipos.

E10: ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido para llegar al programa de garantía social? ¿Para llegar a Garelli? ¿para estar aquí vamos? ¿En esta etapa qué sentimientos, que te ha podido influir, que te ha podido pasar para que estudies aquí y no estudies otra cosa...?

S10500: Es que yo, lo que pasa es que cuando estuve en segundo, pues tenía unos amigos, y, a principio del año, antes de empezar el curso, pues decíamos "quilla, conocimiento del medio se nos da muy mal, no" y digo: "sí", vamos estudiándolo para ir adelantándolo, y nos estudiamos las cosas antes de entrar. Y vamos, venga, empezamos a estudiar, a entretenernos...Empezamos el curso y ahora resulta que el profesor, pues ya no estaba, y todo lo que habíamos estudiado no nos servía para nada, y pues resulta de que...espera que me estoy liando con otra época...y entonces me fui del instituto, sabes, bueno, acabé segundo, pasé a tercero, y había uno en la clase que no me gustaba nada...

E10: ¿Un profesor o un compañero?

S10501: No, el profesor me gustaba, era taco de enrollado, pero claro, un niño que me daba asco, que lo odiaba, que era terror para mí, y digo no acercarse a él porque era repugnante, además que era compañero nuevo, gente nueva, y, en verdad la clase estaba bien, pero como veían al niño (...) ya está estropeado, además el niño ese faltaba mucho...

S10502:...y pues nada: los estudios ya no me gustaban, empecé...ya estudiar eso era para nada, digo: "mama mira que ya no quiero ir al instituto, que ya no me gusta..." no era por el niño ese, es que eso de estudiar ya no me iba; entonces me quitaron, ahí creo que tenía 16 años, y al año siguiente, mi padre me decía: "niña, por qué no te apuntas, apúntate otra vez al instituto" y yo decía: "papá, ese instituto era muy malo" no sé si lo conoces, el Luis Cernuda.

E10: Sí, me suena, no he estado ni nada pero lo conozco de oídas.

S10503: Pues ese instituto para mí era...malísimo, por lo que yo conocí, era malísimo, ¿sabes?, gente fumando, los porros se metían a fumárselo, era de gente mala, muy baja, y cuando me quité, mi padre me dice "niña apúntate a este instituto, no sé que", me convenció, me apunte al de Nervión, a un instituto de Nervión, y empecé a conocer más gente...me quité en el mismo año, me apunté a tercero y el mismo año me quité. Y...me gustaba mucho lo que pasa que...era lo mismo, los estudios...que no me iban...

E10: Que no te gustaban...

S1050 : Hasta los profesores simpáticos, la clase, todo el mundo...Lo que pasa que eso, estudiar no me gustaba. Hasta que mi padre ya el instituto...por mucho que yo fuera o me cambiara, que no...

E10: que no había manera, ¿no?

S10505: ¡Qué va! Y nada, mi padre lo que quiere que yo me sacara el graduado y como no estaba haciendo nada, estaba en la casa todo el día limpiando, me dice, fue a la asistenta, eso es lo que me dijo, que fue y que haya pedido algo para mí, algún cursillo o algo y recibí una carta para hablar con ella, a ver si buscaba algo para mí, y vi lo del cursillo y dije, "venga". En verdad quería peluquería, pero como no había, el de hostelería...para más adelante tener un trabajo.

CONFLICTO 48. Intrapersonal. Valores.

E10: ¿Qué esperas conseguir?

S10512: Sinceramente, espero estar...este año...no quiero que este año acabe, porque...estar con la clase, estar con los amigos, mi novio que es su segundo año aquí.... ¡qué mala suerte, leche!

E10: ¿Qué también está estudiando esto, tu novio?

S10513: Que también está aquí, lo veo más, no sé, es que me gusta todo este año. (*no se entiende bien: yo para mí que me voy a borrar*)

E10: Sí, ¿no?

S1051 : Es que pensar que el año que viene algunos de la clase ya no van a estar, mi novio tampoco, yo que sé, lo veo todo distinto, no sé como sería, es que no me gusta...

E10: Te gustan las cosas tal y como están ahora, ¿no?

S10515: Ahora mismo, ahí está.

E10: ¿Qué expectativas tienes del programa? ¿Qué esperas conseguir del programa?

S10516: Que algunos de mis compañeros con los que estoy estén conmigo, o algo así, sabes, o si no, tener trabajo con gente enrollada,; no tenerlo tan lejos porque eso... de tener que ir, a lo mejor estoy aquí, y tener que ir a Montequinto o algo más lejos, me agobia, porque estar todo el camino me hace pensar mucho y me agobia.

CONFLICTO 49. Interpersonal. Roles de género.

E10: ¿Qué piensan por ejemplo, tus padres de lo que estás haciendo?

S10518: Mi padre es un lío, es que mi padre, yo no sé lo que le pasa, antes de entrar aquí, cuando estábamos echando los papeles, te lo he contado, quería de que viniera aquí, para hacer algo y todo eso... y ahora resulta que cuando me van a entregar el primer informe, digo "oye papa, tienes que venir a recoger el informe ahora y todo eso y me dice que no puede, "no tengo tiempo además eso que te lo den a ti que tienes 18 años" y le digo "papá, que vas a tener una charlita, anda, no seas malo" y no echaba cuenta y me decía "eso es una pérdida de tiempo, no sé qué no sé cuánto"... Primero sí y después me dice que no.

E10: ¿Y por qué piensas que pudo cambiar de opinión, tan de repente?

S10519: Porque antes de venir yo aquí, limpiaba yo la casa, hacía la comida, ¿sabes? cosas de esas, estaba más atendida la casa, y ahora no, ¿sabes? Ahora es levantarme, ir a por el bonobus para venir aquí, que es la una, uy, pues corriendo, si no hay pan, tengo que ir a por el pan, hacer mi cama y mi cuarto, ducharme, comer ligera y irme. Y claro, mi padre, como ya no limpio la casa, pues claro, se mosquea y dice "hay que ver, no aprovechas aquí, sino allí, eso es una pérdida de tiempo, no sé qué..."

S10520: Mi novio, por lo visto mi hermana dice que yo la casa no hago nada, yo cuando llego a mi casa, cuando salgo de aquí, llego a mi casa lo que estoy deseando es echarme en la cama, eso es lo que estoy deseando. Pero claro, mi hermana, le dice a mi madre: "hay que ver que no limpia nada, que tengo que fregar yo su plato y digo" mamá, eso es mentira" porque lo primero que yo, los fines de semana, lo que estoy deseando es estar con mi novio, y aparte, de que yo, sí limpio y dice: "sí hombre, tu cuarto todo el día", "mi cuarto de qué, chavala, tú qué pasa, que los días que tú limpias, lo que yo limpio no vale, ¿no?" y dice: "sí, sí, ahora ponme esa, ponme esa" y digo:" a ver, si eso es lo que estás diciendo tú".

S10521: Y me dice mi novio: "mira, Soraya, levántate a esta hora, levántate más temprano y, aparte de tu cuarto, limpia...yo que sé los platos, la salita o algo..." lo que él me dice es que me levante más temprano, y yo le digo: "Julián, cómo me voy a levantar más temprano si mi hermana pone el radio a la una y hasta que no se acaba la cinta y se duerma, yo no duermo" y dice "eso también es verdad" ahora se va para mi hermana y le dice: "quilla que tu hermana tiene razón, porque hay que ver, que no la dejas dormir y tú hermana está cansada, que tú no haces nada, ni trabajas ni nada y está ahí más (...) y tu hermana no", y dice: "sí, pero ella tiene que limpiar, no sé qué" y claro, ahora, que si levantarme a las 9.30, que si ahora esto, lo otro, cuando mi hermana vea que yo estoy reventada, es cuando ella va a parar...se me ha olvidado la pregunta...

Alumna. Penélope.

CONFLICTO 50. Interpersonal. Roles de género.

E11: ¿Qué sentimientos y experiencias piensas que te han influido para llegar a dónde estás ahora, al programa de garantía social?

S11: ¿Para venir a estudiar a este instituto?

E11: Sí.

S11560: Yo entré a estudiar en un instituto que quedaba cerca de mi casa, quise sacar el bachillerato y todo pero no fue así porque, primeramente lo pasé muy mal el primer día de clase, no sé que pensarán porque vienes de otro país, a uno le toman de... de lo más, cómo se dice... como tonto o yo qué sé. Y aunque dices, estos chicos son así... te quedan mirando, yo no sé por qué, ¿no? Y bueno me pasó en ese instituto, lo pasé mal. Y como yo allí, en Ecuador, estudiaba en un colegio de sólo mujeres y aquí me encontré que no había colegios de sólo mujeres, sino sólo mixtos, de hombre y mujer, y yo le decía: "mamá, yo no quiero estudiar así" porque desde muy chica he estudiado en colegios de sólo mujeres.

S11561: Y mi madre decía: "ahora estás aquí y tienes que estudiar así". Y bueno, lo pasé mal en ese instituto, pasaba llorando, me encontraba mal porque mi padre me decía: "si tú no vas a estudiar, yo no te quiero tener en casa, así que tienes que trabajar". Y mi madre también me dijo: "yo no quiero que estés así, sin estudiar".

Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social.



S11562: Y había una vecina mía, que es también del Ecuador, y estaba estudiando, el otro año, ya se graduó aquí, se llama Claudia y gracias a ella, ya me dijo que aquí la gente es muy buena, te tratan superbien, y ahí no vas a tener problemas, tu di el problema que tienes, ellos te van a ayudar y así fue. Me inscribí aquí. Pero al principio quería inscribirme en secretariado, pero ya no había plaza para esa carrera y había sólo para hostelería. Me inscribí y bueno, hasta ahora estoy a gusto, me siento bien, me tratan bien, y ya todo bien.

CONFLICTO 51. Intrapersonal. Expectativas.

E11: ¿Cómo te ves tú dentro de 10 o 15 años tanto a nivel personal como profesional?

S1157 : A nivel personal no sé cómo me encontraré, yo que sé, gorda, no sé cómo me encontraré...

E11: Piénsalo...con novio, casada...con hijos...

S11575: Bueno, puede ser que, a veces pienso en graduarme aquí, irme, yo que sé, a los Estados Unidos, o si no irme a mi país, y ya seguir estudiando esta carrera para yo poder...como me decía Francisco: "si quieres montarte un negocio por allá, que pongas comida española...como a la gente le gusta cosas nuevas... pues pienso que me iría bien, ¿no? O yo que sé, montar algo en mi país, un restaurante muy grande y con comida española y ecuatoriana (...) Quien sabe, ¿no? Cómo Dios me va a asistir.

CONFLICTO 52. Interpersonal. Roles de género.

S11576: Como personal, ahorita no, no deseo ningún novio ya será bueno para después, ya que aquí se ve barbaridad, (risas) sí muchísimas cosas que a mí me sorprenden mucho.

E11: Nosotros será que ya estamos acostumbrados...

S11577: Ya sí, acostumbrados...que en mi país no...

E11: Como desde chicas sólo sois niñas en el colegio pues a lo mejor eso influye...

S11578: Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, cómo a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de una mujer ya es pasada de historia, no? Pues allá en mi país es todo lo contrario, mientras una mujer es virgen...y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, no? Porque, como le digo, siempre, en cada país tiene que haber hombre machistas, siempre, y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, no? Aunque quiera o no, un hombre siempre va a pensar con quién, con cuántos estuvo, con quién hizo, siempre van a llevar esa expectativas, ellos. Y para no haber esos problemas, siempre uno se guarda eso, no? Y aunque mi madre también me ha dicho que la virginidad de una mujer vale muchísimo, y allá, el que no la respeta, pues un "guantazo en la cara" y se va por ahí...Allá la muchacha que no se cuida es una más del montón o la que se deja ¿tocar? Como aquí (...) con su mano por otro lado... y para mí fue una cosa sorprendente cuando el primer día que yo vine y dice mi papá: "mira hija, esa pareja de novios cómo van ahí" y digo: "Papá...¡una cosa tan fea!" Es que meterle la mano en las partes íntimas de una mujer y delante de todo el mundo, se ve algo feo, ¿no? Se ve feísimo.

E11: Hombre, sí (...)

S11579: Claro, ...debe de ser algo íntimo, sólo para ellos, pero a todo público ahí...se ve feo aquello, ¿sabes? Yo no estoy acostumbrada a ver ese espectáculo bochornoso.

E11: Entonces tú, personalmente te gustaría guardar tu...

S11580: Sí, aunque dicen que no sea tonta (risas).

E11: ¿Sí, también lo dicen...?

S11581: "No seas tonta que ya después, cuando vayas a probar, te va a gustar, y te vas a arrepentir de no haberlo probado" Pero yo esperaré a ver que pasa...Como digo, ahora estoy pensando así, o mañana puedo pensar diferente. Como dicen aquí...