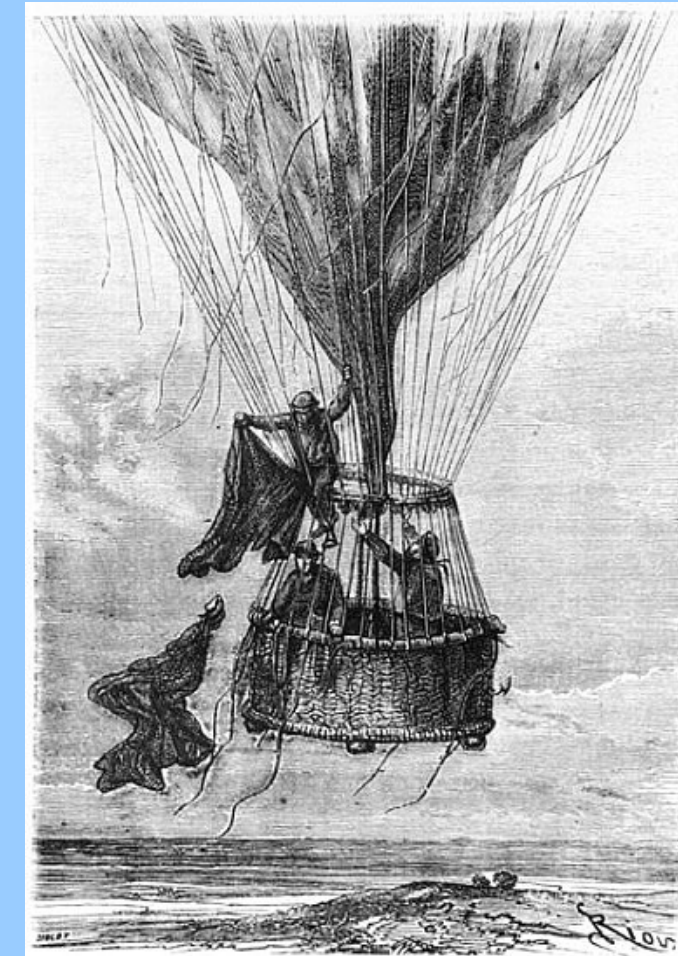


**LA METODOLOGÍA NARRATIVA. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA
PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE ALUMNADO
CON FRACASO ESCOLAR**



TESIS DOCTORAL

OCTAVIO SÁNCHEZ RAMOS

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

2013

Imagen de la portada:

'Joe détachant la tente de la nacelle' de
Édouard Riou (1833-1900).

Ilustración incluida en la novela "Cinq
semaines en ballon. Voyage de
découvertes en Afrique par trois Anglais."
(1863) de Jules Verne (1828-1905).

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad Ciencias de la Educación



Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**La Metodología Narrativa. Una Experiencia
Educativa para la Reconstrucción de Identidades
de Alumnado con Fracaso Escolar**

Tesis Doctoral

Octavio Sánchez Ramos

2013



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**La Metodología Narrativa. Una Experiencia
Educativa para la Reconstrucción de Identidades
de Alumnado con Fracaso Escolar**

Tesis presentada para aspirar
al grado de Doctor por el
Ldo. Octavio Sánchez Ramos, dirigido por
Dra. M^a Ángeles Rebollo Catalán y
Dr. Manuel Rodríguez López

Fdo.: D. Octavio Sánchez Ramos



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dra. M^a Ángeles Rebollo Catalán, Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, como directora de la tesis, y Dr. Manuel Rodríguez López, Profesor Colaborador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, como codirector y tutor de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por D. Octavio Sánchez Ramos

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “La Metodología Narrativa. Una Experiencia Educativa para la Reconstrucción de Identidades de Alumnado con Fracaso Escolar” realizada por el citado doctorando, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Sevilla, a 18 de Marzo de 2013

Fdo.: Dra. M^a Ángeles
Rebollo Catalán

Fdo.: Dr. Manuel
Rodríguez López



AGRADECIMIENTOS

Recuerdo que leyendo un día a Maslow (1954) encontré una frase que me llamó la atención. Decía así “Queremos seguridad para nosotros y nuestros seres queridos; nos gusta sentirnos queridos, encontrar un sentido de pertenencia en la comunidad en la que vivimos; necesitamos experimentar la sensación de éxito y del trabajo bien hecho y algunos también desean experimentar la sensación de autorrealización, el sentimiento de que hemos hecho todo lo posible y hemos logrado explotar al máximo nuestro potencial”.

Esta frase me sirve, a propósito de los agradecimientos, para expresar los sentimientos, emociones y sensaciones hacia aquellas personas que han estado cerca de mí y han contribuido a que este trabajo pueda ver la luz.

En un primer momento, recuerdo la sensación de sentirme perdido cada vez que abría la carpeta para empezar a diseñar la investigación porque se abrían tantas líneas de investigación que no sabía por dónde empezar. Estas sensaciones iban acompañadas de

miedo y ansiedad y de un cierto aburrimiento (Pennac, (2012) dice que “el aburrimiento lo contagia todo”) puesto que ya había realizado la intervención educativa. En aquellos momentos, de dudoso comienzo, ¡Allí estaba ella, la doctora María Ángeles Rebollo! En ella encontré la seguridad cuando me ayudó en el diseño general de la tesis y, al mismo tiempo, me presentó a su grupo de trabajo quienes me acogieron con alegría y con el que, de alguna manera, empecé a sentirme aceptado y arropado.

La segunda etapa fue de desconfianza y de falta de credibilidad en lo que estaba fraguando. No acababa de creermelo que lo que estaba haciendo pudiera ser interesante para la comunidad científica. Y, ¡Allí estaba ella! Me hacía ver continuamente que tratando los relatos autobiográficos con la metodología narrativa se podían aportar algunas líneas de investigación interesantes que sirvieran para los educadores y al mismo tiempo para restañar las heridas con la que venían los alumnos y alumnas de DVC y ayudarles a re-construir su identidad y devolverles su dignidad.

Una tercera etapa, ha sido la del cambio que se estaba operando en mí. Cambio que me producía una cierta excitación y entusiasmo pero que iba acompañado, también, de una cierta sensación de impotencia porque tenía miedo de no dar la talla ante la constante, larga en el tiempo y desinteresada ayuda que me prestaba mi tutora de tesis, para sacar adelante esta investigación ¡Y, allí estaba ella, María Ángeles! Ha sabido llevarme por el camino del trabajo bien hecho, a veces muy sacrificado y duro, logrando, al mismo tiempo, extraer de mi persona todo un potencial humano que ha redundado en mi autorrealización para lograr el éxito deseado. ¡Gracias María Ángeles! Sin ti no hubiera podido llegar hasta el

final. Me has devuelto y contagiado la ilusión y el entusiasmo durante estos seis años que llevo de jubilado.

En este trabajo de investigación también me han prestado su ayuda otros doctores y personas allegadas a la Universidad de Sevilla. . Deseo mencionar en primer lugar, y de una manera destacada, a mi amigo y doctor Manuel Rodríguez, experto en análisis cualitativo, y que con su capacidad emocional y creatividad, ha sabido conducirme con acierto en la reconstrucción de la identidad de los cuatro casos analizados bajo la perspectiva de los Indicadores de Bruner además de sacarme de ciertos apuros informáticos. Al doctor García Pérez por sus continuos ánimos. A la doctora Inmaculada Hornillo por sus consejos y su tiempo. En fin a Estrella por la ayuda en el diseño y formato de la tesis.

También deseo agradecer a mi familia. A Encarna, mi mujer, por la paciencia y la renuncia que ha tenido que hacer a tantas y pequeñas cosas para que yo pueda terminar este deseo. A mis hijas, Marina e Irene y a sus maridos Sergio y Antonio porque siempre valoraron mi esfuerzo y dedicación.

A los alumnos y alumnas de DVC de la promoción del curso 2003-04 que me entregaron su confianza y me ayudaron a comprender la enseñanza y el aprendizaje de manera global e integral y supieron sacar de mí lo mejor para el trabajo que hicimos en común. ¡Enjambre de participaciones!, decía Bruner.

No quisiera terminar esta página de agradecimientos sin mencionar al profesorado que trabajó en los cursos de DVC del Instituto “Cristóbal de Monroy”, en especial a mi amiga María Ángeles Lara por su apoyo constante y desinteresado; a los Equipos Directivos de esos 12

años que creyeron en mí y me ofrecieron soporte económico y me facilitaron los instrumentos para continuar el programa de DVC que se llevó a cabo en dicho instituto y que hizo que me sintiera realizado como orientador.

A mis amigos de los martes, Gloria, Antonio, David y Joselito que durante estos años estuvieron animándome y deseándome que llegara hasta el final.

A todos, ¡GRACIAS!

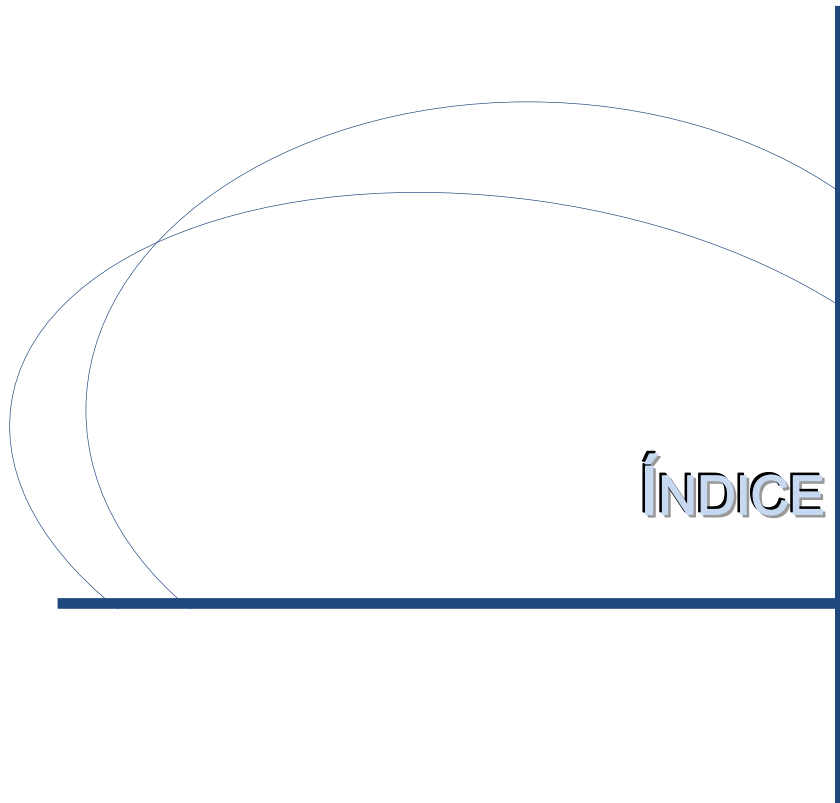
A Lorena, Paco, Jacinto, Delia, Lucas, Rosa, David, Inés, Miguel, Jana, Toni, Juan, Julio, Jorge y Ágata.

“Quizás la palabra que mejor encajaba en el sentimiento que me invadía fuera orgullo. Por primera vez, en toda mi vida, me sentía orgullosa de mí misma... Todos mis miedos, todos los desvelos y saltos sin red, habían servido para... demostrarme a mí misma y a quienes me rodeaban hasta dónde era capaz de llegar. De que yo misma agarrase las riendas de mi existencia, eligiera mi propio camino... Por delante iba a encontrar tropiezos, equivocaciones, cristales rotos, errores y charcos de barro negro... pero había llegado la hora de no seguir adelante sin tener previa conciencia del terreno que pisaba y de los riesgos que había que afrontar al levantarme cada mañana”.

(Sira, en “El tiempo entre costuras” de María Dueñas)



ÍNDICES



INTRODUCCIÓN 1

PRIMERA PARTE: Fundamentos teóricos

I. EL FRACASO ESCOLAR COMO PROBLEMÁTICA EDUCATIVA: LA DIVERSIFICACIÓN COMO OPORTUNIDAD 9

1. Introducción..... 11

2. El fracaso escolar como fenómeno multidimensional 15

3. La investigación educativa sobre el fracaso escolar 23

 3.1. El fracaso escolar centrado en la persona..... 28

 3.1.1. Teoría de la motivación 28

 3.1.2. Teoría de la atribución 29

 3.2. El fracaso escolar centrado en la escuela 31

 3.2.1. Enfoque desde la eficiencia..... 34

 3.2.2. Enfoque desde la interpretación 37

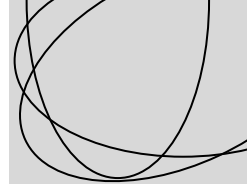
 3.2.3. Enfoque desde el modelo crítico 40

4. El fracaso escolar en la actualidad	43
4.1. La situación estatal	44
4.2. La situación andaluza.....	55
5. La diversificación curricular (DVC) como oportunidad.....	58
5.1. Legislación estatal.....	59
5.2. Legislación autonómica.....	62
5.3. Investigaciones y revisiones sobre la DVC.....	64
6. Enfoque Integral y dinámico del fracaso escolar: buenas prácticas para una inclusión educativa	74

II. LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL EN EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS. LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO MOTOR DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

83

1. Introducción	85
2. La actividad educativa: la escuela como contexto cultural	89
2.1. La dinámica cultural de los contextos escolares	89
2.2. El aprendizaje como proceso social	93
2.3. El aprendizaje como proceso comunicativo	98
3. La interacción educativa: de la heterorregulación a la autorregulación.....	103
3.1. La interacción educativa y la Zona de Desarrollo Próximo	103
3.2. La regulación educativa. Mecanismos para la construcción de identidad en los contextos educativos.....	107
3.2.1. Andamiaje. El profesorado como fuente de regulación	108
3.2.2. La interacción entre iguales como fuente de regulación educativa	114
3.2.3. La participación guiada. El contexto de actividad como fuente de regulación.....	117



4. La mediación educativa como proceso de transformación personal. Los mediadores educativos en la construcción de conocimiento y de la identidad	122
4.1. La mediación en Vygotsky	122
4.2. La agencialidad como acción mediada	128

III. LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES..... 137

1. Introducción.....	139
2. ¿Qué se entiende por identidad?	142
3. Concepción histórico-cultural de la identidad	148
4. ¿Cómo se construye la identidad en los contextos escolares?.....	153
5. Narrativa y discurso.....	156

SEGUNDA PARTE: Desarrollo empírico

IV. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 163

1. Introducción.....	165
2. Planteamiento de la investigación	170
3. Objetivos generales del estudio	171
3.1. Estudiar la construcción histórico-cultural de la identidad en contextos educativos.....	172
3.2. Valorar el papel de la interacción educativa en la construcción de la identidad en contextos escolares.....	173
3.3. Analizar las potencialidades pedagógicas de la metodología narrativa de la identidad personal	174
4. Objetivos específicos de la investigación	176

4.1. Valorar las potencialidades pedagógicas de la narrativa en la reconstrucción de identidades y proyectos de vida del alumnado de DVC	176
4.2. Conocer el clima y la dinámica de relaciones en el aula durante la implementación de la metodología narrativa	177
4.3. Identificar los conflictos del alumnado de DVC en relación con distintos contextos educativos	178
4.4. Conocer los factores y estrategias que usan los alumnos y alumnas de DVC en la reconstrucción de su identidad personal	179
V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	181
1. Introducción	183
2. Metodología	185
3. Diseño de la investigación	186
3.1. Contexto de la investigación	188
3.2. Participantes	190
3.3. Instrumentos	195
3.4. Procedimiento	199
4. Análisis de datos	201
4.1. Unidades de análisis	202
4.2. Variables y categorías	203
4.3. Tratamiento de los datos	213
VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	215
1. Introducción	217
2. La narrativa como metodología educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado de DVC	218

2.1. Características y forma de aplicación de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar de alumnado de DVC.....	218
2.2. Valoración de los beneficios de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar	237
3. El clima y la dinámica de relaciones en el aula durante la implementación de la metodología narrativa	244
3.1. Dinámica de relaciones en el aula	245
3.2. Mecanismos de regulación educativa del orientador	257
4. Los conflictos del alumnado de DVC en relación con distintos contextos educativos	266
4.1. Los conflictos del alumnado en el entorno familiar	266
4.2. Los conflictos del alumnado en el entorno escolar	270
4.3. Los conflictos del alumnado en su grupo de iguales.....	272
5. Factores y estrategias que usa el alumnado de DVC en la reconstrucción de su identidad personal	276
5.1. Lucas, mimética de la responsabilidad	277
5.2. Juan, la dependencia afectiva.....	285
5.3. Ágata, el dolor convertido en resistencia	298
5.4. Rosa, la vulnerabilidad de la pérdida	308
6. Discusión de resultados	317
VII. CONCLUSIONES	327
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	331
ANEXOS.....	371



ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Selección de redacciones del alumnado al inicio del programa de diversificación	373
ANEXO 2. Selección de relatos autobiográficos del alumnado de DVC	387
ANEXO 3. Sesiones de clase del programa de DVC.....	401
ANEXO 4. Mecanismos de regulación educativa según las fases: diagnóstica–transición–re-elaboración	451
ANEXO 5. Cruce de categorías: agencialidad, posición, regulación, re-elaboración, y emociones	493



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Datos de la muestra del estudio.....	191
Tabla 2. Datos de la familia del alumnado de la muestra	192
Tabla 3. Descripción de la metodología educativa aplicada	220
Tabla 4. Sesión primera: la Navidad	222
Tabla 5. Sesión segunda: Abuelos y Abuelas.....	225
Tabla 6. Sesión tercera: Padres y Madres.....	227
Tabla 7. Sesión cuarta: Nacimiento e Infancia.....	230
Tabla 8. Sesión quinta: Primaria y Secundaria	232

Tabla 9. Sesión sexta: Conclusiones de los relatos	233
Tabla 10. Sesión séptima: Reflexiones y Valoraciones.....	236
Tabla 11. Episodios de interacción según propósitos de la metodología educativa aplicada	244
Tabla 12. Mecanismos de regulación del orientador a lo largo de la aplicación del programa	265

FIGURAS

Figura 1. Dinámica de interacción del episodio 4: Conflicto entre iguales.....	246
Figura 2. Dinámica de interacción del episodio 10: Relatos sobre padres y madres.....	248
Figura 3. Dinámica de interacción del episodio 9: Pautas y reglas para la actividad en el aula.....	251
Figura 4. Dinámica de interacción del episodio 15: Felicitaciones en el grupo	253
Figura 5. Dinámica de interacción del episodio 19: El esfuerzo como valor educativo	256
Figura 6. Acomodación y mimesis como eje de la identidad.....	279
Figura 7. Lo femenino como referencia identitaria plural.....	287

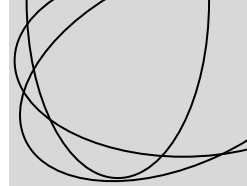


Figura 8. La identidad dañada por los contextos familiar, escolar y personal..... 299

Figura 9. La muerte como abandono, la DVC como oportunidad.. 311



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se muestra como un intento de afrontar, por un lado, el concepto de fracaso escolar como una construcción social y, por otro, la reflexión que el propio autor realiza sobre un cambio en su práctica educativa, así como ofrecer algunas alternativas que permitan ver soluciones factibles para los educadores en su trabajo por recuperar a alumnos y alumnas que llegan estigmatizados por el fracaso escolar al final de la etapa de Educación Secundaria.

Durante más de treinta años he estado relacionado directamente con la tarea de la enseñanza y de la educación afrontadas desde perspectivas fundamentalmente positivistas buscando analizar, interactuar y modificar la enseñanza y la educación de los muchos y diversos adolescentes que han pasado por mis manos. Distintas etapas por las que ha pasado mi formación académica: tempranos estudios de filosofía basados en la metodología de la lógica aristotélica, estudios psicológicos de la personalidad, estudios teológicos sobre el ser humano, junto con una metodología conductista como modelo básico para dar respuesta a los problemas educativos, han creado en mí una base que me inducía,

casi de manera inconsciente, a tratar de analizar los distintos contextos a base de trocear la realidad social, personal y familiar, tratando de buscar incansablemente las causas y las consecuencias de la realidad observada para poder posteriormente intervenir y modificar, según los casos dicha realidad.

Estos análisis, aunque siempre me facilitaron la tarea y dieron en parte buenos resultados, siempre me creaban una cierta incertidumbre por cuanto dejaban al descubierto otras realidades que se escapaban a esos análisis y me obligaban a seguir modelos muy intervencionistas en la construcción de la identidad de los alumnos, creando en no pocos casos, resistencias que, en unos asuntos, eran soslayados y, en otros, eran amortiguados con el paraguas de la autoridad. Tanto en unos como otros me dejaban siempre insatisfecho y con una cierta dosis de amargura por no saber reconducir en los distintos contextos las distintas identidades que se me presentaban y no conseguía con esta actuación mejorar mis capacidades como educador porque los presupuestos de los que partía me lo hacían invisibles.

Los estudios de Tercer Ciclo, titulados “Multiculturalismo y Atención a la Diversidad” para la obtención de “Suficiencia Investigadora” me pusieron en contacto con la llamada psicología cultural y sus fundamentos teóricos y traté de bucear en ellos para ver si encontraba respuesta a mis problemas como educador. Debo decir que algunas de las metáforas propuestas por Hargreaves (1999) para explicar las resistencias del profesorado al cambio se podrían aplicar en mi caso. En un primer momento, apareció el miedo, el sufrimiento y una cierta ansiedad al ponerme en contacto con estos presupuestos teóricos dada la trayectoria formativa y profesional que acumulaba. ¿Merecía la pena la búsqueda de otras teorías en el momento vital de mi trayectoria profesional en el que me encontraba? Sin embargo, a pesar de estas emociones un tanto amenazantes, algunos cursos del programa de doctorado me introdujeron

paulatinamente en la Psicología Cultural y en su aplicación educativa. De éstos, debo destacar dos cursos que me impactaron de forma notable. En primer lugar, los cursos impartidos por el profesor Juan de Pablos Pons titulado “Programas de Investigación y Telemática: Líneas de la Investigación Educativa desde la Perspectiva Cultural” tuvieron el acierto de ponerme en contacto más directo con la Psicología cultural y analizar los problemas educativos desde una perspectiva más cultural y social. En segundo lugar, “La Historia de Vida como método de Investigación-Acción”, realizado bajo la dirección de la recordada profesora Isabel López Górriz, en el que desarrollamos una experiencia narrativa personal dentro del grupo, basada en el análisis del discurso que me resultó no sólo gratificante, sino que me alumbró la posibilidad de aplicarlo en mis tareas orientadoras. Estos créditos y los trabajos anexos produjeron en mí efectos beneficiosos e hicieron que me lanzara a descubrir tanto los presupuestos teóricos de la sociocultural como a poner en marcha con mis alumnos de Diversificación los relatos autobiográficos. Junto a estos cursos de doctorado se añadieron algunas lecturas que me impactaron, creando en mí otra forma de ver y de comprender la realidad. Durante un período largo de tiempo tuve que hacer constantes y repetidas lecturas relacionadas con la Psicología Histórico-Cultural para que suplieran las teorías que durante tantos años habían constituido la base de mis actuaciones y se producía un choque frontal con la consiguiente inseguridad que me provocaba como educador. Así trataba de aislar o dejar a un lado, las relacionadas con el bagaje positivista, pero mis actuaciones pedagógicas seguían siendo lo que Bruner (2006) llama la metodología de la causación, la cual no podía captar toda la riqueza social y personal de las vidas que transcurren en una cultura. Algunas de estas lecturas se convirtieron en hitos personales (Michael Cole y su Quinta Dimensión, Harry Daniels y su pedagogía vygotskiana, Juan Daniel Ramírez y Mercedes Cubero y su libro sobre Vygotsky en la psicología contemporánea, entre otros) y que me permitieron ir avanzando en el conocimiento de esta teoría para poder comprender las

bases del constructivismo social y situarme dentro de los modelos teóricos propuestos por Vygotsky. Algunos de estos libros me emocionaron y me lanzaron con entusiasmo contenido y con expectativas, no exentas de ciertos riesgos, para experimentar otras vías que me llevaran a comprender e intervenir sobre el hecho educativo, sin dejar de lado nunca el aspecto formativo de mi propia persona como educador. En la base fundamental de estos estudios está el considerar que los procesos educativos no están al margen de la cultura. Este trabajo de investigación recoge pues esas nuevas propuestas con el intento de cambiar el modo de ver la enseñanza y, como consecuencia, intervenir en la práctica educativa. Así nació la incorporación de la Historia de Vida como módulo de la tutoría específica dentro del programa de Diversificación Curricular asignada al área de orientación escolar y profesional de la que era responsable como orientador. Plantear la tutoría específica desde estas bases teóricas me sirvieron no sólo para orientar mejor a la diversidad de alumnado que accede a estos cursos, sino también para re-orientar mi intervención educativa que venía siendo excesivamente directiva y no encajaba ya en los nuevos tiempos que se venían percibiendo en la enseñanza.

Por lo tanto con este estudio y desde una perspectiva sociocultural nos proponemos abrir nuevas vías para la intervención educativa y para la prevención del fracaso escolar y cómo esta perspectiva ofrece instrumentos y herramientas para la construcción de la identidad de adolescentes que se encuentran inmersos en contextos y escenarios en los que no siempre encuentran los caminos para su desarrollo, sino que más bien interiorizan los recursos y medios ofrecidos por estos entornos como obstáculos, las normas como barreras, erosionando sus deseos y expectativas a partir de los modelos sociales que les proponen estos contextos, afectando negativamente su desarrollo y dañando sus identidades. En este sentido, la escolaridad se plantea como un tiempo de oportunidades y la diversificación como una vía para que este alumnado

no sólo permanezca dentro del sistema educativo sino para que reconstruya su relación con los contextos educativos en clave de desarrollo y crecimiento.

La Psicología Histórico-Cultural, de la que partimos, creemos que nos brinda un marco conceptual y explicativo útil para estudiar la construcción social que realizan los alumnos y alumnas de su identidad a través de sus relatos autobiográficos, en los cuales podemos indagar la representación subjetiva que hacen de las situaciones y experiencias, de los significados construidos y del sentido que les atribuyen cuando se relacionan con otras personas (intersubjetividad) para después ofrecer oportunidades de cambio sin imposiciones.

Los objetivos generales que nos proponemos con esta investigación suponen reconocer en primer lugar el discurso como herramienta modeladora de los procesos de reconstrucción de la identidad dentro de los límites de los contextos escolares. En segundo lugar, admitir que esta herramienta sociocultural nos brinda la posibilidad de descubrir el potencial educativo del mismo en esos contextos no solo para los alumnos sino también para los educadores que interactúan con ellos. Finalmente, poner de manifiesto que este potencial transformador está relacionado con los modos y las maneras de organizar las actividades educativas y con los recursos semióticos puestos en marcha dentro de la actividad escolar, descubriendo cómo actúan esos mediadores culturales en esta reconstrucción, analizando las representaciones subjetivas que los adolescentes, en interacción con los adultos, se hacen de la realidad, los valores y creencias sociales bajo las cuales actúan, de qué forman regulan sus experiencias y emociones y qué posiciones adoptan ante los escenarios familiares y escolares para desvelar a través del discurso autobiográfico los deseos, metas, miedos e inseguridades y la búsqueda de reconstrucciones futuras.

De una forma más específica tratamos de: 1) Valorar las potencialidades pedagógicas de la narratividad en la reconstrucción de identidades y proyectos de vida del alumnado de la DVC, presentando las Historias de Vida como una herramienta didáctica para la orientación que trae beneficios para los adolescentes en orden a estos procesos identitarios; 2) Conocer el clima y la dinámica de relaciones que interactúan en el aula durante la implementación del programa tanto a nivel entre los alumnos como éstos con el orientador-tutor, observando el rol que desempeña el orientador así como constatar los posibles cambios que se producen como consecuencia de estas interacciones; 3) Identificar los conflictos del alumnado en los dos escenarios fundamentales que analizamos: el familiar y el escolar, así como sus influencias mutuas y, 4) Describir y comprender algunos de los factores que usan estos adolescentes en la reconstrucción identitaria siguiendo los indicadores de Bruner (1998) y cómo éstos nos permiten acercarnos a descubrir algunas trayectorias vitales que analizaremos en profundidad.

El informe de investigación se estructura en dos bloques. En el primero abordamos el marco conceptual teórico del estudio y en el segundo presentamos la parte empírica del mismo.

La primera parte comprende los fundamentos teóricos en los que se sustenta este trabajo y se estructura en tres capítulos. En el Capítulo Primero consideramos que el fracaso escolar es una realidad multidimensional y por lo tanto las distintas y diversas teorías desde las que se ha ido abordando a lo largo de las últimas décadas, adolecen de presupuestos metodológicos integrales ya que en la mayoría de los casos aluden a la culpabilidad exclusiva del alumnado, como último responsable del fracaso, obviando otras responsabilidades de agentes e instituciones (Lozoya Gómez, 2008). Presentamos los programas de Diversificación como oportunidades de mejora de estos alumnos siempre que sean

consideradas desde supuestos teóricos de inclusión social, desde la plenitud y el desarrollo de capacidades y no desde el déficit.

En el Capítulo Segundo presentamos las aportaciones que pueden hacerse desde la perspectiva Histórico-Cultural para el diseño de experiencias educativas, considerando la interacción social como el motor del desarrollo y el aprendizaje. Esta interacción social en los contextos escolares adquiere unas dimensiones sociales y comunicativas que pueden favorecer el pase de una heteroregulación externa a una heteroregulación interna. Los presupuestos de esta teoría consideran que el desarrollo humano no es posible entenderlo al margen de la interacción social y cultural donde las personas interactúan. Como dice Wersch (1995) se puede pensar de modo diferente por el hecho de hablar de modo diferente.

En el Capítulo Tercero se exponen las bases teóricas de la narrativa y su influencia en los contextos escolares que pueden dar una visión diferente de la educación y del papel que pueden desempeñar los agentes educativos. Bruner (1997) dice que es a través de nuestras narraciones como construimos una versión de nosotros mismos y del mundo en el que nos insertamos ofreciendo una identidad a los miembros que participan de una misma cultura. Partimos de una concepción de la identidad como un proceso de relación dinámica, dialéctica y dialógica que no se puede entender sin la alteridad de los otros significativos, la cual se construye a través del discurso. En este sentido, la narración es un instrumento discursivo que facilita a las personas descubrirse a sí mismas y las voces de los otros que modifican y/ o alteran nuestra identidad.

La segunda parte del estudio se centra en plantear los objetivos de la investigación, la metodología desde donde se aborda el diseño, el

análisis de los datos y el tratamiento de los mismos para acabar haciendo propuestas y conclusiones.

El Capítulo Cuarto lo constituye el planteamiento y los objetivos generales y específicos del estudio en los que se contempla aplicar los fundamentos de la Psicología Histórico-cultural a los contextos educativos, valorando la interacción educativa como motor en la construcción de la identidad a través de la metodología biográfico-narrativa.

En el Capítulo Quinto se presenta la metodología de la investigación que partiendo de los conceptos claves como la narración, interacción e identidad se muestra el diseño (contexto, participantes, procedimientos e instrumentos), el análisis de los datos con sus unidades de análisis (episodios y enunciados), las categorías y variables utilizadas así como el tratamiento que se le han dado a los datos obtenidos.

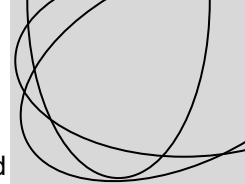
En el Capítulo Sexto se exponen los resultados obtenidos con la investigación, describiendo la metodología narrativa usada como instrumento y herramienta para la reconstrucción de las identidades y proyectos de vida del alumnado de DVC. Se realiza un análisis del clima y de las relaciones que se observaron durante la implementación del programa de Historias de Vida; se detallan los conflictos que aparecieron relacionados con la familia, con el centro y con los compañeros del aula. Finalmente se muestran cuatro casos con los que tratamos de ilustrar la eficacia del módulo de Historia de Vida para la reconstrucción de identidades de adolescentes con experiencias previas de fracaso escolar.

En el Capítulo Séptimo se presenta la discusión de resultados y las conclusiones a las que hemos podido llegar con esta investigación, así como las aportaciones y proyección del estudio.

CAPÍTULO I

EL FRACASO ESCOLAR COMO PROBLEMÁTICA EDUCATIVA: LA DIVERSIFICACIÓN COMO OPORTUNIDAD

1. Introducción
2. El fracaso escolar como fenómeno multidimensional
3. La investigación educativa sobre el fracaso escolar
 - 3.1. El fracaso escolar centrado en la persona
 - 3.1.1. Teoría de la motivación
 - 3.1.2. Teoría de la atribución
 - 3.2. El fracaso escolar centrado en la escuela
 - 3.2.1. Enfoque desde la eficiencia
 - 3.2.2. Enfoque desde la interpretación
 - 3.2.3. Enfoque desde el modelo crítico
4. El fracaso escolar en la actualidad
 - 4.1. La situación estatal
 - 4.2. La situación andaluza
5. La diversificación curricular como oportunidad
 - 5.1. Legislación estatal
 - 5.2. Legislación autonómica
 - 5.3. Investigaciones y revisiones sobre la DC
6. Enfoque Integral y dinámico del fracaso escolar:
buenas prácticas para una inclusión educativa



1. INTRODUCCIÓN

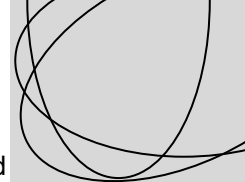
El fracaso escolar es uno de los temas más recurrente y que más preocupan en educación por el hondo calado social y político que genera dicho fenómeno, debido a las repercusiones sociales y económicas que lleva asociado. La reducción del fracaso escolar es uno de los temas prioritarios para los países miembros de la OCDE en su deseo de elevar tanto la calidad de la educación que brindan como la eficacia y eficiencia de sus sistemas educativos (Kovac, 2003). De aquí la preocupación de los gobiernos por introducir reformas en los sistemas educativos que intenten disminuir, paliar o evitar el fracaso escolar.

En los últimos años, se han venido realizando diversos estudios para evaluar el rendimiento académico del sistema educativo (PISA 2003; 2006; 2009), contribuyendo a un mejor conocimiento sobre el funcionamiento del mismo. Los resultados respecto a los logros del alumnado medidos a través de competencias claves como lectura, matemáticas y ciencias son todavía poco esperanzadores. También los datos procedentes de otras investigaciones (Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010; Comas y Granado, 2001; Carabaña, 2008) apuntan en la misma línea, señalando las implicaciones que el abandono prematuro en

los estudios o el bajo rendimiento pueden tener para el futuro profesional de la adolescencia.

Este fenómeno preocupa y se produce en todos aquellos países que han conseguido el objetivo de la escolarización obligatoria con carácter universal, ya que en aquellos que aún no se ha logrado este objetivo, la prioridad es garantizar a la población el acceso a la escolaridad, es decir, la incorporación de todos los chicos y todas las chicas en el sistema educativo. Una vez alcanzado el objetivo básico de cualquier sistema educativo de calidad, de garantizar la igualdad en el acceso a la educación –inputs–, el que el alumnado alcance los objetivos educativos establecidos para cada nivel y etapa, obteniendo el máximo aprovechamiento y rendimiento de su paso por la escolaridad obligatoria, se convierte en un objetivo prioritario en el desarrollo social, económico y cultural de un país o una región. El desarrollo de una serie de capacidades y destrezas por parte del alumnado no sólo tiene impactos a nivel personal porque le permiten afrontar su vida más plenamente y con mayor éxito, sino también a nivel económico y social porque el nivel de formación de un país constituye un motor del desarrollo y creación de riqueza (Marchesi y Pérez, 2003).

Algunos informes previos a la Cumbre de Lisboa señalan grandes retos educativos que la Sociedad de la Información y la Gestión del Conocimiento están exigiendo para alcanzar los desafíos que esa Sociedad está planteando y así comprobar el grado de avance en la materia. Todo esto está estimulando acciones y estrategias concretas dirigidas a potenciar los niveles formativos y educacionales, aumentar las metas y los éxitos e implantar elementos favorecedores para una buena gestión del conocimiento, que como mostraremos, más adelante, para el caso de la Unión Europea y España presentan grandes carencias. La demanda de adaptación a esta sociedad del conocimiento se hace más urgente por cuanto el desarrollo tecnológico y el ritmo de las



transformaciones sociales, políticas y económicas refuerzan la necesidad de desarrollar aptitudes y capacidades en las personas para que puedan responder a esas exigencias sin que se vean afectadas gravemente sus biografías personales, de ahí que la educación se convierte en un elemento esencial en el proceso de desarrollo cultural, socioeconómico y sostenible de individuos, comunidades y nacionales.

Todos los cambios sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos conllevan nuevos desafíos para los sistemas educativos a quienes se les demanda cambios en la enseñanza y en el aprendizaje, en los contenidos, en las formas de relacionarse con las instituciones como con el conocimiento y en el ideal de ciudadanía que han de contribuir a formar.

Según Sancho y Correa (2010), este nuevo escenario para la educación requiere:

- 1) Una nueva forma de pensar en el alumnado, pasando de una concepción de un vaso vacío al que llenar de informaciones más o menos ordenadas, a la idea de sujeto con capacidad de acción, con una biografía y un universo de aprendizaje fuera de la escuela cuya actividad y predisposición resultan fundamentales para dar sentido a la información, es decir, para convertirla en conocimiento.
- 2) Una nueva manera de concebir la producción, representación y transmisión del saber, transitando desde un concepto platónico de que el conocimiento es, a la noción de que el conocimiento deviene.
- 3) Entender que la ciudadanía del siglo XXI han de poder adquirir y desarrollar un amplio bagaje cultural para poder participar en una sociedad cada vez más compleja; comprender cómo se interrelaciona el conocimiento; y cómo establecer

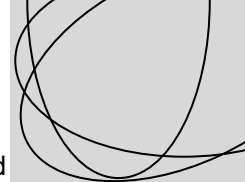
transferencias entre los saberes y las habilidades aprendidas en la escuela y otros contextos de socialización.

- 4) Replantear la reducida noción de alfabetización vigente en los sistemas escolares, fuertemente centrada en la lectoescritura, para considerar la diversificación actual de las formas y modalidades de lectura y escritura y el uso de nuevos lenguajes y herramientas que esto requiere.

Ante esta situación, se vislumbra la insatisfacción que las distintas administraciones, profesorado, familia y medios de comunicación sienten por los resultados de la educación, observada al menos en las cifras de falta de titulación en la enseñanza secundaria y en los bajos rendimientos comparados con otras nacionalidades y comunidades autónomas de parecidos estatus social. Por este motivo, las políticas y compromisos en materia educativa se han fijado entre otros objetivos disminuir el abandono escolar prematuro, incrementar la tasa de alumnado titulado en educación secundaria obligatoria, incrementar la tasa bruta de graduados en educación secundaria y mejorar el rendimiento del alumnado en competencias claves.

La transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje determinada por la incorporación de Andalucía a la Sociedad del Conocimiento, por la homologación del Sistema Educativo Andaluz con los países de la Unión Europea y por la modernización e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la práctica docente y a la gestión administrativa de los centros, han planteado la necesidad de evaluar y contrastar los rendimientos del alumnado con las competencias objeto del programa PISA a partir del año 2006 (Martínez López, 2006).

Según Marchesi y Pérez (2003), estos informes PISA, auspiciados por la OCDE, parten de tres manifestaciones distintas del fracaso escolar:



- 1) La primera se refiere al alumnado con bajo rendimiento académico, es decir, aquellos que a lo largo de su escolarización no alcanzan un nivel de conocimiento mínimo.
- 2) La segunda abarca a los alumnos y alumnas que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente.
- 3) La tercera apunta a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta del alumnado que no han alcanzado la preparación adecuada.

2. EL FRACASO ESCOLAR COMO FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL

El estudio de este tema no es reciente si lo consideramos unido a otros conceptos como la democratización de la enseñanza, la educación para todos o la búsqueda de la calidad. El fracaso escolar y el rendimiento académico es una de las áreas de mayor preocupación en educación. En la actualidad el fracaso escolar afecta o condiciona a los dos principios fundamentales de los sistemas educativos: la calidad y equidad. La calidad en la educación se ha convertido en un objetivo urgente y prioritario de todos los programas educativos que ponen en marcha todos los gobiernos a través de distintos proyectos y planes. Según la OCDE, (1997) la equidad debe estar integrada con la calidad y no puede convertirse en un obstáculo. La UNESCO (2007) reconoce tres principios de la equidad:

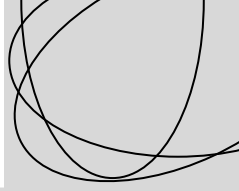
- *La equidad horizontal*, que implica igual tratamiento de aquellos que están igualmente situados.
- *La equidad vertical* que reconoce que no todos los estudiantes son iguales y que se deberían de tener en cuenta los puntos de partida del alumnado.
- *La igualdad de oportunidades* que exige que todos deben tener las mismas oportunidades para el éxito.

El término fracaso escolar, es un concepto de difícil precisión, por cuanto implica múltiples dimensiones inter-relacionadas entre sí. Se le califica como fenómeno complejo socialmente discutible, reduccionista, simplista, negativo (Marchesi y Pérez, 2003). Puig Rovira, (2003) considera que el concepto de fracaso escolar está tan arraigado social y culturalmente que parece difícil cambiar los significados sociales que se le atribuyen.

En la actualidad existe un amplio acuerdo de que las interpretaciones unidimensionales del fracaso escolar son inexactas y de que no es posible explicar la complejidad de este fenómeno educativo a través de un solo factor. La mayoría de los estudios e investigaciones coinciden en incorporar varios niveles o dimensiones en su intento de explicación. En lo que existen diferencias importantes es en la influencia relativa de cada una de las dimensiones (Marchesi y Pérez, 2003)

Cuando se analizan las consecuencias de este fenómeno, las investigaciones señalan, como veremos más adelante, impactos en las personas -porque afectan a la interiorización del fracaso, a la autoestima, a sentirse inferior, culpable- y alarma social por los impactos sociales y económicos ya que sus efectos generan exclusión social, dificultando la reinserción laboral creando empleados de baja cualificación, no fomentan la competitividad y requiriendo altos costes financieros para las arcas públicas.

En este sentido, diversos autores muestran las graves consecuencias que acarrea el fracaso escolar. Calero, Choi y Waisgrais (2010) reconocen que las consecuencias del fracaso escolar son graves por cuanto estos fracasos encuentran dificultades serias para la inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con menores niveles retributivos, tardan más tiempo en encontrar empleo y tienen un mayor



riesgo de exclusión económico y social. En otro sentido, Zulman Perassi (2009) destaca la importancia de afrontar el fracaso escolar porque es un flagelo que golpea fuertemente a las escuelas y a la vez traspasan los muros de las mismas.

Como consecuencia de la complejidad de este fenómeno, también se observa una diversidad de líneas de actuación para afrontarlo. Por una parte, nos encontramos con acciones basadas en medidas y estrategias preventivas que suelen ser a largo plazo y que afectan al cambio en muchos sectores y elementos (escuela, profesorado, recursos, currículo...) Por otra, se propugnan medidas paliativas o remediales, puesto que nos encontramos con personas que sufren el tema y a los que hay que dar respuesta para que lo superen. A todo esto hay que añadir las relaciones que este constructo tiene con otros términos como el absentismo escolar, el abandono o las repeticiones de curso.

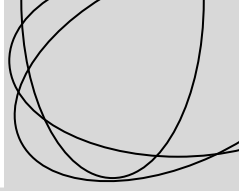
El término Fracaso escolar se suele determinar por su relación con la falta de rendimiento académico y así se le define como la no superación de la titulación en ESO, bien por los suspensos, repeticiones o abandonos que impiden alcanzar los objetivos previstos en la etapa de la Educación Secundaria. Por el contrario, el rendimiento académico o éxito se le considera como el aprovechamiento del período escolar por cuanto capacita al sujeto para seguir su formación académica o su cualificación profesional de cara a una mejor y más exitosa vida laboral.

Esta conceptualización del fracaso escolar está asociada a una perspectiva técnica del rendimiento y se manifiesta en unas evaluaciones cuantitativas y/o cualitativas de los conocimientos, destrezas y capacidades del alumnado realizadas por personas distintas a los sujetos durante su permanencia en la enseñanza obligatoria. Esta perspectiva se expresa en una serie de indicadores educativos estandarizados, como tasas de escolarización, tasas de repeticiones, abandonos y titulados,

como fórmulas para evaluar el fracaso escolar. Así, la obtención del título de graduado en ESO se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo. El mismo Ministerio de Educación define el fracaso escolar como “el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria” (2007: 10).

Marchesi y Pérez (2003: 26) también destacan esta idea cuando dicen que el fracaso escolar se refiere a “aquellos alumnos que al finalizar su permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria”.

En nuestro trabajo, cuando hablamos de fracaso escolar, asumimos la concepción de que es un fenómeno complejo y multidimensional que va más allá de variables vinculadas al alumnado y de que no puede ser evaluado exclusivamente bajo el concepto técnico de rendimiento. El fracaso escolar es un fenómeno dinámico, dialógico, histórico y cultural, en el que es posible reconocer la influencia e interacción de múltiples factores y en el que es preciso centrarse también en las contradicciones y dilemas que vive el alumnado como producto de una socialización con fuentes de influencia diversas y, a veces, contrapuestas. Admitir esta perspectiva nos lleva a pensar que el “fracaso escolar no nace sino que se hace”. Se hace a través de las relaciones que la persona mantiene con los distintos contextos con los que se relaciona y en los que vive inmerso y de los que recibe influencias. Estas relaciones no son relaciones directas, observables, cuantificables, y fácilmente modificables sino que son indirectas y mediadoras por medio de las cuales los sujetos experimentan conflictos, contradicciones, dilemas y crisis productos de la confrontación dentro del sistema que le crean



creencias, valores, expectativas y deseos que, con frecuencia, entran en contradicción con la propia normatividad, rituales y prácticas de la institución escolar. Reconocer las influencias e interacciones de múltiples factores en el fracaso escolar nos lleva a ponderar su multidimensionalidad más allá de consideraciones del fracaso escolar como una cuestión meramente técnica.

Molina (2004) cree que las dificultades del aprendizaje, conducentes al fracaso escolar, es un fenómeno en el que intervienen dialécticamente un elevado número de variables, tanto de tipo intrínseco como extrínseco, y cuya interferencia solo 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 el que se desenvuelve el alumnado: cultural, socio-familiar y pedagógico. De ahí, pues, la necesidad de considerar las mismas de forma dinámica, intentando comprender los efectos de este complicado laberinto dialéctico que es el aprendizaje pedagógico o escolar.

En esta misma línea, Puig Rovira (2003) admite que el concepto de fracaso escolar es demasiado rotundo y no deja espacios para los matices señalando la simplicidad, la rotundidad y la negatividad del concepto. Al hablar de fracaso nos estamos refiriendo al fracaso de persona, a la sociedad, a la escuela y a las políticas educativas. Por lo tanto, se crea fracaso en la escuela cuando el rendimiento es bajo, cuando la adaptación a las normas de convivencia es deficiente y también cuando se destruye la autoestima del alumnado. De aquí que el fracaso escolar sea considerado como un hecho sistémico que se produce debido a una causalidad compleja. Está relacionado con los valores (cultura) por cuanto hablar de valores es, por encima de todo hablar de hábitos, virtudes, prácticas sociales y de ideas en la mente.

Estos planteamientos se apoyan en la consideración de que los procesos psicológicos básicos son biológicos en su origen, pero socioculturales en su devenir histórico. En este sentido, Cuevas (2004) afirma que el rendimiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y disposiciones psicológicas a través del cual el alumnado va formando sus propias autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con los estudios y la institución escolar. Esta perspectiva teórica sobre el desarrollo y el aprendizaje tiene derivaciones hacia el estudio y comprensión del fracaso escolar pues éste no se produce al margen de otras influencias sociales y bagajes culturales del alumnado.

Para afrontar el problema, son dos las alternativas complementarias: el sistema educativo debe repensar su realidad para reducir las cifras de fracaso escolar y por otro, los agentes socioeducativos del entorno deben ofrecer instrumentos que garanticen una adecuada recuperación formativa de este alumnado que no tienen la preparación mínima para su incorporación social y laboral.

En la actualidad hay un cierto consenso en considerar la multicausalidad del fracaso escolar y, por tanto, en la necesidad de que las medidas a incorporar sean de carácter integral y en este sentido proponen que se considere en su estudio: (Martínez-Otero 2009; Córdoba, García Preciado, Luengo, Vizúete y Feu (2011):

- a) Aspectos personales del propio alumnado, como inteligencia, aptitudes, personalidad, motivación, esfuerzo...
- b) Elementos vinculados con la escuela: aspectos estructurales (titularidad, recursos...), la gestión de los centros (liderazgo de equipos directivos, proyectos, coordinación entre niveles

- educativos, organización de la enseñanza...) y el profesorado (capacitación personal, experiencia, motivación...).
- c) Aspectos relacionados con las instituciones con competencia educativa y el marco legal como la regulación, la organización del sistema educativo, la distribución de recursos, el sistema de ayudas y becas, etc.
 - d) La dimensión familiar, distinguiendo aspectos culturales y materiales (clase social y nivel educativo, ambiente familiar, composición familiar, ingresos, etc.).
 - e) La red de entidades y personas que conforman la sociedad civil, como las asociaciones, los canales y equipamientos culturales, los espacios de ocio, la política cultural de los medios de comunicación, etc.
 - f) El mercado laboral, como factor que incide en la percepción de la necesidad relativa de obtener unos buenos resultados escolares vinculada a las oportunidades de incorporación, el nivel de desempleo, las condiciones laborales, etc.

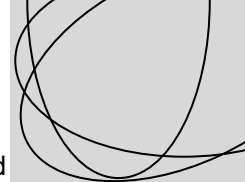
Parece conveniente enunciar algunas precisiones antes de finalizar este apartado, con objeto de diferenciar fracaso escolar, absentismo escolar y abandono, aunque entre ellos parece darse ciertas relaciones. Para el Programa de Educación y Formación 2010 (Estrategia de Lisboa, 2002), abandono escolar se refiere dentro de la educación post-obligatoria, a aquel porcentaje de abandono de jóvenes de 18 a 24 años que habiendo alcanzado la educación secundaria no continúan su formación. En Secundaria, también puede darse el abandono y “sería aquella situación (voluntaria) en la que el alumno cesa o abandona su actividad escolar obligatoria en el centro académico antes de la edad que establece el sistema educativo” (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005: 132).

Por fracaso escolar prematuro, se entiende el porcentaje de jóvenes que no terminan la educación secundaria obligatoria, es decir que no obtienen el título correspondiente (Informe Delors, 1999; Pisa, 2003; Estrategia de Lisboa, 2002). Este concepto hace referencia al alumnado que abandona la educación obligatoria como a aquel que no abandonando, no obtiene el título correspondiente.

Cuando hablamos de absentismo escolar nos referimos a la falta de asistencia continuada a la escuela del alumnado en edad de escolarización, ya sea por propia voluntad o por la desidia de la familia o bien por las reiteradas expulsiones de la clase (Garfella, Gargallo y Sánchez, 2001).

Algunos trabajos muestran las relaciones directas que existen entre fracaso escolar y abandono, cómo aumenta el fracaso cuando aumenta el abandono y viceversa (Roca Cobo, 2010). De ahí que la Estrategia de Lisboa se propusiera, entre sus objetivos, para el horizonte del 2010, reducir un 10 % el porcentaje de la población entre 18 y 24 años que no alcanzan la titulación en la etapa Secundaria con el fin de disminuir el abandono escolar. A su vez, el Consejo de 2006 de la OCDE en sus conclusiones sobre eficiencia y equidad en Educación, reconoce que la reducción del abandono “puede incrementar la empleabilidad, contribuir a la cohesión social y fortalecer el modelo social europeo”.

En nuestro estudio nos acercamos más a la consideración que del fracaso hacen las teorías que tienen en cuenta los contextos sociales y culturales, por cuanto expresan que el fracaso escolar hay que considerarlo como exclusión social y educativa, y debe ser entendido como un fenómeno procesual, pues representa trayectorias y no acontecimientos aislados, adquiriendo una naturaleza relacional con un orden escolar que no solo lo constata y certifica sino que también lo construye y justifica. En este mismo sentido, la OCDE (1998) insiste en



considerar que el término fracaso más que considerarlo asociado a bajo rendimiento escolar hay que considerarlo como un proceso dinámico (Kovac, 2003).

La multidimensionalidad en el abordaje y en el estudio del fracaso escolar puede deberse a las distintas perspectivas, enfoques y metodologías de las que parten las investigaciones educativas. Así lo expresa Mafokozi (1991) cuando plantea que las diferentes definiciones del término fracaso escolar obedecen a posiciones previas sobre el mismo. En el siguiente apartado, presentamos una breve síntesis de los principales enfoques adoptados en el estudio del fracaso escolar.

3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

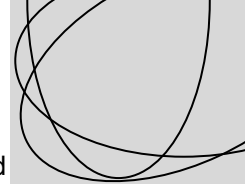
La investigación educativa sobre el fracaso escolar ha tenido una dilatada y amplia trayectoria histórica debido a la fundamentación que ha recibido de múltiples y diversas teorías y enfoques.

En una revisión de investigaciones sobre el fracaso escolar y riesgo de abandono, Martínez González y Álvarez Blanco (2005), realizan una revisión de investigaciones, nacionales y extranjeras que versan sobre el fracaso escolar y el riesgo de abandono escolar. Estas investigaciones contemplan una triple perspectiva: alumnado, familia y profesorado relacionando el fracaso escolar en secundaria y la cooperación entre la escuela y la familia entre los años 1994 hasta el 2004. Las metodologías de las que parten estas investigaciones son fundamentalmente descriptivas (basadas en cuestionarios) aunque se complementan con otras de corte cualitativo (análisis de contenido). Entre las variables estudiadas se encuentran el rendimiento, las expectativas educativas, implicación de las familias en las tareas de aprendizaje, autoestima y autoconcepto, motivaciones, convivencia y valoración del profesorado.

Concluyen que los fenómenos del fracaso escolar y el riesgo de abandono son sumamente complejos y resulta imprescindible estudiar los ámbitos que afectan al desarrollo del alumnado y al contexto familiar y escolar. Sugieren que se lleven a cabo análisis políticos-educativos a nivel nacional e internacional sobre un fenómeno que lleva a muchos jóvenes a abandonar el sistema educativo sin una preparación adecuada para poder acceder al mercado laboral y para adquirir un desarrollo integral óptimo.

Por su parte, Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) en un estudio transversal retrospectivo detectan 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. Marchesi y Lucena (2003) partiendo del fracaso escolar como un fenómeno social y escolar, analizan éste como una representación y como problema de aprendizaje, es decir, se refiere a alumnos con rendimientos escolares insuficientes. Mediante cuestionarios analizan el fracaso escolar como representación de los fenómenos sociales: en su dependencia de la situación de cada uno de los sectores de la comunidad educativa (familia, profesorado y alumnado) y en su multidimensionalidad. Lo más interesante de esta investigación es el análisis que hace de la multidimensionalidad teniendo en cuenta cuatro dimensiones y que le sirven para hacer propuestas de intervención:

- Causal-atribucional en la que se analizan las ideas que se atribuyen los propios sujetos sobre el origen y la responsabilidad del fracaso escolar.
- La valoración social o legitimación que los distintos colectivos educativos tienen sobre si el fracaso escolar es un hecho que hay que aceptar “per se” o se puede modificar.
- La tercera es la relacional que incluye el análisis de la confianza, integración y el respeto que merecen el alumnado



con fracaso escolar ante los ojos del profesorado de la familia y de los propios alumnos.

- La cuarta apunta a las consecuencias del fracaso escolar.

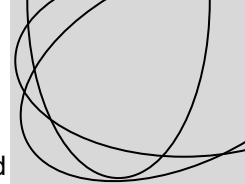
En un primer momento, el fracaso escolar se ha intentado explicar y atribuir a variables intrínsecas asociadas exclusivamente con la persona, apoyadas en las teorías ya clásicas del desarrollo de los déficits observados en el alumnado como la atención, la motivación, la memoria, el lenguaje, la inteligencia etc. (Cross, 1984). En otro orden de cosas, Judit Fullana (1998) mediante un estudio de casos, de corte cualitativo, se propone la búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños y en niñas en situación de riesgo. Entre estos factores se encuentran:

- Aspectos actitudinales: elevar la autoestima, hacer una valoración positiva del alumnado, aumentar la autonomía, la capacidad de autocontrol y el desarrollo de expectativas positivas.
- Aspectos cognitivos: desarrollar y aumentar la capacidad y habilidades para tomar decisiones y aprender a resolver problemas.
- Aspectos afectivos: desarrollar la estabilidad emocional y la capacidad de empatía con el grupo.
- Aspectos vinculados a la familia y al entorno social: búsqueda de apoyo escolar, expectativas académicas, desarrollar buenos contactos con el centro y aumentar la cantidad y calidad de relaciones con personas significativas.

A este respecto, Terigi (2009) considera que la interpretación psico-educativa del fracaso escolar conduce a una interpretación patológica del sujeto individualmente considerado puesto que elabora un marco teórico, un cuerpo de especialistas, un conjunto de técnicas y una didáctica que busca en la psicología la fundamentación científica de la enseñanza para explicar por qué unos aprenden y otros no, lo cual conduce a una lectura

de las diferencias. Esta autora propone una lectura del fracaso escolar como riesgo educativo, no en base a propiedades subjetivas sino como resultado de interacciones, y así, dar respuesta a la diversidad de condiciones que se producen en la crianza y en la escolarización.

En un segundo momento, las investigaciones educativas basadas en teorías sociológicas y antropológicas centran su atención en la influencia social, analizando la naturaleza, calidad de los contextos escolares, sus características organizativas, culturales y las influencias sociales bajo el paraguas de la exclusión educativa y sus relaciones con la exclusión social. Esta aproximación se ha centrado en variables extrínsecas vinculadas a los ambientes y prácticas de socialización del alumnado dando lugar a desarrollos vinculados a las organizaciones escolares como las escuelas eficaces, escuelas aceleradas, etc. La evolución y desarrollo científico en el campo sociológico y antropológico ha propiciado que se desarrollen modelos complejos e interactivos para el estudio y acceso del fracaso escolar, planteando modelos ecológicos que permitan la integración sistémica y dinámica de los factores y dimensiones implicadas en el fracaso escolar. Jiménez, Luengo, y Taverner (2009) entienden por modelos ecológicos aquellos enfoques teóricos que tienen como finalidad analizar y comprender el fracaso escolar como forma de exclusión educativa y por tanto consideran que la perspectiva de la exclusión educativa debe ser analizada desde los diferentes estudios de la exclusión social. Este análisis posibilita concebir la exclusión educativa como un “continuum” de zonas en las que se presentan, se conjugan y se retroalimentan una multitud de factores y elementos dinámicos y cambiantes. Una de las realidades más conocidas y patentes de la exclusión educativa se manifiesta en el término “borroso” de la trayectoria del fracaso escolar y en sus aledaños: absentismo, abandonos, enrarecimiento de las relaciones personales y académicas, niveles bajos de rendimiento, repeticiones, riesgos de no titulación y fracasos consumados. Esta trayectoria escolar sobre el fracaso, sancionada como



excluyente, debe ser analizada considerando un abanico amplio de factores, condiciones, estructuras y procesos que lo han provocado y que configuran historias biográficas diferentes que retratan “rostros” de exclusión. El análisis desde esta perspectiva adquiere relevancia si consideramos que durante el período escolar se visibilizan procesos de vulnerabilidad social e institucional. En este sentido proponen que se analicen tanto al alumnado como a las familias, iguales, la comunidad donde se insertan, los centros, las políticas sociales, las reformas y el sistema social, político y cultural.

Las teorías basadas en el constructivismo social como la psicología cultural y las pedagogías asociadas a esta vertiente, han incidido especialmente en la consideración de las prácticas escolares como prácticas culturales cargadas de valores, creencias, estereotipos que determinan una serie de influencias sobre los sujetos y que no es posible actuar sobre los alumnos y alumnas sin tener en cuenta estas influencias que a la postre determinan sus prácticas sociales. Esta línea considera que las prácticas pedagógicas influyen en la formación de la identidad y en el resultado de los aprendizajes (Daniels, 2003). Esta aproximación ha centrado su atención en la interacción del individuo con sus contextos, analizando cómo determinadas prácticas culturales afectan al desarrollo cognitivo de los sujetos. Un ejemplo de estas prácticas son las llamadas comunidades de aprendizaje.

Pasemos a exponer las distintas perspectivas sobre el fracaso escolar lo cual nos va a permitir descubrir una evolución o recorrido sobre la consideración del fracaso escolar y sus propuestas que parten, unas desde el déficit -generalmente remedial- y otras desde una visión preventiva o potencializadora de las capacidades de los sujetos y los contextos.

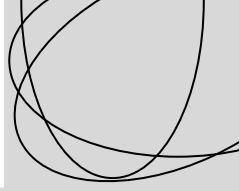
3.1. El fracaso escolar centrado en la persona

En la consideración del fracaso escolar centrado en la persona, las causas del fracaso escolar residen en el alumnado debido a las dificultades personales en el proceso de aprendizaje, pudiendo ser éste de carácter fisiológico, psicológico o social. En este sentido, se proponen, por lo general, tratamientos ajustados al tipo de dificultad (déficit) y se establecen programas reeducativos que influyan directamente en el problema concreto. En este sentido, la llamada Educación Especial, concebida como la educación del alumnado con discapacidades, o también la Educación Compensatoria, constituyen ejemplos de la perspectiva a la que estamos aludiendo. Una vertiente de estudios desde este enfoque, analiza dificultades de tipo neuropsicológico y proponen atender de forma individualizada a cada sujeto, planificando muy bien el cuándo, dónde y cómo debe ser este tratamiento o programa reeducativo para que sea más efectivo (Molina 2004) Otra faceta de estudios dentro de la perspectiva centrada en el alumnado, busca las causas del fracaso en los elementos socioculturales, entendiendo éste como el incumplimiento del programa de estudios.

3.1.1. Teoría de la motivación

Desde la psicología del aprendizaje, los estudios que relacionan aprendizaje y motivación señalan que ésta es “el corazón del proceso de aprendizaje” (Croos, 1984: 63) y tratan de determinar cómo influye en el rendimiento.

Deci y Ryan (1985) formulan la teoría de la evaluación cognoscitiva, mediante la cual buscan determinar las influencias de las recompensas sobre la motivación intrínseca puesto que ésta proporciona dos efectos, uno controlador de la conducta y otro informativo sobre su competencia. Por lo cual destacan el papel de la información que es la



que hace que la persona se perciba así mismo como muy competente. Esta información es esencial que la facilite el profesorado para que aumente la autonomía y facilite el desarrollo de la motivación intrínseca.

En la teoría de la motivación de logro, McClelland (1989) enfoca su teoría básicamente hacia tres tipos de motivación: logro, poder y afiliación.

- Logro: es el impulso de sobresalir, de tener éxito. Lleva a los individuos a imponerse a ellos mismos metas elevadas que alcanzar.
- Poder: necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos, y obtener reconocimiento por parte de ellas.
- Afiliación: deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo, etc.; les gusta ser habitualmente populares, el contacto con los demás, no se sienten cómodos con el trabajo individual y le agrada trabajar en grupo y ayudar a otra gente. El profesorado debe crear un clima de colaboración mutua y hacer bien las tareas.

3.1.2. Teoría de la atribución

Basándose en la teoría de la motivación de logro, Weiner (1985) elabora su teoría de la atribución. Según este modelo una secuencia motivacional se inicia cuando una persona obtiene un resultado que puede ser positivo/exitoso (cuando se alcanza un objetivo), o negativo/fracaso (cuando no se alcanza), y como consecuencia, experimenta sentimientos genéricos de felicidad (en el éxito) o frustración/tristeza (en el fracaso) e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar la causa del resultado (proceso de atribución causal). En este proceso las personas suelen atribuir sus resultados de éxito o fracaso a cuatro causas:

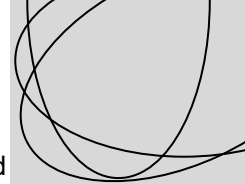
- Habilidad (o falta de habilidad)

- Esfuerzo o su contrario
- Suerte o azar (falta de suerte)
- Dificultad de la tarea o facilidad

Esta 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).

Relacionado con la motivación está también el llamado aprendizaje autorregulado. El logro de un aprendizaje autorregulado necesita tanto voluntad como destreza y por esto la educación debe ayudar al alumnado a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas. El objetivo es que el alumnado aprenda a ser su propio maestro y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica auto-reflexiva. Lo que caracteriza al alumnado auto-reflexivo es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental (Torrano, y González Torres, 2004).

Así pues, desde esta perspectiva individual, el fracaso escolar puede influir en muchos más aspectos de la personalidad de las que se suele considerar desde el punto de vista académico. Normalmente están referidas a lagunas en el aprendizaje de conocimientos y capacidades académicas e intelectuales que se consideran que han de aprenderse en las escuelas. Esta perspectiva es, incompleta, porque prescinde de otras consideraciones del alumnado en las que se manifiestan sus vivencias, sus sentimientos y sus percepciones; que pueden ser fundamentales en los años de la escolaridad obligatoria, así como la insuficiente adquisición de habilidades sociales, conciencia, asunción de valores y normas de conducta que son decisivas para una vida en común aceptable (Escudero, 2005).



Por otra parte, en estos estudios sobre la persona se observan ciertas carencias relacionadas con los factores emocionales como ha puesto de manifiesto Hargreaves (2003) donde destaca la importancia de las emociones en el estudio del fracaso escolar y en el que las emociones básicas de la distinción y disgusto definen la economía emocional marcando la diferencia entre el éxito y el fracaso.

3.2. El fracaso escolar centrado en la escuela

Diversos estudios y enfoques con base más sociológica analizan el fracaso escolar desde las escuelas considerando las carencias y los déficits. La necesidad de gestionar la calidad de los sistemas educativos es la base de estos enfoques.

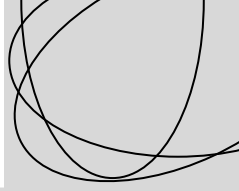
Grisay (2003) cree que el fracaso escolar es un fenómeno reciente y ligado a la aparición en nuestras sociedades de una institución encargada de impartir determinados aprendizajes, a un grupo determinado de edad (niños y adolescentes) según unas modalidades codificadas. Un niño que fracasa es un niño que, en un determinado momento y a juicio de la institución escolar, no consigue aprender lo que ésta última estima razonable que aprendan los alumnos de su edad.

Marqués Graells (2002) dice, a propósito de la calidad que el descenso de natalidad que se ha producido en nuestro contexto y la amplia oferta educativa existente sitúa a los centros docentes en una situación competitiva donde la calidad se convierte en un factor estratégico fundamental. Pero, por otra parte, los retos que nos hemos marcado de universalizar la escolarización inicial y de afrontar la formación permanente que la sociedad de la información demanda, solamente resultarán eficaces y tendrán sentido si se llevan a cabo desde

una perspectiva de calidad. Entre los recursos para hacer una escuela de calidad, dicho autor propone contar con:

- Los *recursos materiales* disponibles: aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos.
- Los *recursos humanos*: nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo, ratios alumnado/profesorado, tiempo de dedicación. Los servicios y las actuaciones que realizan las personas son los que determinan la calidad de toda organización. En este sentido, es muy importante su participación y compromiso.
- La *dirección y gestión administrativa y académica del centro*: labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control...
- Los *aspectos pedagógicos*: evaluación inicial del alumnado, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos...

La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta. No obstante, hay que tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y cambiante de una enorme ciudad; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos y todas



Sammos, Hilman y Mortimore (1998) manifiestan 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. Y la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todo el alumnado a partir de sus circunstancias personales. En este sentido, conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

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

- Ser accesible a toda la ciudadanía.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumnado 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.

Lorenzo Delgado (2003), a partir de la triple clasificación de los paradigmas que hiciera Habermas, propone el siguiente esquema sobre las organizaciones:

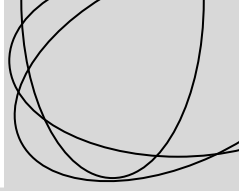
- Desde una visión de la eficiencia entrarían las escuelas de excelencia, eficaces, aceleradas, aulas inteligentes, centros de tele-información.
- Desde una visión fenomenológica, interpretativa o simbólica se incide más en lo que esta realidad tangible significa para cada uno de sus miembros, incorporando a la organización los significados y los procesos mediante los cuales los sujetos construyen los resultados. Así, tenemos: organizaciones que aprenden, organizaciones emocionales, escuelas inclusivas.
- Desde una visión crítica considera que los modelos organizativos nunca son neutros y siempre están al servicio de intereses o grupos.

3.2.1. Enfoque desde la eficiencia

A partir del Informe Coleman (1966) surge la necesidad de considerar a las escuelas como microsistemas organizativos y se intenta averiguar a qué se deben los buenos resultados de las organizaciones eficaces y los resultados trasladarlos a las instituciones educativas. Así, surgen varios modelos de organización escolar.

ESCUELAS EFICACES

Martín-Moreno (1996) alude a las escuelas eficaces como aquellas que muestran una elevada congruencia entre los valores y las conductas estimuladas, 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.



Por otro lado, describe las características comunes de estas escuelas asentadas en: equipos docentes con altas expectativas, objetivos claros, adquisición de habilidades básicas, fuerte liderazgo, control del Staff directivo y sentido del orden dentro de la organización.

ESCUELAS EXCELENTES

Clark, Lotto y Astuto (1984) (En Martín-Moreno,1996) apuntan las siguientes dimensiones de estas escuelas:

- Compromiso asumido por todos los miembros del equipo educativo.
- Altas expectativas por parte del profesorado y alumnado.
- Acciones que fundamenten la estructura organizativa.
- Alto liderazgo por parte de la dirección del centro.
- Enfoque basado en el rendimiento y máxima atención al aula por parte del profesorado.
- Creación de un buen clima en el centro.
- Equilibrio entre descanso y trabajo.

Tanto unas como otras, sigue diciendo, tienen en común el interés y esfuerzo por centrarse en las posibilidades de mejorar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje para así contribuir a disminuir las tasas de fracaso escolar. Sin embargo, han recibido algunas críticas. Entre ellas podemos destacar las más importantes:

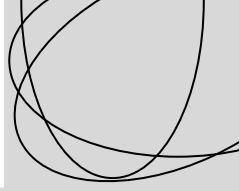
- 1) Los enfoques basados en la cúpula directiva para provocar los cambios.
- 2) Las limitaciones de los diseños metodológicos de las investigaciones realizadas.
- 3) La ausencia de procedimientos que evalúen la eficacia instructiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

ESCUELAS ACELERADAS

El proyecto de Escuelas Aceleradas, creadas por el profesor Levin (1994) de la Universidad de Stanford (California) es un movimiento creado para acelerar la vida académica de los estudiantes que corren el riesgo de sufrir un fracaso escolar. Este proyecto constituye un intento de dar a los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar la posibilidad de cursar satisfactoriamente su educación, afrontando estas y otras condiciones que inhiben su progreso educativo.

Su objetivo es reintroducir a todos los estudiantes en la corriente educativa convencional a una edad temprana y sostener su buen rendimiento durante toda su escolarización mediante enfoques acelerados de su educación, tratándolos como estudiantes dotados de talento y de buenas cualidades. Para lo cual buscan transformar las escuelas para que puedan satisfacer las necesidades y el potencial educativo de sus alumnos. Soler (2003) explora la posibilidad de aplicar el modelo de escuelas aceleradas al desarrollo de las escuelas secundarias que fomentan el éxito en los estudios de los alumnos, así como a escuelas de segunda oportunidad para personas de edades comprendidas entre los 16 y los 26 años que previamente hayan abandonado los estudios. Este proceso, a juicio de Soler, se asienta en tres principios:

- 1) Las Escuelas Aceleradas parten de un propósito claro de la vida y de una cultura del trabajo conjunto uniendo al profesorado, al alumnado y a las familias.
- 2) En las Escuelas Aceleradas, todo el personal, familia y estudiantes se hacen responsables de las principales decisiones que van a determinar los resultados educativos.
- 3) Las Escuelas Aceleradas se centran en identificar los puntos fuertes de los participantes y en potenciarlos para superar así otras áreas más débiles. Entre los puntos fuertes no se incluyen únicamente las distintas capacidades, sino también las áreas de interés, la curiosidad, la motivación y el conocimiento



que nacen de la cultura, las experiencias y la personalidad de los jóvenes. También se busca fortalecer los puntos fuertes del profesorado y de los padres y madres.

Estos principios contienen distintas fases que incluyen recabar información, desarrollar una visión de la vida, establecer prioridades, establecer una estructura de gobierno y aplicar un proceso de investigación y un fuerte aprendizaje para impulsar la escuela hacia adelante. Esto conlleva una serie de cambios en las escuelas.

3.2.2. Enfoque desde la interpretación

ESCUELAS INCLUSIVAS

La educación inclusiva, como modelo de escuela implica buscar la calidad y la equidad a través de estrategias que busquen dar respuesta a las necesidades del alumnado. Dice Echeita (2008) que es como una práctica poliédrica, con varias facetas o planos. Ainscow (2004) está considerado como el investigador de referencia sobre estas escuelas y expone algunos de sus principales principios:

- 1) La inclusión es un proceso y debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas cada vez más adecuadas para responder a la diversidad del alumnado.
- 2) La inclusión se centra en la identificación y eliminación de todo tipo de barreras.
- 3) La inclusión es asistencia, participación y rendimiento del alumnado. El concepto de asistencia se refiere al lugar donde el alumnado aprende. Con la participación se busca la calidad de la experiencia del alumnado cuando se encuentran en la escuela. En el rendimiento no se busca tanto los resultados concretos sino el proceso a lo largo de todo el programa escolar.

- 4) La inclusión pone un énfasis especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Echeita (2008) dice que hay tres planos que determinan lo que podría considerarse una escuela inclusiva. En primer lugar, todos los alumnos y alumnas deben sentirse incluidos, es decir, reconocidos y valorados. La inclusión exige una preocupación por el aprendizaje y un rendimiento de calidad exigente con las capacidades de cada estudiante. Finalmente, toda escuela inclusiva que se precie de tal, debe de implementar procedimientos de innovación y mejora con el objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de una comunidad.

De forma complementaria, otros autores están haciendo planteamientos desde la exclusión educativa como síntoma de la exclusión social. Escudero, González y Martínez (2009) analizan el fracaso escolar desde la exclusión educativa y así expresan que éste fenómeno debe ser entendido como procesual y “continuum”, pues representan trayectorias y no acontecimientos aislados. No se puede entender el fracaso escolar sin relacionarlo con un determinado orden escolar que no solo lo constata y certifica sino que lo construye y justifica. La lógica dominante que lleva a culpabilizar a las víctimas de los fracasos –que utiliza el orden vigente para protegerse a sí mismo– está en la base de la exclusión educativa. Desde esta base se puede hacer una lectura del fracaso escolar lo que permitiría ahondar en su comprensión como fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de la escuela al tiempo que permite que surjan determinadas políticas y prácticas.

Esta perspectiva aporta visiones ecológicas que ayudan a reconocer sus múltiples dimensiones y sugiere estrategias de indagación

que den cuenta de las facetas contextuales, institucionales, profesionales y personales. En este sentido, proponen los términos de vulnerabilidad y riesgo de exclusión como zonas intermedias entre la inclusión y la exclusión. Ello implica desvelar no solo a los sujetos que están en riesgo sino detectar las condiciones sociales y escolares que representan para ellos entornos de riesgo y vulnerabilidad. Estas consideraciones hacen que el fenómeno del fracaso escolar tenga una naturaleza histórica, construida y relacional. Así, las nociones de trayectoria, continuo, zonas de riesgo, acumulación histórica, constituyen buenos dispositivos conceptuales para superar cualquier visión del fracaso o la exclusión educativa como algo misterioso y accidental. Por el contrario, resaltan su naturaleza histórica, su carácter construido: se trata de un proceso, no de un acontecimiento. Es, entonces, conveniente reflejarlo en el mismo lenguaje, adoptando formas narrativas y relatos que en lugar de designar fenómenos que «son», se hagan eco de realidades que «van siendo y haciéndose». Presentan un estudio de la Diversificación Curricular, que aunque muy bien valorada, no deja de ser una práctica de exclusión propuesta por el propio sistema educativo.

En otro orden de cosas, hay autores que centran su atención en la desvalorización que está experimentando la escuela por lo cual se está convirtiendo en una institución que no solo no es inclusiva, sino que propicia la exclusión. Mena, Fernández Enguita y Riviere (2010) revisan la literatura encontrando que el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar son momentos culminantes de un proceso acumulado de desencuentros con la escuela (CIREM, 1995; Wilms, 2000). Este proceso ha recibido denominaciones diversas: rechazo escolar (Sikorski, 1996), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 1995), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot, Bautier y Rochex, 1992), desvinculación (Marchesi, 2003), desenganche progresivo (González, 2006) o desafección escolar (Hernández y Tort, 2009). La idea en todos los casos es que el fallo final es el resultado de un proceso

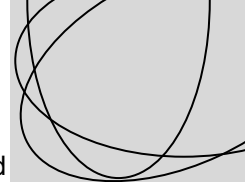
acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación (González, 2006; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010). Este proceso comienza en la primaria, pero se hace especialmente intensivo en la secundaria (Rué, 2006). En realidad, podemos y debemos distinguir dos elementos diversos, aunque íntimamente conectados. De un lado, el fenómeno de un *desapego* generalizado hacia la institución. Este desapego se debe simplemente a que la institución escolar ha perdido su antigua posición privilegiada, y afecta a todos los sectores sociales e incluye todas o casi todas las respuestas a la institución. Pero no es este fondo de desapego lo que quieren tratar, sino que se ocupan del proceso de *desenganche* que conduce finalmente al fracaso (finalizar el período obligatorio sin titulación) o al abandono (no lograr una titulación post-obligatoria y no continuar estudiando entre los 18 y los 24 años).

Desde esta perspectiva procesual, en este estudio se entiende el abandono escolar como el resultado final de un proceso con jalones y manifestaciones diversos. Definen el proceso de desenganche escolar como la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela. Este desenganche está ligado a problemas de distinto tipo, y no es necesariamente intencional por parte del alumnado, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo. Y desde luego no afecta por igual a todos los alumnos, en función de atributos contextuales más o menos conocidos (Martínez, 2007, 2009; Calero, 2006).

3.2.3. Enfoque desde el modelo crítico

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y ESCUELAS COMPRENSIVAS

Estos modelos basados en teorías sociológicas, políticas y antropológicas subrayan la necesidad de investigar lo que Hoyle (1982) llama el lado oscuro de la vida organizativa, y a juicio de Ball (1989) hay que tomar en cuenta el contenido peculiar de la elaboración de políticas y



la toma de decisiones, pues gran parte de este contenido es ideológico donde existe una lucha por el control de la organización. Esta perspectiva del conflicto está en la base de las prácticas educativas y concomitante con el conflicto está el dominio.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Su origen se sitúa en la propuesta de 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. Según Elboj, Espanta, Flecha, Imbernon, Puigdellivol y Valls (1998) es conveniente que las comunidades de aprendizaje se organicen en torno al aprendizaje dialógico lo que significa que las comunidades de aprendizaje son una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se deben basar en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluya las dimensiones comunicativas instrumentales de aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas.

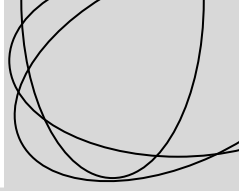
Echeita y Sandoval (2002) resumen las características principales de esta iniciativa:

- El diálogo como opción para la resolución de los conflictos.
- Fuerza para transformar los centros escolares en comunidades de aprendizaje.
- 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.
- El principio de “querer para todos los alumnos y alumnas el mismo nivel académico que para nuestros hijos e hijas”.
- Énfasis en la comunidad y sobre todo en las familias potenciando y enriqueciendo sus posibilidades para intervenir en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS Y TRANSFORMADORAS DE LA REALIDAD

Estas escuelas están basadas en la consideración de la educación como práctica social. Según Elliot (1990) mientras las escuelas sigan siendo consideradas como instrumentos de ingeniería social igualitaria no se producirá el cambio. La enseñanza para la comprensión es compatible con la preocupación por la igualdad de oportunidades educativas en contraste con la igualdad de éxito educativo. Se trata de dar al alumnado igualdad de acceso a los niveles más elevados de comprensión correspondientes a nuestra cultura. En su Humanities Curriculum Project propone en primer lugar considerar que la educación tenía que ser una preparación para la vida y por lo tanto las cuestiones de valor debían formar parte de los contenidos explícitos del currículum. En segundo lugar planteó la posibilidad de que el profesorado utilizaran su posición de autoridad para promover subrepticamente sus propios compromisos personales. Decía que la familia y las comunidades tenían derecho a que los valores por ellos abrazados no fueran socavados por el profesorado que defendiesen posturas axiológicas diferentes. El profesorado trataba también de resolver el problema del alumnado retrasado. En otro artículo (1990) enuncia los elementos claves de esta teoría:

- La educación es un proceso en el que el alumnado desarrolla sus potencias intelectuales.
- El aprendizaje supone la construcción activa del significado en vez de la reproducción pasiva del mismo.
- El aprendizaje se evalúa en relación con el desarrollo de las potencias intelectuales manifestadas en sus resultados, y no en términos de correspondencia entre las normas predeterminadas de ejecución y los resultados conductuales.
- La enseñanza aspira a facilitar el desarrollo de las potencias naturales de comprensión del alumnado. Por lo tanto, hay que crear condiciones facilitadoras.



- Los criterios para evaluar la enseñanza difieren de los empleados para evaluar el aprendizaje. Se trata de facilitar al alumnado oportunidades para desarrollar sus potencias de comprensión.

Estas consideraciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación fueron posteriormente desarrolladas por las escuelas críticas y emancipadoras de Carr y Kemmis. (1988) que buscan hacer de los profesionales de la enseñanza, investigadores de la práctica, prestando atención a los principios éticos de su actuación. Hopkins (1989) aportó un método de trabajo con cuatro fases cíclicas: planificar, actuar, observar y reflexionar para volver a planificar. Kemmis y McTaggart. (1988) crearon una nueva definición del currículum con un enfoque cooperativo y crítico que permitía ubicar al profesorado y alumnado como agentes históricos en los procesos ideológicos teniendo en cuenta la teoría y la práctica.

4. EL FRACASO ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD.

Los informes referentes a España, tanto los que provienen del Informe PISA como los que se desprenden del Ministerio de Educación, sobre la propia realidad estatal son preocupantes por las desorbitadas cifras relacionadas con el fracaso escolar y por las graves consecuencias que para la economía y el bienestar están acarreado para el país, como ya hemos apuntado en párrafos anteriores. Ofrecemos a continuación datos que buscan constatar la presencia del fracaso escolar de España como de nuestra propia comunidad andaluza. Recordemos, en palabras de Schleiter (2006: 23-39), que PISA “partiendo de modelos psicométricos y procedimientos analíticos presentan escalas de rendimiento que permiten describir las competencias de los individuos en diversos niveles de rendimiento para observar qué factores están asociados al éxito educativo”.

4.1. La situación estatal

Observemos los datos comparativos de los Informes PISA 2003, 2006 y 2009 en sus puntuaciones medias donde se observa la posición de España en el conjunto de la OCDE.

CUADRO 1.

PISA		2003	2006	2009
LENGUA	ESPAÑA	481	461	481
	OCDE	494	492	492
	ANDALUCIA	-	445	461
MATEMÁTICAS	ESPAÑA	485	480	483
	OCDE	489	498	496
	ANDALUCIA	-	463	462
CIENCIAS	ESPAÑA	487	488	488
	OCDE	500	491	501
	ANDALUCÍA	-	474	469

INFORME PISA 2003

El Informe PISA del 2003 se centró especialmente en el análisis del rendimiento en Matemáticas como predictor del fracaso escolar, aunque también incluyó los correspondientes a Lengua y Ciencias. Schleiter (2006) analiza los porcentajes del alumnado que obtienen una puntuación menor de 400 puntos (equivalente a la escala inferior -1 y 1) y los que obtienen más de 600 puntos (equivalente a las escalas máxima 4 y 5). Los primeros serían los que fracasan en los estudios por su bajo rendimiento en Matemáticas. España tiene un porcentaje superior en las escalas más bajas e inferior en las escalas más altas que el resto de la OCDE.

Sánchez y García-Rodicio, (2006) hablan de mediocridad en los rendimientos estatales cuando comparan los resultados de 2003 con los 2000 y encuentran que no solo estamos por debajo de la OCDE, sino, sobre todo que nuestros alumnos tienen un porcentaje menor en las escalas superiores de lectura colocándonos en la posición 26 de un total de 40, calificándolo de “medianía”.

CUADRO 2.

	Puntuación	ESPAÑA	OCDE
LECTURA	-400	19,1%	17,3%
	+600	9,4 %	14,1%
MATEMATICAS	-400	23 %	25 %
	+600	21,4 %	34 %
CIENCIAS	-400	19,1 %	17,9
	+600	12,7 %	17,6 %

Maestro Martín (2006) también corrobora la situación de España. Ésta se sitúa 15 puntos por debajo de la media de la OCDE. Los resultados globales del estudio son preocupantes. El factor más determinante que explica la situación de España es el nivel socioeconómico y cultural de la familia del alumnado evaluado y dentro de este factor influye el nivel cultural de los padres y madres y los estudios que han completado. Particularmente influyente es el nivel de estudios de la madre. Otro factor que influye es la escolarización temprana. Por otra parte, los estudios PISA nos muestran que la repetición de curso tiene efectos negativos sobre el rendimiento: el alumnado que está matriculado, cuando realiza la prueba obtiene un resultado medio de 512 puntos, 433 los que han repetido un año y 355 los que han repetido dos años.

En otro orden de cosas, conviene resaltar un aspecto positivo. Ferrer, Castel y Ferrer, (2006) destacan el aspecto positivo de los estudios PISA, subrayando la posición privilegiada de España en el tema

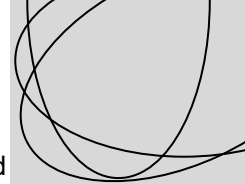
de la equidad o igualdades educativas estando en los cinco primeros puestos.

INFORME PISA 2006

El Informe PISA 2006, se dedica fundamentalmente a analizar las competencias científicas. El Informe del Instituto de Evaluación del MEC (2007: 15) expresa que “el objetivo principal es generar indicadores de rendimiento educativo desde una perspectiva competencial centrada en averiguar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones, muchas veces nuevas para ellos en lo que esos conocimientos puedan resultar relevantes para ellos”. Otros datos extraídos de este informe son los siguientes:

- Uno de cada tres (30%) no acaba la ESO (la media de la OCDE está en un 12%).
- Un 20 % de los alumnos españoles se sitúan en los niveles inferiores (-1 y 1) (MEC 2007:37).
- El 40 % de los alumnos participantes en las pruebas estaban matriculados en 2º o 3º de la ESO, es decir, habían repetido uno o dos años. Esto vuelve a confirmar los datos de 2000 y 2003 que la repetición y el retraso no benefician los resultados académicos (MEC, 2007: 50).
- Factores asociados al rendimiento: El rendimiento educativo del alumnado está relacionado de manera muy directa e intensa con el estrato social, económico y cultural de la familia teniendo en cuenta el nivel de formación de la familia, prestigio de la profesión y nivel de recursos domésticos. Otros factores están asociados con las actitudes e implicaciones del alumnado y las características de los centros.

Calero y Waisgrais (2009) a la luz de los datos de PISA 2006 concluyen que el grupo de factores más determinantes a la hora de



explicar el rendimiento educativo es, sin lugar a dudas, el correspondiente a la familia y dentro de ésta el contexto sociocultural mostrando que la desigualdad en los resultados está asociada a desigualdades previas. Igualmente hay que considerar el llamado <efecto compañero> relacionado cuando hay suficiente presencia del alumnado con un buen nivel de capital cultural familiar o una proporción alta de chicas. En cambio, es negativa cuando se da una elevada densidad de estudiantes de origen inmigrante.

Lacasa (2009) analizando los datos de PISA 2006 junto con los datos proporcionados por la EPA, segundo trimestre de 2007 y los de ETEFIL (2005), le llevan a las siguientes conclusiones:

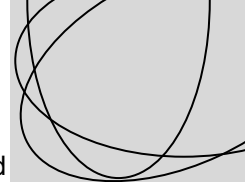
- El concepto de fracaso escolar asentado sobre el sistema de porcentajes de aprobados por curso es incompleto, porque no proporciona el número de alumnos repetidores que se han quedado fuera de las cifras de titulados en 4º. En este sentido, el 40% del alumnado de 15 años habían repetido al menos un año y por haber cumplido la edad reglamentaria han desaparecido del sistema, es decir, lo han abandonado.
- Por los datos que presenta parece deducirse que el fracaso escolar ya se configura en Primaria, aunque se hace más patente en Secundaria. En 2005 solo el 69 % del alumnado de 14 años llegaba a 3º sin repetir, es decir, un 31 % del alumnado ya lleva un año repitiendo.
- Con el cambio de la LOE de una mayor diversificación en 4º de la ESO el escenario vuelve a cambiar y aquí sugiere que existen diferencias en la gestión del fracaso escolar entre las regiones del norte y las del sur de España, a favor de las del norte.

Calero, Choi y Waisgrais (2010) revisando los datos de PISA 2006 con técnicas de regresión logística multinivel, analizan a su vez el ámbito

personal, familiar (características socioculturales, económicas y recursos del hogar) y el ámbito escolar (características de la escuela, recursos del centro y procesos educativos) tratando de averiguar las causas del fracaso escolar. Entre sus conclusiones figuran:

- Estarían en riesgo de fracaso escolar todos aquellos alumnos cuyo rendimiento es inferior a 2 (-1 y 1) en las competencias medidas por el Informe PISA 2006. Esta población es del 19,6 % (obtienen 488,4 puntos sobre 500).
- En cuanto a las variables de ámbito personal, entre los factores más relevantes para predecir el fracaso escolar estarían la repetición de curso, el género y la inmigración.
- En cuanto a las variables de ámbito familiar, determinan en un alto grado el riesgo de fracaso escolar la categoría socioeconómica o los hogares con mejores recursos educativos.
- En cuanto a las variables relacionadas con el centro: los escolarizados en centros públicos tienen un menor riesgo de fracaso que los escolarizados en centros privados. Aunque la autonomía, la contratación del profesorado y los presupuestos si parecen ser factores reductores del fracaso escolar. Tampoco incide en el fracaso las agrupaciones homogéneas de nivel académico.

Saturnino, (2009) analizando los datos de PISA 2006, confirma algunos datos y cuestiona otros. La repetición de curso se ha incrementado llegando al 42,6 %. Esta práctica es costosa y poco exitosa pues no hay datos empíricos que avalen la mejora del rendimiento académico. En cuanto al llamado fracaso escolar administrativo (alumnado que no titula al final de la ESO) no se aprecia una relación fuerte con el bajo rendimiento de PISA en los niveles inferiores a dos en la escala. El fracaso escolar administrativo puede estar relacionado con el



alto grado de exigencia de la ESO. La relación entre fracaso escolar y financiación no es tan lineal como parece.

Carabaña (2009) en un estudio sobre los efectos de las reformas en el aprendizaje concluye que los efectos positivos a favor de la comprensividad se quedan sin apoyo empírico, aunque sí atribuyen a ésta una disminución de la desigualdad social de aprendizajes, la debida a factores sociales, es decir, son menos dependientes del origen social.

INFORME PISA 2009

El informe de 2009 se dedicó de una manera especial a analizar la comprensión lectora. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2010: 139) dice que “no hay cambios significativos. Seguimos por debajo de la media europea y los resultados medios nos devuelven de nuevo al Informe de 2003”.

- En cuanto a las repeticiones siguen mostrando una puntuación inferior. Los que han repetido 2 veces muestran 2 niveles inferiores a cuarto. Los que han repetido una vez, muestran 1 nivel inferior a cuarto.
- El porcentaje de alumnos repetidores es del 36 %
- Evaluando los porcentajes de alumnos con bajo rendimiento (los situados en la escala -1 y 1) y alto rendimiento (4 y 5) de la comprensión lectora aparecen los siguientes resultados:

CUADRO 3.

		2000	2003	2006	2009
Escala -1 y 1	OCDE	19	19	20	19
	ESPAÑA	16,3 %	21,1 %	25,7 %	19,6 %
Escala 4 y 5	OCDE	9 %	8%	9%	8 %
	ESPAÑA	4,2 %	5 %	2 %	3,3 %

Escudero y Martínez (2011) analizando los datos aportados por el MEC a través de sus informes anuales destacan algunos datos que son importantes para resaltar la gravedad del fracaso escolar en el Estado Español y que algunas medidas son ineficaces, costosas e inoperantes.

Tasas brutas de titulación en la ESO. La media se mantiene en 71,4 %:

CUADRO 4.

CURSOS	Tasas en porcentaje	CURSOS	Tasas en porcentaje
1999-2000	73	2003-2004	72
2000-2001	73,4	2004-2005	70,4
2001-2002	71,1	2005-2006	71,5
2002-2003	71	2006-2007	69

Las tasas de abandono escolar prematuro se mantienen casi igual:

CUADRO 5.

Año	2000	2007	2008
Porcentaje	29,6 %	31 %	31,2 %

Las tasas de repeticiones de curso, comparando el 2001-02 con el curso 2006-07, ponen de manifiesto la tendencia a empeorar la situación.

CUADRO 6.

CURSOS	2001-2002	2006-2007
2º de Primaria	2,7 %	4,3%
6º de Primaria	5,1 %	6,7%
2º de la ESO	12,6 %	16,4 %
4º de la ESO	11,4 %	12,7 %

El Informe del MEC (2010) sigue diciendo que el sistema educativo español tiene un rendimiento relativo similar a los promedios internacionales con los alumnos de resultados modestos (los situados en la escala con puntuación 2 y 3), hecho que no se corresponde con el elevado “fracaso escolar español, muy superior a esos promedios internacionales” (MEC, 2010: 145). Sobre las repeticiones (MEC: 2010:146) manifiesta que los alumnos que han repetido dos años obtienen puntuaciones inferiores equivalentes a casi dos niveles a la de los alumnos de 4º de ESO.

Otros estudios realizados desde diferentes perspectivas, mantienen la gravedad del fracaso escolar en el Estado Español. Mena, Fernández Enguita y Riviere (2010), partiendo de una concepción del fracaso escolar como desenganche, realizan un estudio sociológico analizando los expedientes académicos de 856 alumnos y alumnas que estuvieron escolarizados durante el curso 2007-2008 y que habían abandonado los estudios antes de obtener un título post-obligatorio. A estos estudios añadieron entrevistas abiertas a 28 alumnos y alumnas para completar o corroborar algunas de sus conclusiones. Analizaron los resultados académicos, los problemas disciplinares y la motivación del abandono escolar prematuro. Entre los resultados obtenidos resaltamos algunos datos interesantes para nuestro trabajo. Analizando los resultados académicos obtuvieron los siguientes datos:

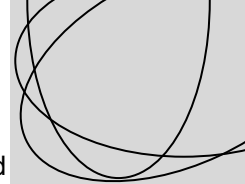
- Un 24 % abandonan antes de la edad reglamentaria (16 años). De ellos, un 38 % lo hace en la Primaria y un 49 % en la Secundaria.
- En cuanto a las repeticiones, observan que un 88 % habían repetido, al menos un año.
- Sobre el absentismo descubren que un 91 % de estos alumnos no se presentan a las evaluaciones de las distintas asignaturas, siendo el porcentaje muy alto tanto en el primer ciclo (50%) como en el segundo ciclo de la Secundaria (41%).

Los problemas de disciplina también presentaban datos a tener en cuenta por cuanto los que abandonan en el primer ciclo de la ESO llegan a tener problemas disciplinares entre un 60% y un 37% en el segundo ciclo de la Secundaria. Entre los problemas disciplinares y los resultados académicos encuentran una relación dicotómica puesto que quienes tienen algún problema de disciplina tienden a tener resultados de fracaso en etapas obligatorias con mucha más frecuencia que el resto de los que no consiguen un título post-obligatorio. Sea cual sea, siguen diciendo, el problema disciplinar, los alumnos y alumnas con este tipo de problema presentan una trayectoria de fracaso escolar.

En cuanto a la motivación del abandono escolar, medido a través de las entrevistas abiertas, destacan las siguientes observaciones:

- Los que abandonan, pensando en la transición a la vida adulta, consideran el abandono, no como un castigo sino como una liberación.
- Reconocen que las influencias del entorno familiar, los amigos y la experiencia de fracaso escolar influyen en las aspiraciones y expectativas.
- Los cambios de la etapa de Primaria a la Secundaria, sobre todo si tienen que cambiar de centro, conllevan experiencias críticas ligadas al abandono escolar.
- El aumento del profesorado en la Secundaria va acompañado de debilitamiento en los vínculos afectivos con el profesorado.
- La salida de la escuela es vista como un logro personal frente a la inutilidad de la escuela.

Saturnino (2007) analizando los datos del segundo trimestre de la EPA en el período comprendido entre 1977 al 2004, a jóvenes de 19 y 20 años, encuentra que la clase social de la familia y el género son factores que contribuyen a explicar las diferencias de logro educativo entre la



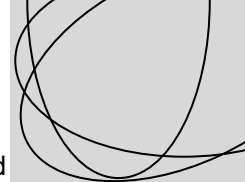
juventud y el papel que desempeña el sistema educativo en el mantenimiento o variación de las desigualdades de oportunidades educativas.

Feito Alonso (2009) consultando diversas fuentes de datos (PISA 2006, Panel de Hogares de la Unión Europea 2000, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de 2001, el Informe FOESSA 2008, la EPA de 2006 y Bolívar 2009) y dentro del marco del concepto de inteligencia de Gardner (1995) concluye que el éxito y el fracaso escolar se distribuye de un modo desigual entre los grupos sociales y los más distantes de la cultura escolar obtienen sistemáticamente los peores resultados. A partir de estos resultados concluye que la escuela, a partir de la Secundaria, se convierte en una institución excluyente porque se asienta en una concepción de la inteligencia excluyente y tiende a perjudicar al estudiantado que procede de los medios sociales menos favorecidos. Propone considerar a la Secundaria como etapa final más que propedéutica. La propuesta de enseñar por competencias, cree que sería una buena opción para considerar una Secundaria buena para todos.

Álbert Verdú (2008) realiza para el Ministerio de Trabajo e Inserción Laboral un informe a partir de la Encuesta de Transición Educativa Formativa e Inserción Laboral del año 2005 (EETFIL, 2005) en el cual se analizan los datos desde el curso 2000-01 al curso 2004-05, con el fin de detectar los riesgos de exclusión educativa y los problemas de inserción laboral asociados a los jóvenes menos cualificados. Estudia, entre otras, la trayectoria educativa analizando las características personales y familiares de los jóvenes (género y estudio de los padres) y explora la satisfacción, los valores y las prioridades vitales de estos jóvenes. Considera que sufren riesgo de exclusión educativa, de mayor a menor intensidad, los jóvenes que en la ESO sufren fracaso escolar, retraso escolar y aquellos que tras la ESO abandonan la formación reglada.

Destaquemos algunas conclusiones de este informe:

- 1) En el curso 2004-05, el 27,7% no obtuvieron el título de ESO. De éstos, el 34 son chicos y el 20,6 son mujeres (Álbert, 2008: 5).
- 2) Entre los que terminan la ESO con retraso y los que no, las diferencias las marcan los hijos de los padres con peor cualificación que representan cinco veces mayor que los alumnos cuyos padres tienen una cualificación profesional mejor (Álbert, 2008:42). Igualmente, el nivel educativo de los padres modula las diferencias en los niveles educativos alcanzados por los jóvenes. De forma que el retraso o fracaso escolar hace menos mella en los logros educativos finales cuando los padres pertenecen al colectivo más cualificado (Álbert, 2008: 45).
- 3) El porcentaje de retrasos en la obtención del título de la ESO es mayor cuanto más bajo es el nivel educativo de los padres. Por tanto el logro académico, ya desde niveles básicos parece estar seriamente condicionado por el entorno familiar (Álbert, 2008: 36). En este sentido, alcanzar el título de la ESO con retraso ha demostrado ser una situación de alto riesgo de exclusión educativa, al disminuir las probabilidades de mejorar su nivel educativo (Álbert, 2008:172). Los estudios de los padres no solo parecen influir en el éxito inicial en la ESO sino que también contribuyen a “remontar” o superar problemas de retraso o fracaso escolar en este nivel y reconducir así las trayectorias educativas. Lo demuestra el hecho de que aquellos que han logrado el título con retraso tienen trayectorias educativas y laborales bastante más parecidas a la de los jóvenes que abandonaron la ESO que a las de los jóvenes que consiguieron el título sin retraso.



Este estudio concluye que junto con el género y el nivel educativo de la familia, el propio retraso en la obtención del título es un indicador claro de exclusión educativa. Los tres ámbitos en los que hay que actuar, si queremos reducir los riesgos educativos son la familia (elevando el nivel educativo), la escuela (aumentando el rendimiento) y en la sociedad (actuando sobre los estereotipos para varones y mujeres).

4.2. La situación andaluza.

La comunidad autónoma de Andalucía comenzó a participar en los Informes PISA en el año 2006 con una muestra de 1463 alumnos y alumnas participantes. De este informe se obtienen algunos datos (MEC, 2006):

- La comunidad de Andalucía sigue siendo la última en cuanto a fracaso escolar si exceptuamos Ceuta, Melilla y Baleares, estando por debajo de la media española.
- El sistema educativo andaluz, comparativamente, es uno de los que ofrecen mayor equidad al alumnado, próximo a los países nórdicos, ocupando el 4º puesto.
- El entorno cultural del alumnado es el factor más influyente en estos resultados.
- En cuanto al alumnado que repiten curso en Andalucía siguen los mismos niveles que en el Estado Español.

Al margen de este Informe, el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (Series CCAA) ha seguido haciendo sus informes. En el análisis que se hizo en 2006 y comparando los datos del año 2000 con los del 2005 se obtuvieron los siguientes datos pertinentes con nuestro estudio: la tasa de fracaso escolar en Andalucía ha empeorado 8 puntos, pasando del 26,7% en el año 2000 al 34,7 % en 2005. Esto quiere decir que 130.000 alumnos y alumnas salieron sin titulación adecuada. Lacasa

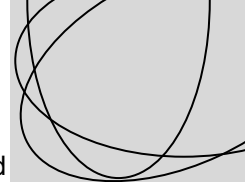
(2008) se pregunta si las repeticiones de curso son el talón de Aquiles del sistema o son una consecuencia del mismo.

PISA 2009 (INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MEC 2010: 60-113)

En este informe, reciente, encontramos los siguientes datos:

- En competencia lectora, la comunidad andaluza está por debajo de la media, siendo la última si exceptuamos Baleares, Canarias, Ceuta y Melilla.
- En competencia matemática está en el nivel inferior con un 31 %.
- En competencia científica está en el nivel inferior con un 24 %.
- Las repeticiones rondan el 43 % de los que han repetido uno o dos cursos entre 2º y 3º de la ESO, siendo la comunidad donde más se repite. Los alumnos repetidores sufren, por tanto, un alto riesgo de exclusión social.
- El sistema educativo andaluz se deja atrás a un tercio de los alumnos cuyos resultados son, además, comparativamente decepcionantes. Currículo, profesorado, recursos y organización escolar son similares para unos y otros, pero los resultados difieren en uno o dos niveles de rendimiento.

El Ministerio de Educación a través del Instituto de Evaluación ha venido publicando periódicamente el “Sistema Estatal de Indicadores de la Educación”. Reflejamos dos indicadores para ver la situación del fracaso escolar en Andalucía, que como veremos, las cifras son aún más graves que en la media estatal. Uno de estos indicadores se refiere a las tasas de idoneidad en las edades escolares. Se entiende por Tasa de Idoneidad el porcentaje de alumnos y alumnas de la edad considerada que se encuentra matriculada en el curso o cursos que teóricamente se cursa con respecto a la edad. Hemos extractado los correspondientes a los cursos 1996-1997, 2001-2002 y 2005-2006 y a las edades de 8 años, correspondiente a 3º de Primaria; 10 años, a quinto de Primaria; 12 años,



a primero de la ESO; 14 años, a tercero de la ESO y, finalmente, a 15 años, correspondiente a cuarto de la ESO.

CUADRO 7.

EDAD	Curso 1996-1997		Curso 2001-2002		Curso 2005-2006	
	Estatal	Andalucía	Estatal	Andalucía	Estatal	Andalucía
8 años	98	94	95.3	93	94.3	93.9
10 años	94	91	91.8	89.8	90.2	89.4
12 años	85	85	86.4	83.8	84.2	82.7
14 años	71	68	70.8	70.8	66	60
15 años	60	52	56.7	56.7	57.7	51.7

Este cuadro comparativo nos da una idea de las diferencias de Andalucía con respecto al porcentaje nacional. Estas diferencias pueden achacarse tanto a las repeticiones como a los abandonos. Lo que indica una mayor gravedad del fracaso escolar en nuestra comunidad autónoma.

El segundo cuadro comparativo refleja las distintas tasas brutas de graduación en ESO donde se comparan las estatales con la Comunidad de Andalucía. Observándose la disminución de alumnos y alumnas graduadas en Educación Secundaria Obligatoria

CUADRO 8.

Cursos	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
Estatal	72.9	72.7	70.1	70.3	71.5	70.4	69.2	69.3
Andalucía	73	72.6	65.7	66	66.4	65.3	66	65.8

Roca (2010) comparando los niveles de rendimiento de Andalucía y el Estado Español en los resultados de PISA 2006 destaca los elevados índices de bajo rendimiento y los bajos índices de alto rendimiento.

CUADRO 9.

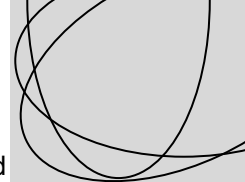
Niveles	-1	1	2	3	4	5
España	6%	13%	27%	30%	18%	5%
Andalucía	6%	17%	30%	29%	15%	3%

Escudero (2009) destaca la inversión por alumnos comparando Andalucía con el Estado Español y el País Vasco según el MEC (2008). Mientras en el País Vasco se invierte por alumno y año 8.855 €, en el Estado Español se invierte una media de 5.229 € y en Andalucía 4.221 € por alumno y año. Este mismo autor manifiesta que Andalucía es un caso extremo porque el porcentaje de de repeticiones es muy alto y las tasas de graduación son de las más bajas del Estado Español. En esta comunidad parece que la repetición no mejora el nivel educativo básico de la población

Como vemos por estos Informes, nuestra Comunidad Autónoma, tiene una situación preocupante en cuanto al fracaso escolar y es por ello que hay que ofrecer algunas líneas de actuación.

5. LA DIVERSIFICACION CURRICULAR COMO OPORTUNIDAD

En este apartado vamos a fijarnos en la Diversificación Curricular como una oportunidad que se les presenta a los alumnos del segundo ciclo de Educación Secundaria ante la posibilidad de evitar la situación de exclusión educativa y como consecuencia de la exclusión social. En él mostraremos las oportunidades que se derivan de las leyes educativas, tanto estatales como autonómicas, que tanto una como otra crean un marco desde el que posicionarse y crean posibilidades de éxito. Así mismo, mostraremos ciertas valoraciones que hacen algunas investigaciones en nuestro país.



5.1. Legislación estatal

La administración educativa del Estado Español ha venido promulgando una serie de Leyes Orgánicas en las que se contienen propuestas para mejorar y/o paliar esta realidad del fracaso escolar, aún reconociendo que en materia educativa, España, a pesar de haber conseguido altas cotas en materia educativa, sigue teniendo un retraso con respecto a Europa.

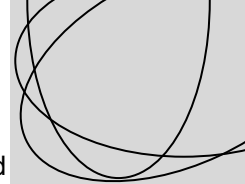
Desde hace cuatro décadas se han publicado en España cinco grandes *corpus* en materia educativa. Durante este tiempo se han conseguido una serie de logros con altas cotas de calidad, equidad y donde el binomio Diversidad-Rendimiento se ha inclinado favorablemente a favor del desarrollo de la diversidad. La regulación educativa comenzó en España, de una manera sistemática, con la Ley Moyano (1857). Dicha ley pretendía legislar y delimitar la enseñanza privada de la pública, al mismo tiempo implanta una metodología más científica en la segunda enseñanza. En 1970 se promulga la Ley General de Enseñanza (LGE) que entre sus objetivos estaba la generalización de la educación obligatoria desde los 6 hasta los 14 años y crear una Formación Profesional más adecuada a las necesidades del mercado laboral. En 1980 se publica la LOECE por la que se intenta dotar a los centros escolares de un estatuto. En 1985 se publica la LODE como Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación. Es en 1990 cuando se promulga la LOGSE o Ley General del Sistema Educativo que va a significar un punto de inflexión para la atención a la Diversidad y por lo tanto se va a afrontar el fracaso escolar de una manera más sistemática. En 1995 se publica la LOPEG o Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares. Finalmente en 2006 se implanta la LOE, Ley General de Educación.

Pasemos a analizar más detenidamente dos grandes *corpus* en materia educativa, la LOGSE y la LOE, por su incidencia en la cuestión que nos ocupa, la realidad flagrante y lacerante del fracaso escolar y las medidas de Atención a la Diversidad, como medidas para evitar ese fracaso escolar.

La LOGSE (1990) junto con el Real Decreto 1333/1991, es el mayor proyecto de escuela inclusiva en la historia del sistema educativo español. En ellos se dictamina la obligatoriedad y gratuidad hasta los 16 años (prorrogables hasta los 18), su carácter comprensivo y dentro de un marco de igualdad de oportunidades, limitado sólo por la existencia de la escuela pública y privada. Antes de la LOGSE, se había publicado la normativa referente a la Educación Compensatoria (1983) como medidas de intervención para prevenir las desigualdades en el inicio de la escolaridad y siempre desde mejoras que se podían introducir en la escuela. Esta normativa supuso un paso adelante en la prevención del fracaso escolar por cuanto se preocupó de mejorar las condiciones sociales de escolarización que iban desde programas de salud, programas de alimentación (comedores escolares), dotación de personal, recursos económicos o ratio menor en las aulas.

Es en la LOGSE donde se crea un marco de equidad y compensador de desigualdades sociales bajo el amparo de un cuerpo constructivo de la enseñanza. Contempla los grandes principios que incidirán posteriormente en el fracaso escolar: el tema de la integración, de gran calado ideológico, (Parrilla, 1999) y la Atención a la Diversidad. Éstos serán los elementos claves para ver la incidencia que tienen sobre el fracaso escolar y sobre su posible evaluación.

En esta ley, en el tema de la Diversidad y la Equidad, se desarrollan cuatro grandes cuestiones a la hora de realizar una intervención (Murillo, Cerdán y Grañera, 1999):



- Igualdad de oportunidades y compensación de desigualdades.
- Normalización e integración.
- Reconocimiento de las diferencias y adaptaciones curriculares.
- Coordinación y participación social.

El de la Integración (LOGSE, art. 36.1) se considera vinculado a nociones de justicia y equidad social como un derecho inalienable de la sociedad democrática en la búsqueda de una escuela que responda a todas las necesidades y a un currículo sensible a la diversidad.

El segundo gran *corpus* legislativo es el que se desarrolla en la LOE (2006). Aunque de menor importancia que la LOGSE, es sin duda otro de los logros educativos del Sistema Educativo Español en cuanto al tema de la Atención a la Diversidad y la Diversificación. En el preámbulo de la LOE, se recalca que la sociedad española mantiene la necesidad de mejorar la calidad de la educación y que este beneficio debe llegar a todos los jóvenes sin exclusiones. Tres principios se destacan en dicha ley:

- Educación de calidad para todos (mejorando los resultados generales y reduciendo las tasas de terminación de los estudios obligatorios sin la titulación adecuada).
- Búsqueda de la colaboración para que el objetivo anterior sea posible (se mantiene, aún, el término de “comunidad educativa” frente a disposiciones cada vez más jerarquizadas).
- Adquisición de un compromiso con los objetivos educativos planteados por la Comunidad Económica Europea para los próximos años.

En el artículo 27 se sigue hablando de la Diversificación como itinerario alternativo al currículo general, aunque añade que se puede empezar desde tercero de la ESO. El Título II se dedica a la equidad en la educación, a la atención al alumnado con Necesidades Educativas

Especiales y a la compensación de las desigualdades en educación, procurando abrir nuevos itinerarios alternativos que pretenden evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación profesional y facilitar el acceso a la vida laboral. Con este fin se establecen los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) destinados al alumnado mayor de 16 años que no hayan obtenido el Título de ESO y los PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) que buscan el éxito del alumnado para mejorar el rendimiento.

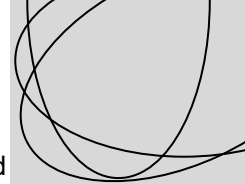
5.2. Legislación autonómica

La legislación autonómica, en líneas generales, suele ir de la mano de la legislación estatal, tratando de adaptar y concretar las leyes orgánicas y los decretos reales a las necesidades y realidades territoriales. En este sentido, nos limitamos a comentar aquellas que aporten algo distinto de las estatales. Por su interés y relevancia con las medidas de Atención a la Diversidad, nos detendremos en la LEA, ley de 17/2007 de 10 de Diciembre de 2007 (BOJA nº 252).

Esta ley contempla, en cuanto a los intereses del trabajo que nos ocupa, dos cuestiones relevantes. Una sobre la Equidad (Título III, cap.1) dedicado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La segunda sobre la Calidad de la enseñanza.

En el Preámbulo de dicha ley, apartado 2, se cita expresamente: “Con estos avances (los propuestos por la Ley) y las mejoras que restan por culminar, la educación andaluza debe alcanzar el nivel medio de los países más desarrollados de la Unión Europea... Así como la mejora de los rendimientos escolares y la reducción del fracaso escolar.”

En dicho Preámbulo se reconoce, por primera vez y de manera oficial, que no se han alcanzado los objetivos relacionados con los



rendimientos escolares, como así mismo, se reconoce la existencia del fracaso escolar. Las razones de este reconocimiento se apuntan en el apartado 3 de la LEA cuando se afirma “que ahora la sociedad exige nuevos retos educativos ligados a una educación de mejor calidad” y se confirma dicho objetivo cuando en el Título Preliminar se dice que “hay que aumentar de forma significativa las tasas de éxito escolar en las enseñanzas obligatorias”.

Estos objetivos se concretan en medidas de Atención a la Diversidad que buscan, en primer lugar, prevenir el fracaso escolar detectando las dificultades tan pronto se presenten (LEA, Título IV, Cap. III, Art. 46,2). En esta dirección, en el art.46, apartado 5 de la misma Ley “se crean los mecanismos adecuados y las medidas de apoyo y refuerzos previos que permitan superar el retraso escolar, en el supuesto de que éste se produzca”. Estas medidas se concretan en el art. 48 donde se autoriza a los centros a programar las actividades de refuerzo y apoyo. La LEA afianza el Programa de Acompañamiento escolar (PROA) que ya se había iniciado en el curso 2004-05, dotándole de recursos para que los centros atiendan a los alumnos y alumnas con una atención más personalizada y adaptada a las necesidades.

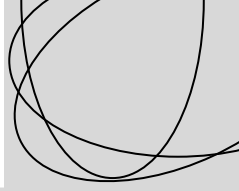
En cuanto a las medidas de Atención a la Diversidad para paliar el fracaso escolar se concretan los programas de Diversificación (art. 56,2) y los Programas de Iniciación Profesional (PCPI) (art. 59,1). Ambos programas pueden iniciarse en tercero de la ESO. Nuestro sistema educativo, quizás con un poco de retraso, ha ido dando pasos en la Atención a la Diversidad a lo largo de estas cuatro décadas, como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente. Los avances en este tema han venido con el tiempo y han pasado de entenderse desde una visión reduccionista del término según Gómez Montes, (2005); Domínguez y López, (2010) (cuando nos referimos a incorporar a los inmigrantes, desaventajados sociales o desfasados curriculares) a una concepción

inclusora puesto que el enfoque y la naturaleza del término aluden a una cuestión de derechos, una medida para avanzar en equidad y desarrollo de sociedades inclusivas y democráticas en las que se aspira a proporcionar una educación de calidad para todos dando respuesta a la diversidad (UNESCO, 2005; Blanco, R. (2006)

5.3. Investigaciones y revisiones sobre la DVC

En el Estado Español, contamos con algunas investigaciones y revisiones sobre las medidas de Atención a la Diversidad y, en concreto, sobre el Programa de Diversificación Curricular. En primer lugar citamos algunas reflexiones generales sobre la Atención a la Diversidad y los programas puestos en marcha por las administraciones. En segundo lugar, mencionamos algunas investigaciones, no muchas, que están hechas tanto desde metodologías descriptivas como cualitativas. En tercer lugar, incluimos revisiones que se han hecho de las políticas de Atención a la Diversidad en algunas provincias y comunidades autónomas, caso de Segovia, Murcia y Andalucía. Finalmente, citaremos un artículo, creemos que muy completo, puesto que trata de analizar los Programas de Diversificación desde la perspectiva de la exclusión utilizando cuestionarios, entrevistas, análisis de normativa y documentos de centro, estudios de casos, observaciones de aula e historias de vida.

Echeita, (2005) dice que en general los principios que rigen la Atención a la Diversidad están marcados por un carácter más integrador que incluso, ya que las políticas educativas están cargadas de variables críticas de orden psicopedagógico, organizativo, cultural e ideológico. Martínez Domínguez, (2005) realizando una evaluación de las prácticas de Atención a la Diversidad, dice que ha encontrado más sombras que luces ya que la escuela comprensiva está generando una doble red paralela de escolarización mediante la cual no se buscan soluciones preventivas sino remediales. En esta misma dirección se expresa Vélaz



de Medrano, (2004) cuando refiere que las medidas de Atención a la Diversidad corren el riesgo de ser utilizadas como sistemas de drenaje del sistema ordinario.

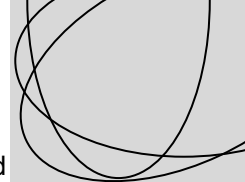
En cuanto a las investigaciones de tipo descriptivo contamos con la del los profesorado de la Universidad de Sevilla Álvarez, Rodríguez, García, Gil, López, Romero, Padilla, García y Correa (2002), que se han centrado en analizar cómo funcionan en la práctica las medidas de Atención a la Diversidad en la provincia de Sevilla llegando a la conclusión de que es necesario cambiar las actitudes y planteamientos tanto del profesorado como de los centros para que los programas funcionen correctamente.

Igualmente, Mena, Fernández Enguita, y Riviere. (2010) revisando los expedientes académicos disciplinares y de orientación del alumnado de entre 16 a 26 años y que habían abandonado el sistema escolar en el curso 2007-08, realizan un perfil de comportamiento y de éxito escolar. La posibilidad de diversificar al alumnado ha provocado un aumento del número de alumnos a los que se separa. Estas medidas tienen una valoración positiva entre el profesorado (sobre todo para quienes no tienen docencia con estos grupos) y se considera que tienen un poder casi milagroso. Para estos autores, la clave está en que la diversificación deviene una medida de protección de los otros alumnos, de los que tienen interés, y ocupa una situación marginal dentro de la organización escolar. Sin embargo, reconocen que el Programa de Diversificación Curricular, herramienta disponible en el segundo ciclo de la ESO es una medida de apoyo educativo para prevenir el fracaso escolar. Esto indica que esta herramienta tiene más éxito que cualquiera de las que se aplican dentro de la LOGSE ya que la atención diversificada del alumnado es efectiva (otra cuestión es que no todas las herramientas utilizadas lo sean). Lo llamativo es que la opción de estos alumnos, al menos los que no logran su título post-obligatorio, es mayoritariamente el Bachillerato, donde

fracasan el 70% de los que lo hacen en post-obligatoria. Esto vuelve a apuntar a un problema de orientación.

En resumidas cuentas, un panorama con claros y oscuros. Los primeros corresponden a la disposición de una vía alternativa que hace posible que estudiantes cuenten con segundas oportunidades y se gradúen. Los segundos confirman, en esencia, el dispositivo teórico explicado: el programa representa una forma de inclusión incompleta, un paliativo de una exclusión más severa. Los criterios de selección del alumnado, además de referirse a suspender un determinado número de materias, son tan genéricos como «alumnos que no consiguen los objetivos, y tienen un buen comportamiento». La diversificación es una medida de inserción, pero tardía en las trayectorias de estudiantes con dificultades y, a la postre, marginal. Al sistema le viene bien sin mayores esfuerzos: por un lado segrega a quienes no se adaptan y, por otro, funciona como un pretexto para no replantear el orden escolar vigente que la provoca y dispone. Si volvemos sobre las estadísticas oficiales antes referidas, la diversificación, que no es desde luego una causa directa del estancamiento y retroceso de las tasas de graduación en los últimos años, parece ser que tampoco ha sido un remedio. La persistencia y el refuerzo del orden escolar vigente –curiosamente, la diversificación u otras medidas parecidas pueden ayudar a ello– no son la salida, sino, quizás, un síntoma de por qué los resultados no podrán ir a mejor mientras ciertas creencias, presupuestos, contenidos, relaciones, metodologías y evaluaciones del aprendizaje sigan siendo las que rigen el actual orden escolar.

Por lo que se refiere a las investigaciones de corte más cualitativo se encuentran las de Moline, Sales, Fernández y Traves (2008) que analizan las variables que facilitan o dificultan la Atención a la Diversidad según la percepción de psicopedagogos y profesorado de Secundaria relacionando inclusión y las prácticas del profesorado a partir del “Index



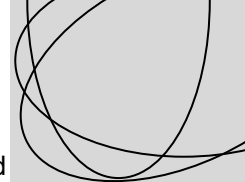
for Inclusion”. Dentro de esta metodología hemos encontrado el estudio evaluativo de casos sobre el ámbito Científico-Tecnológico de los programas de Diversificación Curricular en dos IES de la provincia de Segovia, durante los dos cursos académicos 2002 al 2004, realizado por Torrego y Leal, (2009) sometiendo a evaluación distintas variables mediante el estudio de casos, entrevistas al profesorado, orientadores-as y alumnado que cursa los Programas de DVC, consulta de documentos internos al centro y seminarios con profesorado que imparten clase en estos ámbitos. En general reconocen que la mayoría de las fuentes consultadas y de sus propias investigaciones admiten el éxito de estos programas como medidas de Atención a la Diversidad.

Sin embargo, existen discrepancias en cuanto a las razones de este éxito. Unos como Martín (2000) y Barriocanal (2003) creen que se debe a la organización del programa como cuestión meramente pedagógica. Mohedano (2000) y Verger (2001) afirman que se debe a la atención individualizada que reciben en el programa. Montoya y de Diego (2000) mantienen que se debe a la confluencia de varios factores: el currículo, la metodología, la motivación y la doble duración del programa. Otros autores como Ruiz (1998) y Boyano (2000) creen que el factor clave de este éxito se debe a la potenciación de la autoestima. Finalmente, los propios Torrego y Leal (2009) creen que se debe a los siguientes factores: la existencia de un buen número de ayudas pedagógicas específicas, un alto grado de implicación personal por parte del profesorado que imparte los ámbitos, la cercanía que muestran con el alumnado y las altas expectativas que esperan de ellos y ellas.

Distintas revisiones se han realizado de las medidas de Atención a la Diversidad. En nuestro caso, nos ceñimos a las que se refieren a los Programas de Diversificación Curricular.

En la Comunidad de Murcia, González, Méndez y Rodríguez Entrena (2009), revisando todas las medidas para la Atención a la Diversidad puestas en marcha concluyen que todo el conjunto de medidas contempladas, ponen de manifiesto un discurso sobre la diversidad que gira más en torno al alumnado que “no se ajusta” a la escolaridad “normal”, al que hay que procurarle un “lugar” (un programa, una medida), que en cómo alternar prácticas y dinámicas de funcionamiento del centro y las aulas para que todos tengan cabida. Se regula qué alumnado ha de ser destinatario de estas medidas, qué criterios han de manejarse para incluirlos en ellas a la luz de las dificultades que están presentando, qué características definen cada una de las opciones disponibles y sobre quiénes recaen las responsabilidades de su desarrollo. En tal sentido, el alumnado y sus características ocupan un lugar central en la normativa analizada, sin que se cuestione en ningún caso el orden escolar vigente y los desajustes existentes entre lo que éste ofrece a los estudiantes (cómo los acoge y reconoce, qué se enseña, cómo se hace y exige, cómo se evalúa y certifica aprendizajes) y el mundo personal y social de algunos en particular.

Otros trabajos de revisión se han llevado a cabo en Andalucía y Murcia sobre los Programas de Diversificación Curricular, González , López, y Bernal (2009) realizan un trabajo de campo durante dos cursos académicos 2007-08 y 2008-09 tanto en Murcia como en Andalucía a base de entrevistas, estudios de casos y cuestionarios al profesorado y alumnado que participan en programas de Diversificación Curricular. Concretamente en Andalucía participaron 484, de los cuales un 40 % habían elegido voluntariamente participar en los programas de DVC. Al revisar la metodología de estos programas concluyen que en definitiva, se trata de una metodología que recurre a un conjunto variado de recursos y que acerca la enseñanza al “mundo particular” de este alumnado, entendido por el profesorado como más cercano a una “cultura práctica”. Es una metodología que pretende motivar e implicar al alumnado en el



aprendizaje de los conocimientos, utilizando diferentes medios de expresión y tareas donde lo teórico, lo práctico y las habilidades manuales se integran en el proceso de trabajo en el aula. Se opta por elegir tareas y aplicarlas a la práctica para que el alumnado desarrolle capacidades de autonomía y responsabilidad y sea un esfuerzo que se traduzca en experiencias de éxito.

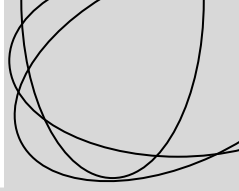
Terminan diciendo que existen una serie de condiciones curriculares y organizativas que favorecen la enseñanza y el aprendizaje en estos programas y que, por tanto, están haciendo posible el alcanzar el objetivo de no dejar fuera de unos mínimos de formación a un colectivo de alumnos/as que presenta grandes dificultades en el contexto ordinario de la Educación Secundaria Obligatoria. A lado de sus muchos aspectos que merecen una valoración positiva, así como un reconocimiento de la labor desempeñada por la mayoría del profesorado implicado, es difícil responder tajantemente a la cuestión de si las respuestas que se están dando al alumnado facilitan una inclusión satisfactoria. Persisten cuestiones más globales, situadas tanto en la administración como en los centros, que influyen en el hecho de que cuando llegan los estudiantes y las estudiantes a estos programas, ya han tenido demasiadas experiencias y resultados que no contribuyen a que pueda sacarse de ellos y ellas lo que de otra manera sería más posible.

Finalmente, traemos un artículo, que creemos muy completo, por la cantidad de instrumentos y herramientas utilizadas para el análisis como es el caso de Escudero, González y Martínez Domínguez (2009). Estos autores apoyándose en ciertos datos relativos al rendimiento escolar del sistema educativo español, describen y valoran el programa de Diversificación Curricular, como uno de los más reconocidos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se viene aplicando en la última década como respuesta al alumnado con serias dificultades para seguir dentro del currículo y las aulas ordinarias. En cualquier caso y más

allá de las grandes cifras, les interesa dejar constancia de algunas conclusiones obtenidas en las investigaciones que han realizado sobre el mencionado programa de diversificación. Integran datos recabados en diferentes proyectos españoles (Sevilla, Murcia, País Vasco) así como otros que están todavía en proceso, del que han ido avanzando aportaciones provisionales.

En una primera aproximación, caracterizan al programa de Diversificación Curricular, nacido de la LOGSE (1990) y pensado, en un principio, para el alumnado de 16 años que no lograba satisfactoriamente los objetivos de la ESO, pero que con el tiempo, dicha edad se ha ido rebajando, seguramente por esa función adicional de reducir la «presión de la olla» en las aulas ordinarias. Por principio, el programa no pretendía rebajar los objetivos de la educación obligatoria, sino promover metodologías más adecuadas para conseguirlos, constituir grupos de clase más reducidos y organizar el currículo con criterios más integradores en los ámbitos sociolingüístico y científico técnico, desarrollando las demás asignaturas en grupos regulares de referencia.

Desde el primer año de aplicación de dicho programa (1998), dos equipos de investigación, localizados en el País Vasco y Murcia –a los que pertenecen los autores de este artículo–, han realizado distintas investigaciones en los centros educativos en los que se aplica, con la intención de identificar, describir y divulgar buenas prácticas que, desde la perspectiva de la exclusión, puedan ser consideradas respuestas de inserción y prevención, aunque tarde, del fracaso. Las primeras investigaciones se basaron en estudios de campo utilizando cuestionarios dirigidos a todos los sujetos implicados –profesorado, alumnado, orientadores de los centros, equipos directivos–, entrevistas individuales y en grupo, análisis de la normativa y de documentos de los centros al que se añadieron la realización de estudios de casos, utilizando entrevistas en



profundidad, observaciones de aula e historias de vida. Resumimos a continuación algunas de las conclusiones más relevantes.

Hay coincidencia en emitir valoraciones positivas acerca de la diversificación, pues ha ido consagrándose como una vía alternativa para lograr la titulación en la ESO, dado el contingente del alumnado que la cursa, representando entre un 8% y un 10% en las dos comunidades autónomas, con una tendencia creciente a medida que la reforma se ha ido implantando. Concretamente, en la región de Murcia entre 1996 y el 2002 el número de estudiantes, más chicos que chicas, sufrió un incremento sucesivo. Según estos autores, se trata de un ejemplo que ilustra cómo, una vez creada una vía alternativa, el sistema regular tiene tendencia a derivar hacia ella cada curso a más estudiantes. Esta pauta de actuación merece una valoración dual: la diversificación acoge al alumnado con dificultades que seguramente no habrían llegado a graduarse sin esa medida, pero al mismo tiempo es un síntoma de que el currículo y el aula regular de los centros responden a un orden tal que, con el paso del tiempo, un mayor número de estudiantes son etiquetados como sujetos no aptos para aprender lo que constituye el núcleo de los contenidos y los aprendizajes comunes de la educación obligatoria.

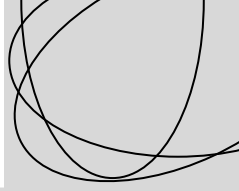
Cuando se le pregunta al alumnado sobre sus valoraciones de esta medida, predomina un núcleo de juicios favorables. Entre ellos citan los siguientes:

- Comprenden mejor los contenidos.
- Realizan más actividades prácticas que en las aulas ordinarias.
- Trabajan más con problemas.
- Mejoran su actitud hacia el estudio, así como su propia imagen y sus relaciones con sus familias.

Lo que más valoran es el hecho de que se les han ofrecido más relaciones de atención, ayuda, apoyo y confianza por parte del

profesorado que les dan clases en el programa. Desde sus puntos de vista, este programa representa para este profesorado un espacio con relaciones más personalizadas y positivas que las de las aulas ordinarias, mayor capital social. Las valoraciones del programa por parte de los centros –profesorado, equipos directivos, orientadores– también son positivas, aunque es preciso establecer ciertas distinciones. En general, el profesorado que no trabaja en diversificación curricular valora positivamente su existencia, pues de este modo se “quitan de en medio” ciertos alumnos que no les encajan. Este mismo profesorado sostiene sistemáticamente juicios más negativos que quienes enseñan en diversificación acerca de la capacidad de los estudiantes para aprender, su motivación y hábitos de estudios, así como también sobre sus modos de ser y comportarse. En su mayoría, no asume que podría haberse evitado la separación del aula ordinaria en el caso de haber seleccionado mejor los contenidos y adoptado otras metodologías diferentes, ni estima plausible que tengan demasiadas posibilidades de engancharse de nuevo en la escuela y el interés por estudiar. Como voces autorizadas del orden escolar, los profesores ordinarios hacen explícita una idea de la capacidad, motivación y disposición a aprender que deja fuera a los estudiantes que «merecen» ir a diversificación.

El profesorado docente que trabaja en el programa, cuyos criterios de selección y grado de implicación es variable en diferentes contextos, en su mayoría lo valoran de forma más positiva y esperanzada, así como también a los estudiantes que lo cursan. En todos los aspectos que se acaban de citar, sistemáticamente se diferencian del resto del profesorado en las valoraciones que emiten sobre los estudiantes: «Son como los demás y, desde luego, no son “tontos”, aunque no les fueron bien las cosas en la escuela». Reconocen, eso sí, que, cuando llegan al programa, ya están «tocados», tanto en sus lagunas intelectuales y hábitos de trabajo, como en la imagen que tienen de sí mismos, en sus intereses y expectativas. Son muy pocos los que regresan a la educación



secundaria para seguir el bachillerato, pero la mayoría recupera el sentido a la escuela y mejora en diversos aspectos de su desarrollo personal y social. De hecho, la diversificación les permite obtener el graduado, transitar hacia la formación profesional de grado medio, o también dejar definitivamente la escuela e incorporarse al mundo del trabajo, lo que es más probable cuando cuentan con una red familiar próxima que les facilita ese tránsito.

El programa de Diversificación, al mismo tiempo que representa una oportunidad cuya ausencia iría en perjuicio de muchos estudiantes, también representa, de hecho, un espacio separado –y por ello una privación– de los contenidos, aprendizajes y enseñanza regular. Es unánime la apreciación de que, a pesar de que habilita una vía alternativa para lograr la graduación en ESO, se enseña y exige menos, y también se aprende menos. La graduación se consigue, pero eso no significa que se hayan logrado los objetivos de la etapa, sino otros rebajados. Viene a ser una medida de lucha contra la exclusión que permite eludir una privación más fuerte, por ejemplo no graduarse, pero también es una buena muestra de inclusión desfavorable, incompleta. Esto en lo que se refiere a resultados. En lo que toca a otros aspectos y procesos –diseño de los programas, formación y cualificación del profesorado, adscripción docente al programa, lugar y consideración que merece dentro de los centros– los datos invitan al realismo.

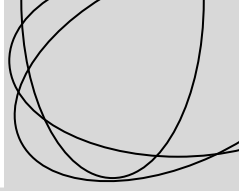
En cuanto al currículo, por lo general, no existe un diseño bien elaborado, reflexivo y revisado con el tiempo, sino que los contenidos que se imparten y cómo se trabaja en las aulas, es algo ampliamente dejado a la discrecionalidad del profesorado encargado del programa. Para los centros, se trata de un programa bien valorado, pero marginal (González, 2004): tiene sus propios espacios, el profesorado de los ámbitos está integrado en el departamento de orientación de los centros y solo tangencialmente en los departamentos didácticos, suele haber una

notable movilidad docente. Salvo casos de profesores testimoniales, la opción de enseñar en diversificación puede servir para cuadrar horarios y, desde luego, no es común encontrar en ella al profesorado de mayor categoría administrativa y experiencia docente. Esa falta de apropiación efectiva por los centros y el profesorado permite entender el hecho de que, en realidad, no hay respuestas globales sino soluciones particulares, algunas excelentes por profesores vocacionales, pero aisladas, tal como hemos podido comprobar en los estudios anteriores. El profesorado que trabaja en diversificación declara no haber tenido una formación específica y, lo que resulta más llamativo, la mayoría no la considera como algo prioritario para mejorar la atención al estudiantado con dificultades (Escudero, 2006).

6. ENFOQUE INTEGRAL Y DINÁMICO DEL FRACASO ESCOLAR: BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El enfoque que le hemos dado a este trabajo, bien puede ser considerado desde otra óptica para analizarle y deducir si, como tal experiencia, puede ser considerado como una “Buena Práctica Educativa”. Para responder a esta cuestión vamos a seguir algunos trabajos que en orden a la exclusión educativa, como antesala de la exclusión social, se han publicado tanto en la región Autónoma de Murcia como en Andalucía. Dichos trabajos, creemos que parten de una perspectiva integral y dinámica sobre el fracaso escolar puesto que no se ciñen a una cuestión centrada en el sujeto, tampoco a una cuestión centrada en la escuela sino que aúna tres enfoques interrelacionados y dinámicos: alumnado, escuela y sociedad para dar respuesta a aquellos y aquellas en riesgo de exclusión educativa.

Escudero Muñoz (2009) desarrolla el concepto de Buenas Prácticas y expone las dimensiones y criterios que deben seguir las



medidas extraordinarias de Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria en la Comunidad de Murcia desde un enfoque de la pedagogía de la plenitud y no desde el déficit y a las que califica de reactiva, paliativa y marginal que preventiva y, como dicen nuestros datos, es dudosa su integración dentro del currículo de la ESO, la enseñanza regular y los centros de educación secundaria. Tal como han sido establecidas por la administración, pertenecen básicamente a la categoría de “medidas especiales convencionales”.

El propósito de su artículo es perfilar un marco teórico que facilite el análisis y la discusión sobre buenas prácticas en el ámbito de la vulnerabilidad y exclusión escolar, sabiendo que este término es de naturaleza compleja y multidimensional y que estaría de acuerdo con la teoría que antes hemos expuesto sobre la naturaleza multidimensional y compleja del fracaso escolar. Como una perspectiva de análisis centrada en la generación y el uso del conocimiento para mejorar proyectos y experiencias, el trabajo sobre buenas prácticas también está presente en diversas políticas sociales de lucha contra la exclusión, en programas internacionales de gran alcance y en algunas reformas educativas corrientes. Los significados y aplicaciones del concepto, por lo tanto, son diferentes. La noción de buenas prácticas, lo mismo que ha sucedido con otras palabras emblemáticas (calidad, eficacia, mejora...), suscita adhesiones y controversias teóricas y prácticas. En cierto sentido, connota algo positivo y deseable. En principio, quizás nadie objeta la conveniencia y la utilidad de identificar, documentar, diseminar y sacar provecho de aquellas prácticas que han resultado exitosas en el logro de objetivos sociales y educativos legítimos. Más allá de ese acuerdo genérico, sin embargo, el concepto y sus aplicaciones, lejos de resultar consensuado y positivo en sí mismo, es motivo de problemas y disputas, de intereses y decisiones discrepantes, pues adolece en ocasiones de falta de precisión teórica y de usos discutibles. No resulta fácil determinar qué es una buena práctica, cómo puede ser identificada, cuáles son los

criterios necesarios que ha de satisfacer y, con carácter más amplio, los sistemas de valores y los presupuestos subyacentes. A fin de cuentas, los dos términos de la expresión –práctica y buena– son complejos. Cualquier actividad humana, sea individual o social, trasciende a sus manifestaciones conductuales y, por lo tanto, no puede reducirse a los modos de hacer las cosas. El juicio y la determinación de calificar una determinada práctica como buena, como mejor que otras alternativas, son decisiones dependientes de los valores y presupuestos teóricos con los que sea definida y ello, qué duda cabe, son asuntos polémicos que generan discrepancias y disputas.

A pesar de sus controversias, el concepto y el uso de buenas prácticas ha llegado a divulgarse con profusión en una pluralidad de ámbitos de las políticas sociales. Aunque sus orígenes proceden, una vez más, del mundo de la economía y los negocios, donde ha sido ligado a algunas técnicas como *benchmarking* (establecimiento de indicadores de eficacia y competitividad, y realización de comparaciones entre empresas en orden a incrementar los procesos de innovación corporativa) (Brannan y otros, 2006), desde mediados de los noventa se ha ido extendiendo al amplio sector de los servicios y las políticas sociales y educativas. Suele reconocerse que la Conferencia de Naciones Unidas, Habitat II (Cumbre de las Ciudades), celebrada en Estambul en junio de 1996, representó la génesis del tema y su divulgación posterior. A partir de ese impulso, en España se crearon equipos de trabajo y foros organizados alrededor de temáticas variadas, grupos vulnerables, vivienda sostenible y buenas prácticas.

Distintas enunciaciones se han venido dando a este término. Hernández Aja (2001), uno de los miembros del colectivo, al referirse a la expresión de buenas prácticas, señala que no se utiliza para determinar algunas experiencias como si fueran las mejores formas de actuación imaginable, sino aquellas que suponen una transformación en formas y

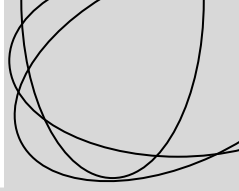
procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales. Abdoulaye, (2003) sobre desarrollo curricular y buenas prácticas, revisa la génesis del término y hace un balance de diversos proyectos llevados a cabo en diferentes países y las concretan como ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen. Alexander (1997) alude a que una buena práctica, creada en contextos singulares por ideas, acciones del profesorado y alumnado, nunca puede ser considerada como la única posible, como algo fijo y abstracto, ni como una predeterminación susceptible de ser impuesta por alguien desde algún lugar o posición (Escudero, 2009: 115). Coffield y Edward, (2008: 389) dicen que una Buena Práctica “ha surgido, ha sido creada y sostenida dentro de una determinada comunidad de práctica, donde se ha desarrollado un repertorio de modos de acción, así como historias y concepciones compartidas” (Escudero, 2009:117).

En resumidas cuentas, sigue diciendo este autor citado, la idea de buenas prácticas en las políticas sociales está asociada a la lucha contra la exclusión a través de proyectos al servicio de la inclusión, lo que, ciertamente, representa un marco de referencia diferente al que tienen en el sector de los negocios. A trabajar con buenas prácticas, se pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas conceptuales y operativas, favorezcan la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones. Teniendo en cuenta estas reflexiones, este autor propone un marco guía que se asienta en tres ejes fundamentales: Alumnado, Profesorado y Comunidad.

La guía que propone para analizar y evaluar de forma sistemática y racional debe responder y tener en cuenta las siguientes dimensiones y criterios:

- a) Los programas y contextos escolares y extraescolares deben contar con un diseño y reconocimiento por parte de la administración con recursos y con valoración por parte de las familias.
- b) En cuanto a los destinatarios, es necesario conocer el alumnado sus características personales, contextos familiares y de iguales.
- c) En cuanto a las concepciones y prácticas del currículo, tanto la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, deben contar con presupuestos teóricos y metodológicos, con un currículum, con atención a la diversidad, con un clima de la clase y con una evaluación integral.
- d) El contexto del centro: valoración del programa, condiciones de trabajo, preparación y desarrollo profesional como eje fundamental de las prácticas.
- e) Estos programas deben de tener unas relaciones sociales y comunitarias en las que se contemplen apoyo familiar, comunitario y social.

En otro orden de cuestiones, Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009) y siguiendo el trabajo de Escudero (2009) en cuanto al marco guía de Buenas Prácticas, analizan distintos casos tanto de la Comunidad Autónoma de Murcia como de Andalucía a través de entrevistas en profundidad y observaciones de aula en Institutos de Secundaria puestos en marcha a favor del alumnado en riesgos de exclusión educativa y social. Justifican este análisis por la importancia que tiene la educación porque es uno de los espacios sociales preferentes para la equidad social, en cuanto hace viable para determinadas personas el acceso a una formación básica, al trabajo, a la cultura y a la participación social,



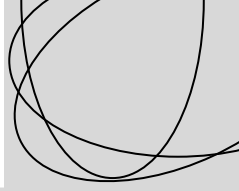
mediante la creación de unos niveles básicos de vida y de integración social. Se trata, en suma, de incidir en cómo las personas construyen sus experiencias escolares. No basta, en consecuencia, con la creación de sensibilidades dispuestas a romper con las culturas escolares cerradas, tanto en los ámbitos administrativos como profesionales. Se necesita fomentar el análisis de la incidencia que tienen los nuevos modelos de organización social y política, de comunicación y acción, de especialización profesional, los nuevos métodos de aprendizaje y los elementos reguladores de la vida social en lo que afecta a la exclusión en el ámbito educativo.

Por tanto, las acciones y estrategias de acción con carácter inclusivo e integrador, entendidas como “buenas prácticas”, van encaminadas en esta dirección. Ya que resulta más apropiado entenderlas como un conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo que exige grandes dosis de implicación y humanidad (Escudero y Bolívar, 2008). En una evaluación general de los proyectos y experiencias analizadas, la mayor parte de los centros educativos de educación secundaria ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, con alumnado en riesgo de exclusión, de no finalizar con éxito la secundaria obligatoria, tienen contemplado en sus respectivos proyectos de centro una serie de medidas de carácter normativo para lograr los aprendizajes correspondientes, aunque con las variaciones metodológicas propias, reorganización de contenidos del currículum o programas de diversificación curricular (ámbito lingüístico-social y ámbito científico-tecnológico), así como las estrategias necesarias para lograr la graduación.

En la evaluación que realizan de las experiencias observadas deducen una serie de conclusiones particulares y generales. Entre las observaciones comunes encuentran:

- 1) Existen estrategias basadas en la organización de la enseñanza centradas en el alumnado para buscar la motivación, disponen de un currículo contextualizado, con agrupamientos flexibles y reducidos que permiten una atención individualizada, con un clima colaborativo entre el profesorado y alumnado y unas buenas relaciones entre las familias y el profesorado.
- 2) Existe un grado de implicación personal a nivel del profesorado.
- 3) Se busca incrementar las expectativas del alumnado, desarrollando grados de autorregulación, autonomía, responsabilidad y esfuerzo.
- 4) Sin embargo, no observan la implicación de los centros en las distintas experiencias sino implicaciones personales del profesorado y los departamentos de orientación.

Terminan diciendo que las llamadas “Buenas Prácticas” deben de perseguir una educación más equitativa, o sea, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para los más vulnerables socialmente. Esta mirada desde la realidad de los centros de Educación Secundaria, nos permite extraer algunos mensajes, derivados de lo que hemos investigado en relación a las “buenas prácticas pedagógicas” que se desarrollan en estos centros ante el riesgo de exclusión educativa. Esta mirada nos ha permitido apreciar los siguientes rasgos centrados fundamentalmente en el profesorado que aparecen implicados en la enseñanza, donde desarrollan expectativas alentadoras que buscan desarrollar competencias básicas en orden al desarrollo personal del alumnado, creando un clima favorable para el desarrollo de una buenas relaciones personales, con unos contenidos adaptados a los contextos y la existencia de un cierto liderazgo en el equipo directivo del centro.



Sin embargo, estas reflexiones suponen un punto de partida, un comienzo en la mirada, que ha de ser más extensiva y, sobre todo, con un carácter implicativo de mayor alcance. No sólo ha de quedar en una serie de estrategias de carácter innovador que se desarrollan en unas aulas con unas determinadas condiciones, sino que son los centros educativos los que han de abordar de manera coordinada problemáticas similares lo que lleva a plantearse, según Terigi (2009), cuestiones de política educativa para avanzar hacia la plena inclusión educativa. Reclama, pues, una nueva reconceptualización del término, considerando las prácticas escolares como prácticas culturales específicas en las que el riesgo educativo sería el resultado de interacciones que se establecen entre los distintos grupos de sujetos y condiciones sociales de la escolarización.

Esperamos poder mostrar a lo largo de este trabajo, que el proyecto de Diversificación llevado a cabo en el IES “Cristóbal de Monroy” puede ser considerado como una Buena Práctica, en el sentido que ha sido expuesto por estos autores dado que cuenta con todos los requisitos antes mencionados.

CAPÍTULO II

1. Introducción
2. La actividad educativa: la escuela como contexto cultural
 - 2.1. La dinámica cultural de los contextos escolares
 - 2.2. El aprendizaje como proceso social
 - 2.3. El aprendizaje como proceso comunicativo
3. La interacción educativa: de la heterorregulación a la autorregulación
 - 3.1. La interacción educativa y la Zona de Desarrollo Próximo
 - 3.2. La regulación educativa. Mecanismos para la construcción de identidad en los contextos educativos
 - 3.2.1. Andamiaje. El profesorado como fuente de regulación
 - 3.2.2. La interacción entre iguales como fuente de regulación educativa
 - 3.2.3. La participación guiada. El contexto de actividad como fuente de regulación
4. La mediación educativa como proceso de transformación personal. Los mediadores educativos en la construcción de conocimiento y de la identidad
 - 4.1. La mediación en Vygotsky
 - 4.2. La agencialidad como acción mediada



1. INTRODUCCIÓN

Los escritos y aportaciones de Vygotsky y sus seguidores Alexander Luria y Alexei Leontiev representan el punto de partida de la teoría cultural-histórica y socio-histórica (Cole, 1999). Con estos escritos tratan de explicar y entender a la persona a través de las relaciones sociales en las que ésta se desenvuelve, es decir, se interesan por la dimensión social de la conciencia (Wertsch 1995).

Las tesis fundamentales en las que se sustenta esta teoría sobre el desarrollo y el aprendizaje son (Cubero y Ramírez, 2005):

- a) Los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales.
- b) Estos procesos psicológicos superiores pueden entenderse analizando los instrumentos y los signos vinculados a procesos de mediación en la acción humana.
- c) Este análisis de los procesos psicológicos superiores y procesos sociales han de ser analizados desde la formación con el método genético evolutivo.
- d) Toda acción humana está dirigida a metas y mediada por instrumentos.

El objetivo de esta teoría histórico-cultural se centra en tratar de explicar las relaciones entre el funcionamiento mental humano, por una parte, y las situaciones culturales, institucionales e históricas, por otra. Wertsch (1995) hace referencia a que el funcionamiento interpsicológico está indisolublemente ligado al fenómeno intrapsicológico y cualquier cambio que se origine en el plano social ocasiona cambios en el plano individual.

La importancia que otorga esta teoría a la interacción social (la cultura) como motor de aprendizaje y desarrollo supone la piedra angular de la aportación de esta teoría para nuestra investigación. Esta teoría derivada de Vygotsky aporta una explicación sociocultural del desarrollo como motor de las transformaciones individuales (Ramírez, 1995) que resulta de interés para el estudio de los procesos educativos formales y de las transformaciones que genera la escuela como contexto de interacción.

Según Cole (1999) los estudios provenientes de las investigaciones transculturales muestran el impacto de la escolarización en la capacidad de razonamiento abstracto y en la manera de resolver los problemas y también constatan el influjo del lenguaje en la manera de usar ciertas habilidades cognitivas como la clasificación. Ramírez (2000) considera que la escolarización formal desempeña un papel fundamental en la construcción de formas de pensamiento características de una cultura y estudia cómo la alfabetización produce cambios que afectan a diverso nivel en las personas (cognitivo, afectivo, etc.). Daniels (2003) considera que los factores sociales, culturales, históricos e institucionales (la cultura y la comunidad) tienen un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, afectan al desarrollo de las ideas. Por su parte, Bruner (1999) piensa que la educación y el aprendizaje escolar, es decir, los procesos que se generan en este contexto cultural situado, da forma a la mente aportando la caja de herramientas a través de la cual



construimos no sólo nuestro mundo sino nuestra propia concepción de nosotros mismos y nuestros poderes.

Diversos autores han profundizado y aplicado la teoría histórico-cultural para estudiar la influencia de la cultura en la actividad humana (Werstch, 1999; Cubero, 1999; De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999; Daniels, 2003; Cubero y Ramírez, 2005; Santamaría, 2005) centrándose en el estudio de la participación social, institucional e histórica para entender el desarrollo individual.

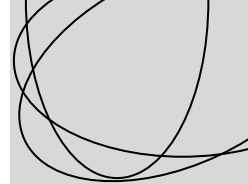
Esta perspectiva teórica está teniendo una influencia creciente en el estudio de los procesos educativos en los últimos años. A juicio de De la Mata, Cala, Cubero, Cubero y Santamaría (2009) esta influencia se debe a que esta perspectiva socio-cultural pretende, por un lado, entender el desarrollo humano dentro del marco de la cultura y de las instituciones culturales y por otro, entender el desarrollo humano en relación con la educación formal, como pilar fundamental de desarrollo en las sociedades modernas, en la socialización del individuo. Todo lo cual exige plantearse el aprendizaje dentro de estas coordenadas.

Coll y Sánchez (2008) creen que este interés viene motivado por algunos cambios que se han ido sucediendo en el pensamiento educativo en las últimas décadas. El primero tiene que ver con la concepción de la práctica educativa como una fuente de conocimientos inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica educativa. A esto han contribuido los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2006), en los que se concibe el conocimiento de forma inseparable del contexto en que se adquiere y se utiliza, aplicándose este principio tanto a la construcción del conocimiento educativo y psico-educativo como a su

aprendizaje y utilización. El segundo cambio se debe a la evolución en el significado otorgado al contexto en las investigaciones educativas, que han pasado de concebirse casi como un contenedor sin incidencias sobre lo que sucede a una visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesorado y alumnado, mediante las actividades que en ella se llevan a cabo.

Desde esta concepción, el aula supone un contexto de enseñanza y aprendizaje, es decir, un contexto co-construido entre profesorado y alumnado a través de prácticas escolares. Estas prácticas pueden ser analizadas estudiando los discursos de profesorado y alumnado durante sus interacciones.

Tomando como base esta teoría, encontramos una tradición de investigaciones sobre los procesos educativos que tienen lugar en contextos escolares, que comparten su interés por el estudio de la interacción educativa para comprender el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prados (2008) analizan las estrategias de comunicación, la naturaleza del discurso de profesorado y alumnado y las prácticas discursivas que se desarrollan en el aula como escenario sociocultural. Por su parte, Coll, Onrubia, y Mauri (2008) describen los mecanismos de influencia educativa, los recursos semióticos que utilizan y las formas de organización y de colaboración que adoptan profesores y alumnos durante el desarrollo de la actividad educativa en el aula. Sánchez, Ricardo, Rosales, De Sixte, y Castellano (2008) examinan las tareas escolares buscando unidades y dimensiones de las interacciones que les permitan descubrir pautas educativas con el objetivo de que se puedan aplicar a la formación del profesorado. Estas y otras investigaciones que se revisan a lo largo de este capítulo son los antecedentes de este trabajo que han ayudado a profundizar en las contribuciones específicas que esta



teoría ofrece no sólo para comprender la naturaleza de las actividades educativas sino para diseñarlas de forma más productiva y efectiva.

En el presente capítulo trataremos, en primer lugar, de ver la aportación del enfoque histórico-cultural sobre las interacciones que se producen en el aula, examinando el papel que juega la escuela en la dinámica cultural, el aprendizaje como proceso social y comunicativo. En segundo lugar, veremos la interacción educativa como Zona de Desarrollo Próximo, los mecanismos de regulación educativa y las interacciones sociales entre iguales que favorecen la autonomía como objetivo de desarrollo individual. Finalmente, examinamos los mediadores educativos que favorecen la construcción del conocimiento y la identidad personal.

2. LA ACTIVIDAD EDUCATIVA: LA ESCUELA COMO CONTEXTO CULTURAL

2.1. La dinámica cultural de los contextos escolares

Michael Cole (1999) utiliza la metáfora del jardín para definir y caracterizar la escuela en relación con la cultura. Dentro del macrocosmos que es la sociedad y la cultura, la escuela representa un microcosmos –un contexto artificial–, con unas determinadas formas de organización y funcionamiento, con el desarrollo de un conjunto de valores, normas de conducta, cuya finalidad fundamental es facilitar el crecimiento individual dentro de un sistema de interacciones internas. Esta metáfora, a juicio del autor, constituye un modelo que permite analizar la escuela como un sistema que funciona de acuerdo con unas reglas, unas veces implícitas y otras explícitas, todo lo cual nos permite captar las relaciones entre cultura y desarrollo personal. De manera que las actividades y prácticas discursivas que se desarrollan en este contexto artificial tienen la misión

de crear las condiciones para que se produzca el desarrollo individual así como prepararle para la socialización exterior.

Tradicionalmente la cultura ha sido entendida como conjunto oficial, uniforme y normativo de conocimientos, prácticas y experiencias de interacción social que se comunica, se representa y forma parte del patrimonio de los grupos humanos. Esta noción ha sido cuestionada y revisada en las últimas décadas, pasando de ser entendida como un sistema simbólico coherente que identifica los grupos sociales a concebirse en términos de proceso de construcción y reconstrucción de significados generados por parte de las personas en contextos sociales. Los estudios de carácter etnográfico han contribuido a mostrar y constatar la complejidad de la estructura cultural de las instituciones, entre ellas las escuelas.

Diversos trabajos (Rockwell, 1997; Jacob, 1997) se han centrado en poner de manifiesto el carácter dinámico de la cultura, conceptualizándola en términos de diálogo y como un espacio para la construcción de nuevos significados y prácticas. Esta manera de entender la cultura otorga un papel fundamental a los contextos en los que los sujetos viven y se desarrollan y a los significados que construyen a través de su participación en las distintas actividades, por lo que la cultura también está unida a los contextos contingentes, históricos, ligado a los acontecimientos cotidianos. De esta manera, se piensa en una cultura basada en la comunicación y en el diálogo en la que los sujetos y los grupos se apropian de los recursos y herramientas que proporciona la cultura. Este concepto de apropiación encuentra eco en otras investigaciones como la psicología sociocultural, que trata de describir la diversidad cultural con nuevos términos y que abordan el estudio de la cultura con matices y significados variables que adquieren su sentido dentro de los contextos sociales donde se producen. De este modo, se traslada el concepto de cultura basado en la socialización que ofrecen las



instituciones básicas (familia, escuela, clase dominante) a las actividades de los sujetos, poniendo de manifiesto su responsabilidad individual y su participación activa en creación de nuevos significados y nuevas formas de organización social. Por lo tanto, es necesario reconstruir los contextos donde participan los sujetos para poder comprender el sentido y los significados, así como la intencionalidad, que usan los sujetos y los distintos grupos humanos al contacto con la cultura.

Ramírez (1995) dice que la cultura escolar constituye un conjunto de prácticas o contextos de actividad en los cuales los sujetos participan y se desarrollan y concede un papel fundamental a las instituciones educativas por cuanto en ellas se desarrolla la construcción de formas de pensamiento y formas de socialización.

Cubero (1999) piensa que la escuela como escenario de actividad ocupa un papel muy notable en el desarrollo del bienestar social, individual y cultural. La escuela dota a las personas de formas de pensamiento y de acción diferentes a las que generan las actividades cotidianas (Tulviste, 1992), aportando un mayor repertorio comportamental e instrumental para afrontar las situaciones sociales y culturales en que estamos inmersos. La cultura se concibe como un conjunto de prácticas, en las que las personas participan y se desarrollan, representando el conjunto de pautas de pensamiento y de acción que dirigen y organizan las actividades y producciones materiales y mentales de una sociedad, comunidad o entorno. La escuela como un espacio en el que las personas pueden incorporarse e iniciarse en actividades dirigidas a la construcción de una cultura puede convertirse en un lugar privilegiado para la promoción de buenas prácticas. Las prácticas que tienen lugar en dicha institución dotan de suficientes oportunidades para hacer diestras a las personas, no sólo en el uso y dominio de determinados recursos que se consideran más idóneos en dicho contexto, sino además en el reconocimiento de las situaciones y tareas que los requieren.

Werstch (1999) dice que la escuela es una organización que facilita herramientas culturales que desarrollan funciones cognitivas y comunicativas, pero que estas herramientas culturales no son neutras sino que están influenciadas por el poder y la autoridad inherentes a la misma y que éstas tienen un fuerte impacto sobre la dinámica de la acción humana. Por esto mismo hay que explorar y analizar las interacciones que suceden en la institución escolar de manera que puedan originarse nuevas interpretaciones de la realidad, atribuirle nuevos significados y experimentar nuevas formas de relación. En este sentido, la escuela puede facilitar nuevas formas de pensamiento y de acción basadas en la comunicación y el diálogo con los “otros” en un contexto institucional especialmente diseñado para ello.

La escuela transmite y reproduce a través de sus prácticas rutinizadas, legitimadas e institucionalizadas un conjunto de significados, normas, expectativas, roles, costumbres, etc., es decir, una cultura que se traspa y se graba a través de las personas que participan en ellas durante sus interacciones.

En este sentido, los procesos de aprendizaje y enseñanza y, por lo tanto, las interacciones educativas que se suceden a diario en la escuela, están relacionados de una u otra manera con la cultura. Es decir, la cultura dentro del contexto escolar, es una realidad cambiante y dinámica y las interacciones que se producen están igualmente afectadas de esa dinámica.

Admitir también este sentido histórico-genético de la escuela, contextual y situacional del aula, como contexto cultural dinámico, está en consonancia con la teoría histórico-cultural, en la que se enmarca este trabajo, en el que se afirma como un pilar básico que los procesos sociales (los que acontecen dentro del aula y están sometidos a



coordinadas espacio-temporales) son la base de los procesos psicológicos superiores y que cualquier cambio en los procesos sociales afectan al plano psicológico (Wertsch, 1995) De aquí surge la necesidad de analizar los procesos sociales que ocurren a diario en el contexto de las escuelas y de las aulas (análisis microgénético) para poder comprender las transformaciones que se dan en las personas con su capacidad creativa y transformadora de la realidad en su relación con la cultura.

Bruner (1999) expresa que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella. Así mismo, expone que el aula es una empresa compleja en la que hay que adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura. Esta tarea se realiza mediante la creación de significados lo que supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué se trata. Aunque los significados están en la mente, tienen su origen y su significado en la sociedad en la que se crean. En esta perspectiva, el conocer y el comunicar son altamente interdependientes. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestro mundo y facilitar la interacción social. Así pues las escuelas deben ser consideradas como comunidades mutuas de aprendizaje implicados conjuntamente en la resolución de problemas y contribuyendo todos al proceso de educar y educarse.

2.2. El aprendizaje como proceso social

Según De la Mata, Cala, Cubero, Cubero y Santamaría (2009), el aprendizaje es social en dos sentidos; el primero porque el aprendizaje se produce en interacción social con nuestros semejantes; el segundo,

porque los contenidos que aprendemos se construyeron socialmente por otras personas y culturas (Wertsch, 1995).

En este apartado nos vamos a fijar en el aula como un escenario cultural donde se desarrollan procesos sociales orientados específicamente al aprendizaje. Es decir, nos centraremos en el aula como un escenario de actividad en la que tienen lugar interacciones sociales que están impregnadas de un significado, un propósito y de unas normas propias del contexto para propiciar y favorecer el contacto de las personas con la cultura y su dominio y apropiación.

La aproximación histórico-cultural considera el ser humano como un ser eminentemente social. Esto significa, como Cubero y Rubio (2005) han señalado, que entender el desarrollo y aprendizaje de una persona requiere examinar la naturaleza y dinámica de las relaciones sociales en las que ésta participa. Esta posición se deriva de la tesis de Vygotsky que alude a que “la dimensión social de la conciencia es primigenia en tiempo y hecho. La dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria” (Werchs, 1995: 75). El mismo Vygotsky enunció lo que se entiende como Ley Genética del Desarrollo Cultural: “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y sólo después en el plano psicológico” (Werchs, 1995: 77).

Por lo tanto, según estos autores, se puede decir que el desarrollo psicológico de una persona se deriva de su participación en las actividades culturales en las que se desarrolla. Rogoff y Wertsch (1984) afirman que la idea de Vygotsky de que la propia estructura del funcionamiento individual deriva de y refleja la estructura de lo social. Igualmente se expresan Tudge y Rogoff (1995), cuando dicen que la teoría de Vygotsky está construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social tanto



institucional como interpersonal, es decir, que es la actividad social la que configura y modela el desarrollo y la propia estructura del funcionamiento individual. Como apunta Wertsch (1995), las variaciones en el funcionamiento interpsicológico (interacciones) dan lugar a cambios en el funcionamiento intrapsicológico (personal).

Esta aproximación aplicada a las prácticas educativas de la escuela plantea la consideración de ésta como un sistema social sujeto a determinadas reglas, que organizan la actividad y el comportamiento de alumnado y profesorado, con unos determinados fines que orientan las prácticas y las relaciones apropiadas entre los participantes. El análisis de estas interacciones permite determinar las influencias culturales que se desprenden de estos contextos o prácticas educativas tanto para el desarrollo individual como social de las personas que participan en ellos.

Diversos autores (Werstch, 1995; Bruner, 1999; Cole, 1999; Daniels, 2003; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; De la Mata et al. 2009) han puesto de manifiesto la relevancia creciente de las investigaciones sobre el estudio de la interacción educativa para entender el impacto de la cultura en el desarrollo cognitivo y social de las personas a través de las actividades que realizan en escenarios como la escuela y el aula.

Cubero y Rubio (2005) afirman que esta concepción del origen social de los procesos psicológicos parte de la premisa que lo social afecta simultánea e indisolublemente en dos sentidos o en dos planos. Por un lado, está el plano microsocia. El individuo aprende y se desarrolla gracias a sus interacciones cara a cara con otros sujetos en su contexto cultural, con sus actitudes, contenidos, herramientas mentales, etc. Por otro lado, las fuerzas sociales tienen lugar en el plano macrosocia, es decir, las interacciones anteriores ocurren siempre en escenarios socioculturales concretos y estos escenarios vienen determinados, entre otras cosas, porque estas interacciones están limitadas por los roles o

papeles que desempeñan los participantes, en nuestro caso y tratándose de la escuela, de las funciones que desarrollan conjuntamente el profesorado y el alumnado. Este contexto socio-cultural de los roles proporcionan reglas, objetivos, motivaciones que dan sentido a lo que dicen y hacen.

Basándose en Bernstein (1988), Daniels (2003) afirma que las escuelas son instituciones organizadas donde surgen unas formas específicas de práctica pedagógica que vienen definidas por las relaciones de poder que crean y mantienen límites entre los participantes y que las prácticas de comunicación se ven afectadas por relaciones de control y manifestadas en las conductas del profesorado y el alumnado. De esta manera, la escuela aparece como una institución definida social, histórica y culturalmente, como la encargada del desarrollo cognitivo (el aprendizaje) y del desarrollo social (socialización) de los alumnos y alumnas. En este sentido, Daniels (2003) propone crear entornos sociales basados en la colaboración ya que estos entornos ayudan a transformar las pautas de relación social y contribuye al desarrollo de discursos y prácticas pedagógicas que destacan más los aspectos relacionados con los valores y la regulación moral. Un desarrollo más detallado de esta última cuestión, se planteará en el apartado 3 de este mismo capítulo dedicado a la regulación educativa.

Coll, Onrubia y Mauri (2008) se interesan por la comprensión de los procesos sociales de influencia educativa, es decir, por los dispositivos y mecanismos que permiten a los profesores ayudar de manera eficaz y ajustada a los alumnos para que elaboren esquemas de conocimiento cada vez más ricos, complejos y válidos. El análisis de estos mecanismos de influencia educativa les lleva a identificar, por un lado, las formas en que se organiza la actividad conjunta y, por otro, los significados construidos y negociados por los participantes en el marco de esa estructura de actividad.



De la Mata et al. (2009) dicen que afirmar que el aprendizaje es un proceso social implica asumir que se construye en la interacción social con los “otros”. Para lograr el desarrollo cognitivo, la escuela cuenta con una base teórica de conocimientos descontextualizados, que constituyen los saberes transmitidos (que también tienen un origen social) y de un desarrollo de tareas y actividades en las que se ponen en marcha destrezas y habilidades sociales que favorecen la comunicación, es decir, que facilitan la construcción de los significados que se construyen y que están relacionados con la cultura. A través de esta comunicación como del apropiado aprendizaje se transmiten valores, creencias, estereotipos, reglas de comportamiento, roles, modos y maneras de conocerse y valorarse.

Este escenario mental compartido está contenido y expresado a través del discurso de los sujetos en el aula. Si analizamos, pues, este discurso podemos acercarnos a conocer y comprender no sólo la cultura o saberes descontextualizados (contenidos) sino todo el conjunto de significados que se elaboran en sus interacciones, que nos dan cuenta del entramado social, del tipo de relaciones que mantienen, así como de las normas por las cuales se rigen, de las tareas y actividades que ponen en marcha en los procesos de aprendizaje como de los valores y creencias que justifican el actuar de unos y otros. De todo lo cual podemos decir que analizando el discurso pedagógico podemos llegar a conocer tanto las influencias institucionales de la escuela, como los contextos sociales, las interacciones, las relaciones que se producen en el aula.

Todo profesor o profesora, continúa diciendo De la Mata et al. (2009), cuando se enfrenta a una actividad formativa, tiene una idea sobre qué cosas quiere que aprendan sus alumnos y alumnas, en qué orden y de qué forma deben adquirirse estos aprendizajes. En definitiva, tiene

unos objetivos planificados. Tiene, en palabras de Edwards y Mercer (1994) un “mapa” o una hoja de ruta, un plano de actuación.

Por su parte, los trabajos de Edwards (1990) han analizado el papel del profesor como facilitador del aprendizaje, adaptándose a los ritmos del aprendizaje del alumnado. Esta manera de concebir la labor docente implica, a su vez, desarrollar actividades encaminadas a crear un clima positivo para el aprendizaje, a preocuparse por despertar la motivación y el interés por aprender; conocer la situación del grupo y de los alumnos en particular sobre los conocimientos previos y los errores (conocimientos espontáneos) de los que parten los alumnos sobre la materia objeto de aprendizaje; a poner en marcha una metodología que permita conseguir los objetivos; a conocer las relaciones que mantienen entre sí los alumnos y los ritmos diversos que manifiestan éstos a la hora de aprender. Todas estas acciones, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, que tienen que hacer todos los enseñantes, resultan ser una tarea eminentemente social. De esta manera, lo que se pretende es hacer que los contenidos y las habilidades que pueden poner en práctica únicamente con la ayuda del profesor acaben al final del proceso perteneciendo a su dominio individual, a lo que puede hacer sin su ayuda. Hablando en términos vygotskianos, se trataría de detectar la Zona de Desarrollo real del alumno para que llegue a la Zona de Desarrollo Próximo o potencial, zona en la que el profesor debe situarse para ejercer su acción educativa.

2.3. El aprendizaje como proceso comunicativo

Conceptualizar el aprendizaje como un proceso comunicativo, alude De la Mata et al. (2009) implica por una parte considerar que la mayor parte de las interacciones que tienen lugar en la escuela son fundamentalmente verbales, es decir, el lenguaje es el instrumento privilegiado de comunicación por medio del cual representamos el mundo



que nos rodea. Por otra parte, el aprendizaje es un proceso comunicativo porque el contexto sobre el que se trabaja no existe físicamente, sino que gracias al lenguaje es como lo creamos, es decir, nos permite designar y describir objetos, explicarnos el comportamiento de otros, recordar información, categorizar la realidad, etc. De este modo, el aprendizaje escolar puede concebirse como un nuevo modo de discurso. Wertsch (1985: 185) expresa que es tan importante este modo discursivo, “que por el hecho de hablar de modo diferente puede inducir al alumnado a pensar de modo diferente”.

El marco teórico en el que nos movemos, la concepción histórico-cultural, considera el aprendizaje y la comunicación como un proceso de negociación de significados y por lo tanto es preciso analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el interior de las aulas, desde la compleja dinámica en la que se implican el profesorado y el alumnado, es decir, desde las interacciones y las prácticas discursivas que acontecen en ese contexto cultural. El discurso, se convierte así en el responsable, no sólo de la construcción del conocimiento, del aprendizaje, sino de las interacciones que se suceden en el aula. Acentuar esta manera de ver y considerar la relación entre el aprendizaje y el discurso es aceptar lo que Werstch (1995) denominó la dimensión semiótica del aula y el entendimiento de ésta como un escenario de construcción y negociación de significados. Para que se produzca esta dimensión, Werstch (1985), basándose en Rommetveit (1979) dice que se necesita que los participantes tengan una manera de compartir una serie de conocimientos de base que les permita representar y definir objetos y sucesos, los cuales proporcionan unos fundamentos comunes para la comunicación, dado que los interlocutores pueden tener diferentes perspectivas o interpretar vagamente lo que se da por supuesto. Gracias, sigue diciendo Werstch, a esta negociación semióticamente mediada, no obstante, crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad.

De ahí que sea necesario analizar, tanto el contexto como el proceso comunicativo, el escenario de actividad del aula. Por un lado, el contexto del aula, la situación, está muy estructurada, es decir, contiene normas de conducta, desarrollo de valores, planificación de objetivos de aprendizaje, turnos de intervención, desarrollo de tareas y actividades, procesos evaluativos. Por otro, la estructura social de participación en el aula está vinculada con la institución escolar donde prevalecen unas determinadas relaciones de poder y control ejercidas por profesores y alumnos. Finalmente, el proceso comunicativo o discurso, tiene un carácter activo a través de los intercambios que suceden en el aula y por las herramientas que utilizan los participantes. Este discurso, o proceso comunicativo, y por lo tanto el aprendizaje, también se ve afectado por elementos de inestabilidad (tensiones internas, diálogos, a veces intereses opuestos, insatisfacciones, perspectivas e interpretaciones distintas sobre el objeto de aprendizaje o sus normas o el modo de realizar las tareas) y de contradicciones (resistencias que oponen los componentes del aula) que crean interacciones conflictivas y que cuestionan, de alguna manera, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo tanto del profesor como de los alumnos (Engeström, 1996; Daniels, 2003).

Cazden (1991) afirma que las instituciones docentes, donde se produce el aprendizaje, hacen de la comunicación un elemento decisivo porque el lenguaje es el medio a través del cual se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje; porque los alumnos pasan gran parte de su tiempo en interacción con el profesor y los compañeros y porque el lenguaje hablado es una parte importante de las identidades de quienes lo usan. De ahí que sea esencial contemplar el sistema de comunicación escolar como un medio excepcional, que nadie que se interese por la enseñanza y el aprendizaje puede desdeñar.



Según Tulviste (1992) cuando aprendemos contenidos, habilidades y procedimientos estamos aprendiendo nuevas formas de comprender y explicarnos el mundo que nos rodea, nuevas formas de resolver problemas, nuevos modos de discurso, de comunicación y nuevas formas de pensamiento asociadas a ellos. De esta manera, el análisis del discurso en el aula constituye una pieza clave para comprender las transformaciones que tienen lugar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, siguen diciendo De la Mata et al. (2009), se requiere que en este aula se desarrollen interacciones que permitan una competencia comunicativa que incluyen tanto el dominio de las estructuras lingüísticas y funcionales del lenguaje como el uso de diferentes recursos lingüísticos para definir los diferentes contextos. El aula, concebida así, se convierte en un contexto comunicativo único en el que el uso del lenguaje favorece la construcción compartida de conocimientos y experiencias así como propicia el aprendizaje.

Desde la psicología discursiva, Edwards y Mercer (1994) consideran que el desarrollo de las actividades que ocurren día a día en el aula, puede considerarse como un proceso por el que el profesorado y los estudiantes van creando y desarrollando contextos mentales compartidos, construyendo y negociando conjuntamente significados para alcanzar acuerdos intersubjetivos que les permitan definir las distintas situaciones, conceptualizar los materiales, los contenidos y a la postre conseguir el aprendizaje. Se trata de la perspectiva de la construcción social del conocimiento en el aula. Estos autores han caracterizado la educación como un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos, a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes. Esta manera de concebir el aprendizaje como proceso comunicativo implica que ambos, profesorado y alumnado, colaboren y cooperen en la producción de significado y por lo mismo estos significados sean negociados socialmente a través de las interacciones.

Bruner (1999) cree que hay que re-conceptualizar las escuelas como un contexto cultural situado donde se desarrolle una cultura de aprendizaje mutuo, una mutualidad de aprendices. Esta mutualidad se consigue mediante el discurso, la colaboración y la negociación de significados. Esta cultura del aula, pues, está organizada para compartir conocimiento e ideas, ofrecerse ayuda mutua en el dominio del material, división del trabajo e intercambio de papeles, oportunidades para reflexionar sobre las actividades del grupo y creación de significados. Sin embargo, este modelo de educación, mutualista y dialéctico, puede estar limitada por los sistemas simbólicos, por los distintos lenguajes sociales y géneros discursivos, expresados todos a través del lenguaje verbal. De aquí que este autor proponga equipar al alumnado con potentes sistemas simbólicos de manera que se desarrollen en el aula procesos de intersubjetividad (habilidad para interpretar otras mentes), metacognición (capacidad para volvernos hacia nosotros mismos y hacia nuestro propio lenguaje) y el aprendizaje colaborativo y de resolución de problemas.

Werstch (1999) plantea que frente a “la palabra autorizada”, aquella que se sustenta en el poder institucionalmente conformado y atribuido y que marca distinción y distancia, “la palabra internamente persuasiva” alienta el contacto y nos involucra en una especie de diálogo con lo que otros dicen, porque esta forma de discurso es mitad nuestro y mitad del otro, es un recurso de pensamiento, que puede propiciar y generar cambios y nuevas formas de discurso. Esta forma de actuar es una competencia específica de la actividad docente y conforman en gran medida las interacciones educativas en contexto de aula.

En este apartado hemos prestado atención al aprendizaje como proceso comunicativo y al lenguaje como un medio idóneo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para las transformaciones personales y grupales que puedan tener lugar en esos



procesos. Al mismo tiempo, se presenta la necesidad de desarrollar competencias lingüísticas entre los alumnos para que surjan comunidades de aprendizaje donde se negocien y se construyan los significados de manera que el poder y la autoridad no descansen, de manera exclusiva, en las instituciones jerárquicamente concebidas, sino en la colaboración y el diálogo con los compañeros y con el tutor “orquestando” éste las actividades en orden a comprender el mundo que rodea a los adolescentes y a comprenderse a sí mismos.

3. LA INTERACCIÓN EDUCATIVA: DE LA HETERORREGULACIÓN A LA AUTORREGULACIÓN

3.1. La interacción educativa y la Zona de Desarrollo Próximo

Como hemos venido planteando a lo largo del capítulo, en términos histórico-culturales, el aprendizaje se entiende como el proceso por el cual el individuo se apropia de una serie de destrezas y habilidades, situadas en un principio, en un plano social. La noción de interiorización y de Zona de Desarrollo Próximo han sido claves en el estudio de este proceso de traspaso de lo social a lo individual. La noción de interiorización resulta de gran valor para comprender el proceso de transformación de las actividades o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos (Rogoff, 1993; Daniels, 2003; Santamaría, 2005). El estudio de este proceso exige un análisis detallado del modo en que las acciones humanas son transferidas del plano interpsicológico al intrapsicológico, lo cual implica analizar las acciones de dominio y apropiación de la cultura por parte de las personas a través de la interacción social. Para ello, la Zona de Desarrollo Próximo ha sido una noción clave para diseñar, desarrollar y analizar actividades educativas, al ofrecer un marco que permite organizar las actuaciones pedagógicas orientadas a producir el traspaso de lo social a lo cognitivo.

La noción de Zona de Desarrollo Próximo (en lo sucesivo ZDP) se debe a Vygotsky (1978: 86) y se define como:

“La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky, 1978: 86) (En Daniels, 2003: 88).

Según John-Steiner y Mhan (1996), el concepto de ZDP se plantea como una metáfora para ayudar a explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo. Daniels (2003: 89) afirma que la teoría social que se ha desarrollado bajo la influencia de Vygotsky ha sido “una rica fuente de posibilidades para comprender y desarrollar un proceso de transformación social como es la educación”. Por su parte, Wertsch (1995) considera que la ZDP se puede entender como una herramienta útil para analizar los procesos de instrucción o aprendizaje que se dan en la escuela, y cómo estos procesos varían enormemente en función de los contextos sociales, institucionales e históricos en los que tiene lugar. La influencia de estos contextos surge de la descontextualización que pueden ofrecer determinadas prácticas educativas gracias a los instrumentos de mediación. Daniels (2003) expresa que esta descontextualización es ofrecida por la participación en los lenguajes sociales asociados a formas particulares de práctica social. Estos lenguajes sociales se pueden ver como una conexión entre la actuación individual y la actividad socio-institucional, que es al mismo tiempo cultural, histórica y participativa.

La Zona de Desarrollo Próximo ha dado lugar a un gran número de investigaciones que se han interesado especialmente por el estudio de las interacciones educativas. Por una parte, las investigaciones de corte constructivista han abordado los procesos de enseñanza y aprendizaje



como procesos de influencia educativa por la cual se concibe el aprendizaje que acontece en los contextos educativos, como una transferencia de habilidades de los que más saben a los que menos saben por medio de la mediación, intervención y apoyo del profesor, que es el responsable de orientar y guiar al alumnado en la construcción de los significados y de darle sentido a lo que se hace (Coll, 1990, 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Estas investigaciones se han centrado en el papel del profesor y en los mecanismos de apoyo en el proceso de traspaso. Las prácticas educativas se han concebido como la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado en la que el andamiaje del profesorado resulta clave para producir cambios efectivos en el desarrollo cognitivo del alumnado.

De otro lado, las investigaciones de corte histórico-cultural han puesto el énfasis en la organización y diseño de la actividad como escenarios de participación en los que el traspaso de un plano social al un plano cognitivo viene en gran medida determinado por la estructura y normas de organización de la propia actividad, es decir, se han centrado en los mediadores y en las acciones realizadas con éstos en el marco de la actividad. En este plano, las prácticas educativas se han concebido como la ZDP en la que el alumnado puede experimentar y probar modos variados de uso de los mediadores propios de la cultura; estas acciones puede desarrollarlas el alumnado en contextos de actividad muy variados. Estas investigaciones se han centrado en estudiar las formas de participación y colaboración del alumnado con otros en actividades organizadas y guiadas culturalmente en diversos escenarios socioculturales mediante las cuales se produce una apropiación y dominio de nuevas formas de mediación y comunicación para crear y comunicar sentido (Rogoff, 1993; Werstch, 1995, 1999). Tanto para unos como para otros, la característica esencial de una interacción eficaz, dice Daniels (2003), es el establecimiento de la intersubjetividad, independientemente de que participen adultos o compañeros y de que la situación suponga

conflicto cognitivo (línea constructivista) o resolución conjunta de problemas (socio-cultural).

Tudge y Rogoff (1995) afirman que la teoría sociocultural de Vygotsky está construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como interpersonal, en el que el niño está inmerso. Wertsch (1995), al referirse a la interacción en los procesos de escolarización como ZDP, plantea la necesidad de analizar la ayuda que se presta al alumnado en los procesos instruccionales dentro de la escuela, ayuda que está relacionada con la situación y con el desarrollo de la intersubjetividad. Analizando el contexto o la situación (a través del discurso que elabora el alumnado y el profesorado) tratamos de descubrir la manera que tienen los participantes de definir una actividad a través de los objetivos que se proponen con sus acciones; y estudiando los estados o niveles de intersubjetividad podemos conocer el nivel de partida del alumnado, es decir, la representación mental del contexto, el manejo de ciertos instrumentos mediadores, etc. El estudio de la intersubjetividad permite conocer la relación del alumnado con la cultura, mostrando las formas contextualizadas de uso de los mediadores y la inmediatez en la relación con los contextos.

Las actividades educativas ofrecen la posibilidad al alumnado de experimentar y probar nuevas formas de uso de los mediadores a través de contextos y prácticas muy variadas, lo que genera otras formas descontextualizadas. Estas formas son promovidas a través de algunos mecanismos semióticos que facilitan la transición del nivel social al individual. Wertsch (1995) cita entre otros mecanismos, la perspectiva referencial y la abreviación. La perspectiva referencial es un “mecanismo de carácter semiótico cuyo uso puede conducir al niño a pensar de modo diferente por el simple hecho de hablar de modo diferente” (Wertsch, 1995:185). Esta estrategia es muy usada por los profesores cuando usan



signos no lingüísticos que provocan en los niños un cierto desafío para afrontar una tarea creando una situación nueva. Por otra parte, la abreviación está relacionada con la manera de presentar las tareas o los objetivos. Estas tareas y objetivos pueden estar muy desarrolladas o pueden darse de forma un tanto implícita, abreviada. Cuanto más implícitas estén las tareas a desarrollar más aumenta el nivel de abstracción y de descontextualización por parte de los estudiantes lo que, a su vez, les facilita el uso de categorías formales, lógicas y racionales. Algunos investigadores (Scribner y Cole, 1981; Werstch, 1995; 1999) han señalado que la institución escolar, como contexto de actividad en colaboración, se caracteriza precisamente por el uso de formas de discurso más descontextualizadas que alienta en el niño el desarrollo de un discurso que le permitan una mayor participación en la cultura, una cierta independencia para resolver tareas y problemas y un estímulo para la autorreflexión y la creación de nuevas formas de desarrollo.

3.2. La regulación educativa. Mecanismos para la construcción de identidad en los contextos educativos

Entendemos por regulación educativa aquellas acciones educativas a través de las cuales se intenta favorecer el traspaso de la regulación externa, ejercida por el profesor, u otros agentes educativos, a la autorregulación por parte del alumnado. La regulación educativa ha sido estudiada en numerosas investigaciones de corte histórico-cultural y constructivista con el objetivo de comprender y mejorar estos procesos de traspaso en el contexto escolar, ya que una de las funciones de la escuela se centra en desarrollar las habilidades y destrezas necesarias del alumnado para que pueda participar de forma activa en la cultura.

Algunos autores como Lacasa y Herranz, (1995: 26) han vinculado la regulación educativa con el concepto de aprender a aprender cuando expresan que “el niño aprende a aprender cuando es capaz de controlar

el proceso de aprendizaje y ello implica una reflexión sobre sus propios procesos y contenidos de conocimiento”. Este control de la actividad nos remite, por un lado, a la representación mental de la situación y, por otro, a la interacción dinámica con otros sujetos y contextos que proporcionan instrumentos culturales mediante los cuales las personas van construyendo su propio proceso de aprendizaje.

Rebollo (2001) alude a que las actividades realizadas en el seno de las instituciones de educación formal cumplen la función de promover la capacidad de autorregulación en los alumnos. Ésta supone asumir la responsabilidad individual del propio proceso de aprendizaje, formulando sus propias metas y la elección de medios para alcanzarlas. Según Díaz, Neal y Amaya-Williams (1993), la capacidad de autorregulación hace referencia a la capacidad del alumno para proyectar, orientar y supervisar su conducta en distintas circunstancias. Para ello, las actividades educativas tienen dos características. De una parte, en el desarrollo de las mismas se expresan y verbalizan los planes, razones y objetivos y, de otra, es preciso el abandono paulatino del profesor, como responsable de la actividad, por la responsabilidad centrada en los alumnos y alumnas.

3.2.1. Andamiaje. El profesorado como fuente de regulación

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha estudiado y definido la influencia educativa en tres direcciones. En primer lugar esta influencia tiene lugar en el profesor y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con sus alumnos. En segundo lugar se ha centrado en la influencia que tiene su origen en los compañeros y se ejerce a través de las interacciones que mantienen los alumnos entre sí. Finalmente está la que tiene su origen en la organización y funcionamiento de la institución escolar y en otros ámbitos y niveles del sistema educativo (Bustos Sánchez, 2011).



Los estudios de Coll y Onrubia (1996), Coll y Rochera (2000), Colomina, Onrubia y Rochera (2001), Coll y Edwards (2006) y Coll, Onrubia y Mauri (2008) se han centrado en analizar los procesos interpsicológicos implicados en la asistencia o ayuda ofrecida por agentes educativos tales como el profesorado a los aprendices en diversas situaciones educativas. De acuerdo con esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje, sostienen tanto el carácter activo y constructivo del aprendizaje que realizan los alumnos, como el carácter igualmente activo y constructivo de la ayuda y guía externa que le presta el profesorado. El alumno es el responsable último de su aprendizaje al atribuir significado a los contenidos, pero el profesor, con su intervención, determina que las actividades en que participa el alumno posibiliten una orientación adecuada del proceso de construcción, así como un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos.

Cazden (1979) concibe el andamiaje como una ayuda, a través del diálogo, entre el profesorado y el alumnado. Wood, Bruner y Ross (1976) definen el andamiaje como una forma de asistencia por parte de un adulto que permite a un niño o principiante resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que estarían más allá de los intentos que pudiera hacer por sí sólo. Bruner (1999, 2006) introduce la metáfora del andamiaje para describir la participación activa del profesor (vicario de la cultura) mediante la cual se proporciona una visión de conjunto más ajustada sobre la dirección en la que se orienta la creación y negociación de significados (comunidades de aprendizaje) por medio de las cuales se hace la cesión y traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje.

Algunos de estos estudios (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995; Coll y Onrubia, 1996, 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008) se han centrado en analizar los mecanismos de influencia educativa usados por el profesorado para promover el aprendizaje autorregulado en distintos

contextos educativos con el fin de describir y comprender mejor cómo y de qué manera aprenden los alumnos gracias a lo que hacen los profesores. Parten del concepto de interactividad como la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado y orientado a la actividad de enseñar y aprender. En estas investigaciones detectan dos niveles de análisis. En el primer nivel se identifican tres segmentos de interactividad: aportación de información, prácticas y ejecución de tareas y evaluación. Con estos mecanismos se busca asegurar el dominio de la información, cómo se organiza o se distribuye a lo largo de la sesión, donde se van creando pequeños espacios para que asuman responsabilidades y se realicen tareas cada vez más complejas, todo lo cual confluye en la cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad del profesor a los alumnos. Entre los indicadores que nos pueden dar cuenta de este proceso (mecanismos de influencia educativa) pueden estar las formas de organizar la actividad conjunta del aprendizaje, las estructuras de participación que subyacen a esas formas de organización, los patrones o modelos de actuación de los participantes, la retirada progresiva de apoyos por parte del profesor o la utilización de actividades con distinto grado de autonomía por parte de los alumnos.

El segundo nivel se centra en la construcción progresiva de los significados que los participantes negocian y co-construyen, lo que llaman configuraciones de los mensajes, aquellas actuaciones mediante las cuales profesorado y alumnado verifican, de manera más o menos sistemática y continuada, los avances realizados en la construcción de significados compartidos, detectan rupturas o malentendidos mutuos, e intentan repararlas en función de los objetivos instruccionales. Entre las estrategias y recursos semióticos destacamos las siguientes:

- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado. Su función es la establecer conexiones y puentes

entre los conocimientos de los alumnos y los que se van a impartir. Entre ellos están los recursos a la búsqueda de referentes mutuos, como por ejemplo, las experiencias y vivencias personales, escolares o extraescolares, vivencias compartidas, preguntas de información...

- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos. Son formas lingüísticas que buscan favorecer la motivación y la implicación por parte del alumnado. Entre éstas se pueden enumerar el uso de los metaenunciados, incorporación de las aportaciones de los alumnos al discurso del profesor o la categorización del conocimiento compartido.
- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos que se presentan al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de la enseñanza y del aprendizaje. Son formas del lenguaje que pretenden elaborar sistemas de conocimiento compartido cada vez más complejos. Entre éstas estarían las re-elaboraciones del alumnado, la categorización de los contenidos, los cambios en la perspectiva referencial, la abreviación, la recapitulación, resúmenes y síntesis.

Prados (2009) desde la perspectiva constructivista, investiga el discurso educativo en la enseñanza universitaria realizando un análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos con el propósito de analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se realiza la construcción conjunta de significados. Entiende por mecanismos discursivos aquellos que hacen las personas con su habla y al modo en que lo llevan a cabo a través de la comunicación. Considera que el análisis de la interacción entre profesores y alumnos a través del discurso es un medio privilegiado para estudiar esos procesos de comunicación en los cuales aparecen una serie de mecanismos “que no

están asociados a una función concreta sino que dependiendo del uso que se haga de ellos pueden dirigirse a la consecución de uno u otro objetivo” (Mercer, 1977) (Prados, 2009: 362).

CUADRO 10.

MECANISMOS Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DEL PROFESORADO		
Recursos		Funciones
Preguntas	De elicitación	<i>Pedir aclaraciones, obtener información relevante de los conocimientos, ideas y concepciones de los interlocutores para que éstos expliciten sus ideas.</i>
	Retóricas	<i>Hacen que el discurso sea más dialógico y consiguen hacer más explícitas las ideas del profesor y las que tienen que seguir el alumnado.</i>
	De continuidad	<i>Modos de comprobar si el canal comunicativo empleado cumple sus funciones y capta la atención.</i>
Formas verbales	1ª singular	<i>El discurso de los enseñantes suele desarrollarse manteniendo un equilibrio entre la distancia, que permite reafirmar su autoridad y su competencia, y la proximidad, (empatía) que facilita el acuerdo y la buena disposición del auditorio.</i>
	1ª plural	
	2ª singular	
	2ª plural	
Invocaciones a la	Autoridad	<i>Se trata de un modo de dar validez y autoridad a lo que se enuncia y de favorecer el establecimiento de conocimiento compartido en el aula.</i>
	Experiencia	
Estilo Directo	Texto o autor	<i>Invocar a la autoridad de un texto o de un conocimiento formalizado o experiencia haciendo referencia a los mismos, o bien reproduciendo y trayendo a la conversación en curso la voz de dicho texto o del protagonista de la experiencia en cuestión.</i>
	Interlocutor	
	Personaje imaginario	
Razones explícitas		<i>El hablante acompaña sus aportaciones, experiencias o tesis de una argumentación del por qué de las mismas.</i>
Desacuerdo matizado		<i>El uso de esta estrategia establece un conjunto de significados como compartidos, aunque después se introduzca una matización sobre los mismos, buscando un cierto nivel de intersubjetividad.</i>
Contraposiciones		<i>Consiste en oponer o contrastar dos o más términos estableciendo diferencias entre ellos para facilitar la comprensión y asimilación de los significados.</i>
Definiciones		<i>Enunciados cerrados, consolidados y con estructura propia que en principio no posibilitan la refutación de los mismos.</i>
Repeticiones		<i>Se incorpora o repite ideas y comentarios del alumnado con el fin de mostrar que se tiene en cuenta las aportaciones del alumnado, ejerciendo un cierto control sobre los significados que se construyen en el aula.</i>
Reformulaciones		<i>El profesor reformula las aportaciones, aclarando lo que es relevante y lo que no lo es con el fin de tomar parte activa en las discusiones y orientar la construcción de significados.</i>
Llamada de atención- organizar turnos/ mantener orden		<i>Recursos dirigidos y utilizados para dirigir la actividad educativa, seleccionar el tema de discusión, dar los turnos de intervención, cambiarlos, etc.</i>

Tomado de Prados (2009)



Edwards y Mercer (1994) y Mercer (2001) parten del análisis de que la escuela constituye un contexto de interacción asimétrica y de control donde el profesor es portador del conocimiento prefabricado donde “la práctica de la educación tiene lugar en un contexto cultural e ideológico y que dentro de ese contexto existe una tensión entre las nociones de educación en tanto que <extracción> del potencial y aptitud de los niños y, por otro lado, la necesidad de introducir a los alumnos en una cultura ya existente de conocimiento, pensamiento y práctica <educados>” (Edwards y Mercer, 1994: 56).

Siguiendo los postulados vygotskianos, afirman que del mismo modo que el pensamiento verbal se origina como discurso social, la conducta autorregulada empieza con la regulación de la propia conducta por parte de otras personas. En la educación formal el traspaso del control a alumno es con frecuencia un misterio que escapa a sus propias posibilidades. (Edwards y Mercer, 1994: 178). Ante esta situación creen que hay que crear un conocimiento compartido mediante el desarrollo de lecciones conversaciones creando un marco de referencia adecuado: esto es creando unas reglas educacionales básicas que permitan desarrollar funciones cognoscitivas y sociales posteriores, dice Mercer (2001). El papel del enseñante es fundamental para que tengan éxito las lecciones conversacionales. Este enseñante no es un simple instructor o facilitador del aprendizaje, sino que es el creador potencial de una comunidad de indagación en el aula donde los estudiantes puedan desempeñar un papel compartido, activo y reflexivo en el desarrollo de su propia comprensión empleando actividades de clase conjuntas que faciliten el diálogo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta actividad conjunta es lo que Mercer llama Zona de Desarrollo Intermental, como zona intermedia en la ZDP de Vygotsky. Desde esta perspectiva sociocultural, guiar a los niños para que aprendan a pensar conjuntamente es un aspecto vital del desarrollo humano en el que el lenguaje desempeña un papel esencial.

En esta zona intermental que se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo, el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando.

3.2.2. La interacción entre iguales como fuente de regulación educativa

El término “entre iguales”, interacciones simétricas, se suele utilizar para diferenciarlo de otras interacciones llamadas asimétricas como las que se establecen entre un adulto, experto o profesor, y el alumnado. A juicio de la Mata et al. (2009) y Coll (1984), existen datos suficientes que avalan la importancia de la interacción entre iguales, ya que se ha mostrado que juega un rol decisivo en el proceso de socialización en cuanto a la adquisición de competencias y destrezas relacionales, en la captación del punto de vista del otro, en el grado de adaptación a las normas establecidas, en el nivel de expectativas y en el nivel motivacional; todo lo cual converge en el aprendizaje de los contenidos, de los procedimientos y de las actitudes del currículum académico.

Sin embargo, hay que reconocer que la enseñanza y el aprendizaje basado en las relaciones entre iguales carecen, con frecuencia, de objetivos y de metas explícitas a más largo alcance. No obstante, la interacción entre iguales tiene una conexión clara con la noción de ZDP propuesta por Vygotsky, puesto que un compañero o un grupo pueden incrementar el desarrollo entre lo que un individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda del grupo o del compañero. Y esto es así por el simple hecho de que las interacciones entre iguales pueden usar el mismo lenguaje para transmitir conocimiento y de esta manera incrementar la intersubjetividad lo cual da como resultado un contexto situacional enriquecedor.



Coll (1984), reconoce que la ZDP (potencial de aprendizaje) no es exclusiva del profesor, sino que los alumnos, bien individual o en grupo, juegan un papel decisivo del que se obtienen beneficios. En este sentido, cree que los docentes deben crear escenarios comunicativos para que sea posible la interacción entre iguales, lo que exige una determinada organización social del aula, de manera que repercuta en una mejora del clima del aula, en unas relaciones más positivas entre los alumnos, en una mejora de la organización de las tareas y, por lo tanto, en un mayor progreso cognitivo. Estos beneficios no se producen de forma automática sino que requieren ciertas condiciones. Entre estas condiciones está aportar materiales que permitan la adquisición de conocimientos científicos, elegir temas que sean motivadores y fomentar actitudes flexibles y tolerantes que faciliten la construcción de conocimiento.

Los análisis sobre las interacciones entre iguales desde la perspectiva vygotskiana señalan las ventajas cognoscitivas y su potencial para la socialización (Cazden, 1991; Tudge, y Rogoff, 1995). Dice Daniels (2003) que Vygotsky sirve de inspiración para el diseño de contextos sociales para el aprendizaje más que para la formulación de un currículo. En este sentido, nos detendremos en algunas propuestas que han seguido esta inspiración como la enseñanza recíproca y aquellos trabajos que presentan un énfasis especial en el lenguaje como mediador en la negociación de significados y la construcción de conocimiento compartido.

Dicen Fernández y Melero (1995) que en un principio, la enseñanza recíproca fue concebida como un sistema de aprendizaje cooperativo que intentaba mejorar la comprensión lectora mediante cuatro estrategias: preguntar, resumir, predecir y clarificar. Según Brown y Palincsar (1989), la enseñanza recíproca se ha concebido como un grupo de aprendizaje cooperativo conjuntamente negociando la tarea de comprensión y una forma de instrucción directa dentro del que el profesor intenta proporcionar andamiaje temporal para alentar las estrategias

incompletas del líder del aprendizaje. El objetivo último de la instrucción es que los estudiantes personalicen e internalicen el uso de esas estrategias de resolución de problemas consiguiendo de esta manera realizar la transferencia de competencias al control ejercido por los estudiantes. Daniels (2003) dice que el objetivo de esta enseñanza es el desarrollo de las aptitudes que tendrán efecto a largo plazo y de esta manera se exige a los alumnos que exterioricen sus prácticas autorreguladoras para abrirlas a la enseñanza y al desarrollo.

Entre las conclusiones que presentan los autores, se puede afirmar que la implicación de los estudiantes es muy positiva y es reflejo de los valores concepciones y teorías implícitas de sus profesores. De aquí dedujeron la necesidad de formar al profesorado para el ajuste de esta enseñanza recíproca en tres cuestiones: seleccionar cuidadosamente las tareas, estructurar las interacciones entre los alumnos dentro del grupo y aplicar ciertos criterios a la hora de los agrupamientos. Por otra parte, es objetivo de estas prácticas conseguir que determinados aspectos del currículo, que están implícitos, se hagan explícitos para los estudiantes. Hatano e Inagaki, (1991) expresan que:

“El hecho de caracterizar una relación como horizontal no excluye la posibilidad de que algunos de sus miembros sean más capaces que otros en algún momento dado. Sólo significa que los roles de los miembros cambian durante la interacción. Por lo tanto, la distinción horizontal-vertical se debe entender más como un continuo que como una dicotomía.” (En Daniels 2003:161).

Forman y Cazden (1985) afirman que en las interacciones cada niño aprende a utilizar el lenguaje para guiar las acciones de su compañero y a su vez para ser guiado por el lenguaje del otro. De esta manera, relacionan discurso e intersubjetividad para analizar las interacciones, sobre todo en la resolución de problemas. Entienden que el foco del análisis para comprender el proceso de apropiación y



socialización es partir del discurso como una mediación semiótica pues lo que los niños aprenden del discurso es un conjunto de procedimientos para deducir lo que las otras personas quieren decir. El punto de partida es que el discurso escolar es un tipo de discurso peculiar ya que viola las reglas conversacionales de tal manera que los niños perciben un sistema cooperativo en el diálogo cotidiano y un sistema autoritario en la institución escolar y que esta forma de discurso dificulta el aprendizaje y obstaculiza la coordinación. Cazden (1991) aporta argumentos a favor de la interacción entre iguales como tiempos compartidos que puedan romper la rígida estructuración de la clase. En primer lugar, porque en la escuela cobra importancia esta interacción debido a las limitaciones y rigideces características de la mayoría de las interacciones maestro-alumnos en dicho marco institucionalizado. En segundo lugar, porque en las interacciones entre iguales es donde los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas. Dicha autora deduce que estas interacciones ofrecen ventajas cognoscitivas, un valor potencial para el desarrollo pro-social en una sociedad plural (con elementos reguladores de la conducta) y un factor multiplicador de recursos para los participantes.

3.2.3. La participación guiada. El contexto de actividad como fuente de regulación

La teoría socio-cultural se fija en el contexto de actividad como fuente de regulación, por cuanto supone la participación activa de los sujetos en prácticas establecidas y mantenidas socialmente donde se integran los niveles sociales, histórico-culturales e individuales (Werstch, Del Río y Álvarez (1997). Como dice Rogoff (1993) aprendemos a utilizar unos determinados instrumentos semióticos en la interacción con otros miembros de nuestra cultura y a medida que nos hacemos más expertos en su uso nos vamos apropiando de ellos. Santamaría (2005) citando a

Vygotsky señala que la aparición del control voluntario en el individuo es la clave para que se dé el proceso de interiorización. Desde este punto de vista, el desarrollo supone, por tanto, un individuo que interioriza destrezas gracias a su participación en actividades conjuntas con otros individuos más diestros.

El concepto de autorregulación, entendido desde el plano socio-cultural, parte de una posición dinámica sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo a través de los cuales el alumnado llega a ser capaz de controlar esos procesos por medio de una reflexión sobre los mismos y su participación en interacciones con otras personas en las que entran valores sociales, instrumentos intelectuales e institucionales que actúan como mediadores culturales (Rogoff, 1993; Werstch, 1999).

Rogoff (1993, 1997) presenta un enfoque sociocultural que se basa en la consideración conjunta de los planos personal, interaccional y comunitario para explicar los procesos de desarrollo implicados en la colaboración conjunta de los individuos cuando participan en acontecimientos culturales. En este sentido, introduce el concepto de participación guiada para explicar que el desarrollo individual depende de las interacciones que las personas mantienen con otras en determinados acontecimientos en los que existen artefactos culturales que actúan como mediadores y entre los que se encuentran valores, instrumentos intelectuales e instituciones culturales.

Este concepto de participación guiada implica, a su vez, considerar la noción de aprendizaje como una actividad conjunta entre alumnado y profesorado, donde éstos introducen ajustes y apoyos necesarios para propiciar el dominio y la apropiación de los conocimientos. Desde este punto de vista, el profesorado realiza una estructuración directa o indirecta de las actividades y tareas para que favorezcan la participación activa del alumnado, promueve unos objetivos apropiados de manera que



se adapte a las necesidades del alumnado y se consiga así un nivel progresivo de su responsabilidad. Para que se produzca esta apropiación guiada es necesario, sigue diciendo Rogoff (1997), que la comunicación entre el adulto y los educandos se den dos procesos. En primer lugar, hay que partir de los conocimientos previos del alumnado (“tender puentes que permitan conectar las nuevas destrezas con las que ya la persona disponía”). En segundo lugar, definir los límites de la participación del experto o adulto en el desarrollo de la actividad.

Rogoff (1997) sugiere que se tienen que hacer necesarios esfuerzos colaborativos con objeto de encontrar una comprensión común como base de entendimiento y que esta comprensión no puede darse por supuesta sino que hay que planificarla para que produzca los efectos deseados en orden a desarrollar la responsabilidad en la resolución de la tarea y la transferencia de esta responsabilidad del experto al aprendiz.

García Pérez (2001) cree que la teoría socio-cultural aporta una definición de los problemas educativos y propone unas dimensiones básicas entre las que se encuentra el tránsito de la regulación externa, ejercida por el profesor, a la autorregulación del alumnado partiendo del concepto de ZDP de Vygotsky. Desde esta concepción se deriva un tipo de dinámica de desarrollo personal debido a la interacción social y formas de pensamiento junto con instrumentos culturales aportados a través de la participación en acontecimientos o actividades sociales, culturales e históricas. Desde estos planteamientos, examina los mecanismos de regulación analizando el discurso de profesores y alumnos en diferentes grados de aprendizaje. Observa que la autorregulación puede ser considerada como una actividad responsable del sujeto, lo cual implica entrar a valorar su participación personal y las estrategias de acción puestas en marcha por los profesores para alcanzar el objetivo del aprendizaje. De esta manera, resalta el papel que la escuela puede jugar como institución en el desarrollo de la autonomía intelectual del

alumnado, es decir en el traspaso de la regulación externa, ejercida por el profesor, a la interna ejercida por los propios alumnos y alumnas.

Dicho autor, analizando el estilo discursivo de los enunciados utilizados por el profesorado y el alumnado en la interacción en el aula, identifica una serie de variables relacionadas con la regulación educativa, distinguiendo la fuente de regulación, los mecanismos de regulación y los focos de regulación. En los procesos de regulación educativa identifica y delimita los siguientes mecanismos de regulación de la actividad: de control, de orientación, de afecto, de consulta, de verificación, de seguimiento y de resolución. A continuación se describe cada uno de ellos.

- Mecanismo de control: el profesor ordena o indica expresamente la actuación concreta que el alumnado debe realizar en la resolución del problema, en las normas de participación como en la naturaleza de la actividad y plantea tanto el sentido del problema como los límites del contexto y los instrumentos de realización del mismo.
- Mecanismos de orientación: el profesor da pistas sobre opciones de acción, sugiriendo líneas de actuación, argumentos sobre cómo tratar y comprender el contexto, focalizando la atención del alumnado sobre algún tipo de acción más indicada para la resolución de la tarea.
- Mecanismos de afecto: el profesor ofrece apoyo emocional, animando la continuación de la tarea y constatando su satisfacción ante el modo de desarrollo de la misma por el alumnado.
- Mecanismos de consulta: el alumno o el profesor preguntan respectivamente o se interesan sobre la acción a realizar, sobre argumentos o disposiciones, sin que éstos impliquen, en sí mismos, una posible respuesta o alguna orientación sobre la misma.



- Mecanismos de verificación: el alumnado o el profesor preguntan respectivamente a otros o se interesan sobre la apropiación de desarrollar una acción que viene referida en la propia forma de interacción, bien para entender el contexto o bien para dar argumentos en relación con la forma de participación, los mecanismos o los instrumentos para resolver un problema.
- Mecanismos de seguimiento: el alumnado o el profesor se dirigen a otro participante (profesor o alumnado) para indicar que se está siguiendo el proceso discursivo, indicando interés o comprensión ante la tarea objeto de desarrollo.
- Mecanismos de solución: el alumnado propone soluciones a la tarea o delimita su posición ante alguna fase de la misma, sin que en la forma de interacción se implique la necesidad de participación del tutor para regular la misma.

En este apartado hemos tratado de describir los mecanismos a través de los cuales se organiza la interacción educativa en el aula para que contribuyan a la reflexión personal y a la mejora de los componentes del grupo. Estos mecanismos provienen de la consideración del aula como Zona de Desarrollo Próximo que ofrece un marco adecuado para organizar las actividades educativas orientadas a facilitar la autorregulación de los alumnos. Esta autorregulación está descrita desde dos perspectivas. Por un lado, el constructivismo que bajo la consideración del andamiaje cree que la autorregulación viene dada por los apoyos que le ofrece el profesorado en orden a conseguir los objetivos. Por otro, la perspectiva vygotskiana considera que esta autorregulación se puede conseguir a través de la colaboración y la participación guiada que le ofrece el propio grupo en la interacción educativa con la colaboración del profesor.

4. LA MEDIACIÓN EDUCATIVA COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN PERSONAL. LOS MEDIADORES EDUCATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y DE LA IDENTIDAD.

4.1. La mediación en Vygotsky

Uno de los conceptos clave en la teoría histórico-cultural ha sido el de mediación, ya que ha servido para explicar y comprender el desarrollo de nuevas formas de pensamiento. La mediación, por tanto, resulta clave para la emergencia de la regulación voluntaria, para la realización consciente de las acciones y para la autorregulación, es decir, para el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

Según Kozulin (1994), la fuente de la mediación reside ya sea en una herramienta material, en un sistema de símbolos o en la conducta de otro ser humano. Para Vygotsky, (Wertsch, 1995), el signo, como instrumento social, es el medio del que se valen las personas para influir psicológicamente primero en el entorno donde viven y actúan y posteriormente en sus propias conductas, es decir, es un medio orientado esencialmente hacia dentro, hacia su actividad interior.

Los instrumentos de mediación restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción humana. Según Wertsch (1999), los mediadores funcionan de un modo similar a pantallas o filtros, imponiendo poderosas restricciones cuando tratamos de entender el mundo y actuar sobre él, pero al mismo tiempo posibilitan y facilitan determinadas lecturas y acciones, propiciando determinadas formas de acción y de pensamiento. Wertsch, Del Río y Álvarez (1997) conciben la mediación como un proceso activo en el que intervienen el potencial de los instrumentos culturales para dar forma a la acción y el empleo único de estos instrumentos por parte de quien los utiliza.



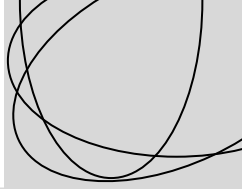
Estos instrumentos y signos, dice Wertsch (1995) posibilitan la transmisión de la cultura y, sobre todo, proporcionan el mecanismo para el cambio sociocultural y el desarrollo. Entre los procesos mentales y los procesos sociales, institucionales e históricos no hay una relación directa sino que es a través de unas herramientas y signos cargados de significación y sentido. Estas herramientas y signos están presentes tanto en la actividad mental como en las interacciones sociales. Sin embargo, no todas las herramientas y signos pueden hacer esta función de transformar los procesos sociales en procesos cognitivos. Las herramientas que tienen la posibilidad de facilitar la descontextualización de los escenarios son semióticas/simbólicas, es decir, no sólo permiten la comunicación con el mundo exterior (social) sino con el mundo interior (cognitivo). Su uso por parte de las personas en interacción social promueve cambios en sus formas de pensamiento.

Wertsch (1999) aporta algunos criterios para discernir qué herramientas y signos pueden cumplir la función de convertir los procesos sociales en procesos cognitivos. En primer lugar, tienen que facilitar la autorregulación de la actividad, donde los individuos se autorregulen y a su vez regulen a los demás. En segundo lugar, tienen que proporcionar la realización consciente de los procesos mentales, lo que se conoce como metacognición. En tercer lugar, tiene que contribuir al desarrollo de la intersubjetividad, la interacción social. Finalmente, que estas herramientas y signos estén dotadas de una cierta capacidad comunicativa, es decir, que sean significativas.

Una de las herramientas psicológicas, por excelencia, es el lenguaje que por ser un instrumento semiótico contiene la posibilidad de trascender lo contextual. Vygotsky analizando la naturaleza del lenguaje humano y las funciones del habla dedujo que el lenguaje forma parte de la organización lingüística, en cuanto sentido, y sirve también para descontextualizar (categorizar, conceptualizar) cuando se considera como

significado. Esta distinción es la que permite al lenguaje realizar la función indicativa y la función simbólica mediante las cuales se realizan clasificaciones de sucesos u objetos en términos de categorías y las relaciones entre ellas. Según Wertsch (1995) es la consideración del lenguaje como acción mediada la que proporciona la posibilidad de trascender los contextos sociales y convertirse en desarrollo del pensamiento cuando los interlocutores tienen una definición de la situación y comparten algunos aspectos de la misma, es decir, en la medida que desarrollan la intersubjetividad. Bajtín (1982, 1986) (Wertsch, 1995) destacó que el lenguaje como significado contribuye a descontextualizar cuando se refirió a los géneros discursivos, puesto que éstos están asociados con diferentes actividades y éstas, a su vez, están conectadas con diferentes formas de uso del pensamiento cognitivo.

Diversos autores, Wertsch, Silvestri, Hicks (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999) han establecido conexiones entre Vygotsky y Bajtín y han puesto de manifiesto que entre los dos existen ciertas coincidencias cuando hablan del origen de la conciencia y los signos como generadores del psiquismo, encontrando convergencias entre ellos al entender que el uso de los instrumentos mediadores por parte de las personas está condicionado por las características del propio contexto de actividad y lo que es legítimo y reconocido en él, es decir, lo que tiene mayor poder persuasivo. Así pues, estos instrumentos culturales son proporcionados por la actividad humana (están ligados inevitablemente a la acción) y social y de esta forma son creados y usados en situaciones sociales y culturales donde adquieren sentido y significado al mismo tiempo que son portadores de patrones socioculturales y bagaje cultural. El lenguaje, como instrumento cultural, se convierte en una rica fábrica de enunciados donde se manifiestan las influencias sociales, históricas y culturales de los contextos y nos permite descubrir nuevas claves para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Diversas investigaciones socioculturales, apoyadas en las contribuciones de Vygotsky sobre la mediación y complementadas con las aportaciones de Bajtín (dialogicidad, lenguaje social y género discursivo) han explorado las relaciones que se establecen entre los instrumentos mediadores y los contextos, es decir, entre las acciones que despliegan los sujetos, apoyadas en productos culturales, y los escenarios socioculturales en las que estas acciones se desarrollan teniendo como unidad de análisis la acción mediada. Siguiendo a Wertsch (1999), la aproximación a Bajtín sobre el significado, distinguiendo entre lenguajes sociales, (formas de utilizar una lengua) y géneros discursivos (formas peculiares de realización del discurso), nos permite acercarnos a comprender las cuestiones de heteroglosia (las voces de los otros) y el rol que juegan las herramientas culturales en el desarrollo de las funciones superiores (conciencia). Esta combinación de teorías nos acerca a distinguir el tipo de lenguaje utilizado en los distintos contextos educativos específicos de tal manera que distintos géneros discursivos manifiesten conexiones con diferentes actividades educativas y, a su vez, estén vinculadas con herramientas concretas.

Ramírez (1995) y Cross (1995) estudian la introducción de la escritura en el discurso oral de los sujetos y cómo ésta ha generado procesos de transformación relacionados con la oratoria o la retórica. Ramírez, Sánchez y Santamaría (1996) apuntan que el discurso educativo es un discurso esencialmente argumentativo. De Pablos, Rebollo y Lebres (1999) analizan los procesos de mediación producidos en los contextos educativos y señalan que los géneros discursivos constituyen herramientas conceptuales útiles para caracterizarlos. Rebollo (2001) explora el discurso escolar en las actividades de debate en el marco de las personas adultas identificando los géneros discursivos escolares destacando que algunos de ellos, como los argumentativos, son favorecidos por el contexto escolar. García Pérez (2001) estudia el papel del discurso educativo como mediador de los procesos de resolución

conjunta de problemas dentro de la alfabetización de personas adultas. De la Mata et al. (2009) dicen que algunos de estos estudios han puesto de manifiesto el importante papel que la escritura ha jugado en la educación y atribuyen a ésta la principal responsable de los cambios psicológicos que experimenta el individuo como consecuencia de participar en los escenarios socioculturales de la escuela. De Pablos (2009) igualmente ha destacado la influencia que las Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación están produciendo cambios en los modos de comunicación, relación y pensamiento.

De Pablos, Rebollo y Lebres (1999) afirman que el ámbito educativo es idóneo para ser analizado a partir de los lenguajes sociales y los géneros discursivos que la propia institución educativa propicia, fomenta o privilegia. Estos lenguajes sociales y géneros discursivos al ser elaboraciones culturales que tienen un origen social vinculado a los contextos educativos, se crean y se utilizan para facilitar niveles cada vez más elevados de intersubjetividad entre individuos según los escenarios socioculturales en los que actúan las personas, al mismo tiempo posibilitan el acercamiento al estudio del papel mediador que estos instrumentos juegan en la configuración y construcción de la identidad de los participantes. Estas consideraciones son de gran relieve para la pedagogía pues ponen de manifiesto una conexión entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las personas en orden a planificar las influencias sociales, culturales e institucionales y a crear herramientas culturales que propicien el desarrollo. Profundizar en las implicaciones entre discurso, organización social, marco cultural e identidad resulta de gran relieve para estudiar los procesos educativos.

Algunos investigadores (Scribner y Cole, 1981; Wertsch 1995, 1999) han señalado que la institución de la educación formal se caracteriza precisamente por las formas de discurso más descontextualizado y alienta en el niño el desarrollo de un discurso



basado en formas descontextualizadas de la realidad. En este sentido, debemos examinar el discurso educativo, como herramienta mediadora, porque en él confluyen una serie de influencias sociales, culturales e históricas que hacen de él un instrumento de primer orden tanto en el desarrollo cognitivo como en la configuración y construcción de la identidad del alumnado. Este discurso educativo permite al alumnado entrar en contacto con lo simbólico (lo descontextualizado) lo cual facilitaría al alumnado intentar pasar de los conocimientos cotidianos (contextualizados, naturales, espontáneos, mágicos) a dominar procesos formales y reflexivos constitutivos del psiquismo humano. Por todo ello, la escuela aparece no sólo como actividad académica instructiva donde se aprenden contenidos académicos sino que también en ella se desarrollan formas de pensar y de actuar sobre la realidad, métodos para analizar esa misma realidad, así como valores y estereotipos, creencias y razonamientos que afectan e influyen en el desarrollo y en la construcción de la identidad de los sujetos por cuanto está relacionada con la planificación del futuro.

Por su parte, Cole (1999) ha señalado que aunque la cultura es una fuente de herramientas para la acción, el individuo todavía tiene mucho que aportar; a saber, descubrir qué esquemas se aplican en qué circunstancias, cómo ponerlos en práctica de manera efectiva, etc. Las personas acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y su protagonismo social al utilizar estos mediadores en sus interacciones cara a cara. En el desarrollo de la propia identidad, los instrumentos mediadores juegan un papel importante al aportarnos recursos para experimentar, construir, jugar y fantasear con distintos “yoes” así como para imaginar y proyectar futuros y metas alternativos (Rebollo, 2001).

En su estudio, Rebollo y Hornillo (2010) identifican una serie de mediadores que están presentes en la construcción de la identidad de

alumnado con experiencias de fracaso escolar, entre los que destacan el modelo de familia y los roles asumidos en ella así como los significados asociados al género. En este trabajo también se identifican la importancia que tienen ciertos estereotipos sociales como mediadores de la identidad, entre los cuales se observa la presencia del sexismo, esencialismo y clasismo los cuales actúan como verdaderos techos de cristal para el desarrollo de este alumnado.

La orientación educativa en los programas de diversificación curricular constituye una fuente de mediación para la reconstrucción de la identidad escolar del alumnado, al introducir nuevas herramientas que promuevan nuevas relaciones con los contextos educativos y con los agentes implicados. Las aportaciones realizadas desde la teoría histórico-cultural sobre la mediación y los mediadores resulta muy útil para esta tesis, al crear un marco que permite analizar las actuaciones educativas en este contexto y diseñar acciones educativas basadas en estas nociones que nos permitan ser más eficientes en el cambio educativo. Las consideraciones vygotskianas sobre la mediación y los recursos mediadores de la acción educativa resumidas a lo largo de este apartado han servido para entender el papel que cumple en nuestro trabajo los relatos autobiográficos como herramienta mediadora y facilitadora de un pensamiento narrativo y reflexivo en el alumnado que le permita reconstruir su propia historia escolar y familiar y tomar el control de su propia vida a través del dominio de los mediadores propios de estos contextos.

4.2. La agencialidad como acción mediada

Según Wertsch (1994) la agencialidad viene definida como la capacidad que tiene un sujeto para realizar una acción sean cuales fueren las intenciones que le animan en el momento de su realización. Ramírez (1995) dice que el agente tiene la capacidad de hacer algo cuando posee



el dominio de determinados instrumentos y el conocimiento de la situación.

Por su parte, Cubero y Rubio (2005) plantean que esta acción nos remite, en primera instancia, a un individuo actuando en su medio, haciendo cosas. Esta acción está atada o definida por una meta o por un objetivo (función teleológica) a alcanzar, siendo el objetivo lo que define y diferencia a una acción de otra. En esta acción se refleja una cierta tensión entre los instrumentos de mediación que han sido seleccionados o privilegiados por el sistema cultural en el que se encuentra inmerso el individuo y el uso que hace de ellos la persona en situaciones concretas de interacción. La acción es pues un nexo entre el individuo (a través de sus conductas) y la cultura al interactuar con otros agentes donde se reflejan otras conductas organizadas y definidas históricamente, es decir, cargadas de interpretaciones, creencias y valores culturales.

Esta acción mediada, según Wertsch (1999), implica un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario socio-cultural y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de las personas. Cualquier forma de mediación se desarrolla y explica por el papel activo que desempeñan los seres humanos en el uso y transformación de los instrumentos culturales y sus significados. De este modo, los procesos de mediación (reconstrucción de significados) requieren de la agencialidad.

Wertsch (1999) atribuye una serie de características a esta acción mediada que pasamos a referir sucintamente:

- 1) La acción mediada se caracteriza por una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación. Esta acción mediada funciona como un sistema en el que existen resistencias entre las herramientas culturales y el agente, de tal manera que las herramientas culturales sólo tienen efectos

cuando las usa un agente y el uso depende tanto del conocimiento que el agente tenga de esa herramienta como de su habilidad para usarla.

- 2) Los modos de mediación tienen una base material. Todas las herramientas, también las culturales como el lenguaje, tienen una base material que se puede manipular. Esta manipulación crea cambios en el agente.
- 3) La acción mediada suele servir a múltiples objetivos. En toda acción humana se presentan objetivos diferentes y cada uno de ellos tienen diferentes horizontes morales (sirven a distintos motivos).
- 4) La acción mediada se sitúa en uno o más caminos evolutivos. Toda acción mediada es contingente porque está situada, es decir, cuenta con un contexto histórico. La evolución que puede experimentar el sujeto a través de las herramientas mediadoras depende de acontecimientos circunstanciales que tienen consecuencias para el desarrollo humano ya que cada persona tiene una experiencia particular al usar una herramienta cultural.
- 5) Los modos de mediación restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción. Estos modos funcionan a modo de pantallas o filtros. Pero sólo a posteriori podemos reconocer estas limitaciones cuando, a su vez, nos ponemos en contacto con una nueva herramienta cultural que pone al descubierto las limitaciones de la anterior. Estas situaciones se suelen dar cuando vivimos de forma un tanto irreflexiva, cuando se crean ilusiones fuera de la realidad o cuando atribuimos a la acción humana un sentido mágico.
- 6) Los nuevos modos de mediación transforman a la acción mediada. Si introducimos un nuevo modo de mediación (por ejemplo, un discurso persuasivo frente a un discurso basado en la autoridad) se desencadena cambios en los que intervienen

en la acción. Por lo tanto, la introducción de nuevos modos de mediación le acompañan efectos transformadores porque estas herramientas nuevas son las que crean el contexto.

- 7) La relación entre los modos de mediación y el agente puede caracterizarse desde el punto de vista del dominio o el saber cómo hacer una cosa, al desarrollo de una habilidad que antes no se tenía. Esta imagen de dominio sugiere que acciones que una vez fueron llevados a cabo en un plano externo (interpsicológico) pasan a ser ejecutadas en el plano interno.
- 8) La relación entre el agente y los modos de mediación también puede caracterizarse como apropiación. Partiendo del dato que el agente es un ser activo y que el contexto histórico-cultural es el que nos proporciona las herramientas de mediación, en esta relación existe una gama de posibilidades muy amplias que puede ir desde la plena aceptación al rechazo frontal. La apropiación de estas herramientas culturales no implica necesariamente el dominio.
- 9) Los modos de mediación suelen producirse por razones ajenas a la facilitación de la acción mediada. ¿Cómo se producen las herramientas culturales? Éstas no siempre surgen de las necesidades de los agentes sino que pueden venir impuestas por fuerzas ajenas lo que puede producir fuertes impactos en la mediación. Esto sugiere que, en algunos casos, la herramienta que usamos para reflexionar y modelar el lenguaje y el pensamiento puede no estar diseñada idealmente para este fin y pueden traer consecuencias contrarias a las que pretendieron los agentes.
- 10) Los modos de mediación se asocian con el poder y la autoridad. Las herramientas culturales y los modos de mediación no son elementos neutrales sino que siempre están relacionados con el poder y el ejercicio de la autoridad. Por lo que si recurrimos a ciertas herramientas culturales adecuadas

podemos lograr que las acciones propias de los agentes adquieran poder y autoridad persuasiva e interna y no estén fundamentadas en el poder y la autoridad externa o impuesta.

Wertsch (1995) manifiesta que la agencialidad es un atributo de la acción mediada y que para entender el funcionamiento superior (aprendizaje y desarrollo) en el plano intrapsicológico es muy conveniente llevar a cabo un análisis evolutivo de sus precursores interpsicológicos. Este plano interpsicológico es el que proporciona las influencias y éstas pueden variar a lo largo de la vida de los individuos y pueden ser consideradas como factores que inciden y configuran la acción de los sujetos. En este sentido, los agentes siempre emplean herramientas culturales que les proporcionan los contextos sociales, institucionales o históricos, a través fundamentalmente del lenguaje. Esta relación entre la intersubjetividad y la alteridad (las voces de los otros) presenta un cierto dinamismo cuando un sujeto utiliza y usa los significados de los otros pero con nuevos significados específicos al darles nuevas interpretaciones, valores o significados, de donde surge necesariamente un cierto conflicto. Por todo lo cual el lenguaje, como herramienta cultural, por excelencia, presenta siempre una tensión irreductible.

La agencialidad también está influida por el contexto y éste a su vez viene determinado por otros factores como los antecedentes históricos (“siempre se ha hecho así”) o por las relaciones con las instituciones donde las herramientas que se usan en esas instituciones no siempre son neutras sino que están asociadas a formas que representan poder o autoridad. En esta cuestión, Wertsch (1999) recurre a las ideas aportadas por Bajtín quien describe los problemas relacionados con el poder y la autoridad en su descripción de lo “autorizado”, como opuesto a “lo internamente persuasivo” (Bajtín, 1986: 342-248). Para Bajtín:

“La palabra autorizada (religiosa, política, moral; la palabra de los padres, de los adultos, de los docentes, etc.) exige que la



reconozcamos, que la hagamos propia; nos obliga, independientemente del poder que pueda tener para convencernos internamente; la encontramos con su autoridad ya incorporada y nos obliga a aceptarla o rechazarla. Por el contrario, el discurso internamente persuasivo en lugar de situarse en una posición de aceptación o rechazo de las palabras de otro, nos vemos involucrados en una especie de diálogo con lo que otros dicen y nos alienta al contacto”. (Wertsch, 1999:111).

Según Bruner (1991, 1999) la agencialidad es uno de los supuestos universales del YO. Esta agencialidad se experimenta de dos formas sustanciales. Por un lado, lo que caracteriza a la persona es la construcción de un sistema conceptual que organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado pero que también está proyectado hacia el futuro. Es un yo que regula la aspiración, la confianza, el optimismo y sus contrarios. Por otro lado, la persona se experimenta por lo que hace y los juicios que le acompañan en sus acciones entre lo que es y lo que se cree ser y se ve afectada por los apoyos externos de los que se dispone. Por lo tanto, la agencialidad, tanto en su vertiente conceptual como en su vertiente valorativa nos pone en relación con un YO responsable derivado de las opciones que le presentan los contextos, las herramientas que utiliza y los fines que persigue. En otro sentido, manifiesta que la agencialidad está unida a la autoconciencia porque lo que busca es tomar más control sobre la propia actividad mental pero que esta actividad mental no se consigue a través de una acción individualista sino que es la colaboración con otros lo que nos ayuda a conseguir más conciencia puesto que es desde este encuentro con los demás donde se nutre la valoración personal, la autoestima. Es una agencialidad colaborativa.

Para Bruner,(1991, 1999) la escuela es la proveedora a de agencialidad, identidad y autoestima a través de múltiples y variadas

actividades. La escuela puede contribuir a conseguir este objetivo siempre que se la considere como una comunidad de aprendices donde la responsabilidad esté en manos de todos los que participan en la actividad educativa afectando sobre todo a las decisiones que se toman sobre los proyectos que se planifican. Igualmente, es crucial para la formación de la identidad de los individuos fuera de los contextos familiares y de iguales ya que ésta le proporciona una serie de herramientas culturales, escenarios sociales muy estructurados, conductas organizadas y valores prescriptivos que juegan un papel crítico en su construcción y desarrollo personal. Por lo cual cree que es necesario ofrecer posibilidades de desarrollo autónomo de manera que el individuo construya su propio sistema conceptual buscando registros culturales que le permitan ser protagonista de su desarrollo personal y de una socialización de acuerdo a sus proyectos personales. Para que el individuo pueda encontrar esos registros o escenarios culturales propone la narrativa como elemento mediacional que le va a ofrecer reencontrarse consigo mismo, con su memoria autobiográfica y con su proyecto de futuro. Como dice Bruner (1999: 55) “un yo agente haciendo de protagonista con sus propios objetivos y operando en un entorno cultural reconocible”.

El concepto de agencialidad tiene para nuestro trabajo una gran importancia por su relación con otros conceptos como el aprendizaje y el desarrollo. Daniels (2003) dice que Wertsch y sus colaboradores abordan el aprendizaje y el desarrollo basándose en los trabajos de Vygotsky sobre la interiorización–exteriorización. Para ellos el proceso de aprendizaje supone construcción en vez de copia y depende del dominio del sistema cultural de representación simbólica. El propio Wertsch (1998) dice que el desarrollo se suele dar mediante el empleo de un instrumento cultural y puede incluso que el agente no comprenda plenamente qué es y cómo funciona dicho instrumento. En esta cuestión plantea si es más conveniente entrenarle en una habilidad o ponerle directamente en contacto con la herramienta cultural. Dilucida dicha cuestión diciendo que



él se inclina por ponerle en contacto con la nueva herramienta antes que desarrollar las habilidades necesarias para dominar la herramienta.

Por todo lo cual creemos que está justificado que dentro de la educación formal con sus características sociales de escolarización, sea bueno y recomendable poner a los alumnos a enfrentarse en grupo a su pasado para dilucidar esas limitaciones y oportunidades, máxime cuando estos alumnos parten de una situación contextual de fracaso escolar y en muchas ocasiones con repercusiones interiorizadas.

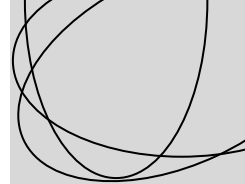
Hornillo (2009) y Rebollo y Hornillo (2010) dicen que la agencialidad remite al concepto de gestión y al aplicarlo al fracaso escolar diferencian lo que es una gestión del fracaso escolar basado en la competitividad (enfrentamiento), lo que provoca necesariamente el conflicto y lleva aparejadas conductas disruptivas en los sujetos y emociones negativas que afectan a la identidad; y la gestión del fracaso como gestión basada en la cooperación y en el diálogo, donde la responsabilidad y el compromiso no son exclusivos de los alumnos sino que son compartidas por padres y profesores. Esta gestión del fracaso proporciona otras emociones positivas que favorecen la construcción identitaria.



CAPÍTULO III

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES

1. Introducción
2. ¿Qué se entiende por identidad?
3. Concepción histórico-cultural de la identidad
4. ¿Cómo se construye la identidad en los contextos escolares?
5. Narrativa y discurso



1. INTRODUCCIÓN

El tema de este capítulo refleja la preocupación que tanto educadores como investigadores dan a la cuestión de la identidad, y que, en nuestro caso, adquiere un significado central en la presente investigación. Rebollo (2006) dice que la identidad se ha convertido en un tema recurrente en el ámbito pedagógico ya que implica adquirir una visión diferente de la educación y el papel que puede desempeñar en la formación del individuo.

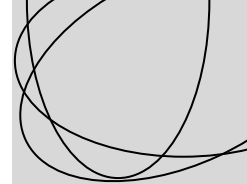
Coll y Falsafi (2010), también destacan la importancia que está adquiriendo el estudio de la identidad, ya que se le considera como un fenómeno que ha logrado convertirse en una herramienta, un filtro de análisis, una lente analítica con la que se analizan una extensa gama de cuestiones que rozan tanto el poder, la cohesión social, las relaciones del individuo y la sociedad como la pertenencia a los contextos educativos.

Estos estudios sobre la identidad, dice Bolívar, Fernández y Molina (2005), son plurales según las dimensiones y presupuestos metodológicos de los que parten las distintas disciplinas; aunque parece haber un amplio consenso sobre que la identidad se construye dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción,

mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Esto es lo expresado por Wertsch (1993) cuando dice que los procesos sociales y comunicativos se caracterizan por la dialogicidad y heterogeneidad de voces, en el sentido de que determinadas formas de pensar y sentir de las personas están socialmente distribuidas (proceden de lo social).

Ahondando en este estudio, De la Mata y Santamaría (2010), destacan la importancia de la identidad en relación con los contextos educativos, ya que la educación formal es un ámbito fundamental de socialización, de transmisión y recreación de valores que promueven formas de pensamiento y acción y que juegan un papel primordial en la constitución del sujeto, en su identidad. Aplicada, pues, al ámbito escolar, la identidad representa y constituye las distintas percepciones que el sujeto va adquiriendo sobre sí mismo y sobre su participación en los distintos escenarios sociales, que representan, a su vez, las distintas maneras de verse y sentirse. Estos modos de percibirse son como relatos autobiográficos que hacen referencia a las distintas versiones de su identidad. Según haya sido su experiencia escolar, así serán los modos de ver, pensar y actuar, de recordar y narrar su propia identidad, ya que la educación formal promueve distintas formas de recuerdos autobiográficos y, por lo tanto, de construcciones identitarias que tienen que ver con la autonomía o dependencia del alumnado.

En este sentido se expresan Sánchez, Macías, Marco y García (2005) cuando dicen que las prácticas educativas transforman los modos mediante los cuales las personas se definen o se identifican a sí mismas y de esta manera sienten la necesidad de autodefinirse en esos ambientes donde se confrontan opiniones, creencias, valores de otras personas, grupos y culturas.



La educación escolar, y sobre todo los educadores, se enfrentan a un sinnúmero de retos, entre los cuales se encuentra el de la construcción de la identidad por parte del alumnado dentro de ese ámbito escolar tan fuertemente regulado y socializado en el que fácilmente entran en conflicto las identidades personales y sociales. Una ayuda, en este sentido, puede venir de la incorporación de la enseñanza y práctica de la narrativa como un instrumento, revelador de esos conflictos y como una herramienta educativa que facilite a los educandos encontrar dentro de la cultura escolar, un modo de construir su identidad, su desarrollo personal, de proyectar sus deseos futuros sin imposiciones culturales que modifiquen el sentir de cada uno y la realización de sus proyectos.

Como dice Bruner (1997: 62 y 15):

“Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la propia cultura... Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros”

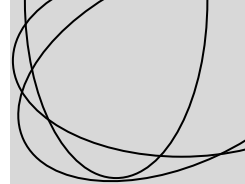
Siguiendo las orientaciones de Bruner (2006) para los estudios interpretativos, hemos recogido aportaciones de distintos autores que parten tanto de bases antropológicas, teorías sociales, constructivistas y psicología del discurso, que consideran la identidad como un proceso de relación dinámica, dialéctica y dialógica. Destacamos aquellas concepciones basadas en la psicología histórico-cultural como marco teórico en el que situamos este trabajo y que consideran que la identidad no existe sin la alteridad. Luego nos adentramos en presentar algunos autores que se han preocupado especialmente de relacionar la identidad

y los contextos educativos como contextos influyentes y mediadores de las construcciones identitarias. Finalmente, presentamos una serie de autores que establecen una relación entre narración y discurso que es la base de análisis de nuestro trabajo.

2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR IDENTIDAD?

La noción de identidad aparece vinculada a la noción de la persona como una construcción social, interactiva, múltiple y dinámica. Diversas perspectivas y disciplinas estudian la identidad como un concepto clave para comprender los procesos educativos, aunque, como han señalado Coll y Falsafi (2010) estos acercamientos convergen en definirla como una construcción social. El concepto de identidad remite a la idea de un sujeto dialógico donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada por el discurso (Colás, 2001). Esta concepción dialógica y constructivista acerca de la persona nos permite abordar el hecho educativo con otra mirada, al estudiar desde una dimensión dinámica los procesos educativos y su posible transformación.

Influido por las corrientes etnográficas y antropológicas, Gergen (1992) se dedica a desmontar las bases esencialistas y objetivas del yo y se sitúa en una concepción interpretativa, constructivista y distributiva de los fenómenos psicológicos acerca del problema de la construcción del yo. En este sentido, este autor plantea que los avances tecnológicos han alterado de manera radical los modos de revelarnos a los demás, generando una saturación y colonización del yo al multiplicar y diversificar las experiencias y prácticas de la persona en los contextos sociales. Esto supone que la identidad se crea y se recrea en las relaciones sociales, como producto de esas relaciones. La identidad no existe fuera del sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso a los recursos culturales, sino que se construye y define en las



propias interacciones. La noción posmoderna de Gergen remite a un yo relacional, múltiple y cambiante, según las relaciones sociales en las que se participa.

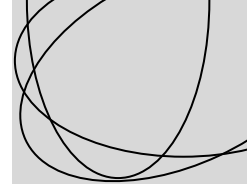
Por su parte, Taylor (1996, 2001), desde una antropología basada en una teoría significativa del conocimiento humano, considera que la identidad de la persona se desarrolla en una comunidad determinada puesto que el ser humano está estrechamente unido a lo social por la cultura, es decir, a través de los significados que le brinda el lenguaje. Éste, junto con la comunidad, configuran la identidad, pero no la determinan porque el sujeto puede decidir, en parte, sobre esos significados que le brinda la cultura en función de unos determinados fines que el propio sujeto valora según el sentido que le da a las cosas. Este horizonte de sentido de las cosas también se transmite por el lenguaje. El ser humano capta los significados relevantes (son motivadores de la acción) y al interpretar lo que le está pasando, se orienta a sí mismo. Esta disquisición lleva consigo una interpretación de sí mismo cargada de prácticas sociales y significados que proceden de la comunidad en la que está enraizada. Por todo ello, dice que la identidad es social y se nutre de tres fuentes (Taylor, 1996):

- ✓ el horizonte de su vida moral: lo que verdaderamente es importante para ella, lo que le atañe profundamente y lo que no. “La identidad se define moralmente en un marco de referencia que implica valoraciones por adhesión o rechazo de significados valorativos concretos y por la orientación de la acción y de la vida a algunos de ellos que cada sujeto adopta como fines... La identidad no está dada al principio sino que se define teleológicamente mediante un proceso de elección de fines”. (Llamas, 2001: 62, 260, 265).
- ✓ el componente personal, es decir, lo asumido por el propio sujeto como suyo. “La propia identidad es una determinada posición respecto de algunos significados valorativamente

conocido". Taylor llama "visión significativa" a la capacidad de recuperar el significado como forma propia del conocer humano, lo que nos lleva a pensar en el sentido que tienen las cosas para él. (Llamas, 2001: 259-260). Esta identidad que él llama "moderna" está transida de conflictos y pretende presentar una lectura de los conflictos presentados por los contextos (Taylor, 1996: 535). (Llamas: 2001: 51,53,56)

- ✓ el reconocimiento de su identidad por "los otros significativos". Taylor habla de que todas las personas son merecedoras de "respeto" (Taylor, 1996: 29). "Esa identidad de la persona se desarrolla en una comunidad determinada puesto que el ser humano está estrechamente unido a lo social por la cultura. El sujeto recibe gran parte de los significados que lo constituyen de su entorno sociocultural a través de los productos sociales y culturales expresados por el lenguaje. La cultura configura el horizonte de sentido... Ese horizonte de sentido se transmite por el lenguaje y no hay lenguaje sin comunidad. La comunidad configura la identidad" (Llamas, 2001: 261-263).

Bolívar, Fernández y Molina (2005) consideran que la identidad es un constructo conformado a la vez por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresan en la motivación, actitud y compromiso. Por lo tanto, aceptan que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de la identificación que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura como una transacción



recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. El espacio individual de la identidad está situado dentro de instituciones normativas (familia, escuela...) y prácticas compartidas que le confieren normas y modelos de comportamiento que chocan con expresiones identitarias de los alumnos y alumnas en su desarrollo identitario y por la cual sufren una determinada crisis. Esta se ve acentuada por la falta de efectividad (fracaso escolar) en los estudios y a la postre afectar a la construcción identitaria del alumnado.

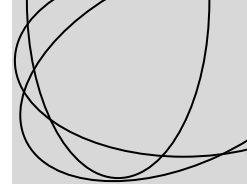
Colás (2003) expresa que la identidad personal es la interiorización de valores, roles, ideas, experiencias, etc. y ésta se construye a través de la interacción entre individuo y sociedad, en un diálogo permanente y en constante renovación. Entre las dimensiones que destaca en su definición alude al proceso por el cual una persona da prioridad a determinados referentes sociales y culturales frente a otros.

Isajiw (1990) cree que la identidad tiene dos dimensiones; una *externa* que representa la vertiente social y se expresa en el lenguaje, las tradiciones, la religión, etc. y otra *interna*, vertiente psicológica, que hace referencia a la vertiente más personal y que afecta a tres áreas: cognitiva, afectiva y moral.

De forma parecida, Holland y Otras (1998) distingue en la identidad una naturaleza doble: pública y privada. Por un lado, considera la identidad social o pública como el conjunto de significados claves que organizan, coordinan y controlan la vida colectiva. De forma complementaria, e interrelacionada con la anterior, plantea que ese conjunto de significados claves por los cuales las personas organizan, coordinan e intentan controlar su propia vida cotidiana y experiencia privada conforman la identidad personal.

Gómez Briones (2000), siguiendo a Goodenough (1957) y Quinn y Holland (1987) dice que la construcción de la propia identidad se mira necesariamente en el espejo de la alteridad (grupos) y que tiene lugar a través de la expresión simbólica (mediante la creación de modelos culturales operativos) y experiencias humanas altamente significativas. Estas experiencias son utilizadas como canteras de metáforas o de símbolos para la elaboración, por medio del lenguaje, de modelos de comprensión y de acción para adaptarse y orientarse en la naturaleza y en la sociedad (en la cultura). Propone que se tengan en cuenta las experiencias que contengan los siguientes rasgos para generar cultura: experiencias colectivas, emocionales, enraizadas en la tradición, ricas en significado y ligadas a la vida y a la muerte.

Giddens (1997) mantiene que en las condiciones sociales actuales, donde se intensifica la necesidad de individualización y reflexividad, la identidad del yo se convierte en una tarea, de manera refleja y consiste en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien continuamente revisada, ya que la vida diaria se reinstaura en función de las interrelaciones dialécticas entre lo local y lo universal. De esta manera, los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones que les presenta el proceso vital. La elección de un estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo. La planificación de la vida, organizada de forma refleja (consciente), presupone una ponderación de los riesgos y las oportunidades, filtrados por el contacto con el conocimiento de los expertos y convirtiéndose así en un rasgo central de la estructuración de la identidad del yo. El proceso de la vida se contempla como un conjunto de pasajes. En estos pasajes existen riesgos y oportunidades. Tales pasajes forman parte de la trayectoria reflejamente activada de la realización del yo. Las nociones de confianza y riesgo son de especial aplicación en circunstancias de incertidumbre y elección múltiple. La confianza es el fundamento de una coraza protectora siempre dispuesta a



defender al yo en sus relaciones con la realidad de cada día. Desde el marco del constructivismo social explora la idea de identidad como una manera de situar a la persona en un contexto de constitución mutua entre individuos y grupos. Esta constitución puede ser una de las claves interpretativas esenciales en el proceso de constitución del sujeto escolar. Esto es la construcción de la identidad del sujeto alumno como parte de un marco institucionalmente configurado.

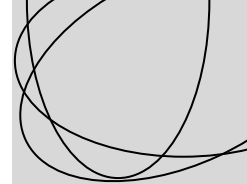
Harré (1983), desde una perspectiva de la psicología discursiva, habla de una perspectiva dialéctica de la personalidad como un proceso cíclico, de ida y vuelta, entre lo público y lo privado asumiendo, que para entender el aspecto privado (identidad personal) hay que entender la vida social y las interacciones sociales, por lo que una misma persona puede construir muchos y diferentes concepciones de su identidad según las circunstancias que le rodean.

Kagitcibasi (1997, 2005, 2007) realiza una evaluación de investigaciones recientes que analizan las diferencias culturales en la construcción del "self" desde la perspectiva del individualismo y el colectivismo y sus diferentes matices. En este sentido, dice que el colectivismo (modelo interdependiente) es propio de sociedades agrarias, rurales o esteros urbanos socioeconómicos bajos donde la interdependencia es básica para la subsistencia de la familia. En estos modelos la autonomía y la independencia son vistas como amenazas para el mantenimiento de los lazos familiares y la obediencia es la orientación básica y dominante en la crianza. Por el contrario, la independencia (autonomía) es un signo de las sociedades industriales y occidentales, en especial de las clases medias en las que se refleja un mundo más individualista. En estos ambientes culturales, la interdependencia entra en conflicto con el desarrollo de la autosuficiencia y así los niños son educados para la independencia y autosuficiencia. Estas maneras de concebir tanto la autonomía como la interdependencia

están influidas por concepciones culturales (y no evolutivas) individualistas y teorías derivadas del psicoanálisis. Por lo tanto, para este autor, la autonomía (agencialidad) no es la antítesis de la relación. Las dos son dos dimensiones subyacentes y pueden ser al mismo tiempo agenciales y volitivas y reflejan las necesidades básicas de la condición humana. Dicho autor propone una alternativa a estos dos modelos, la interdependencia psicológica, en la cual, la crianza (educación) se refuerce tanto la autonomía como la relación (El self como ser autónomo relacionado). Esta manera de concebir la autonomía y la relación tiene implicaciones para la educación como por ejemplo a la hora de establecer normas, criterios y puntos de referencia, donde el control está en establecer un orden más que en dominar y separar, y donde la meta no es la separación sino la integración de la autonomía y el apego. El interés de algunos educadores y psicólogos por enfatizar en los adolescentes la separación e independencia puede llegar a socavar la necesidad de relación por considerarla como una meta en su desarrollo, dañando así una relación familiar saludable. Recientes estudios están reclamando una mayor sensibilidad cultural para desarrollar una comprensión más global de las relaciones de autonomía y relación apuntan a la vinculación entre autonomía y relación. Algunos planteamientos de separación en los adolescentes en la educación formal, no son más que una adaptación a los contextos educativos en los que se encuentran involucrados.

3. CONCEPCIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE LA IDENTIDAD

Esta corriente, influenciada por los escritos de Vygotsky y sus seguidores, considera que la identidad se construye en la interacción social a través del discurso y que tanto la identidad como el discurso están unidos a los escenarios culturales de actividad. Piensan en la identidad como algo emergente en la interacción social. En este sentido, la identidad se construye y define por el conjunto de acciones y



significados que organizan, construyen y dan sentido a la vida e historia personal. El proceso de formación de ésta implica la utilización consciente de la experiencia previa de dominio de la cultura en distintos contextos socioculturales. Por lo tanto, acentúa el proceso histórico-social y la agencialidad de las personas, relacionando así los procesos de internalización (intrapsicológicos) con los procesos de externalización (interpsicológicos). Esta perspectiva cree que la identidad tiene unos componentes personales y otros sociales, contextuales e institucionales dentro de un proceso dialéctico y dinámico en el que entran distintas voces, experiencias, situaciones y colectivos que funcionan como instrumentos mediadores en constante construcción.

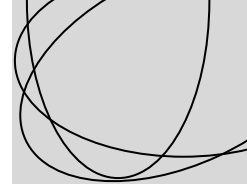
Penuel y Werstch (1995), teniendo en cuenta las contribuciones de Bakhtin, apuntan que la identidad se construye en la interacción social donde se generan procesos mediáticos de tipo cultural asociados a los contextos, cuando expresa que el habla interiorizada lleve consigo un considerable bagaje ideológico socio-históricamente específico y sugiere que la mediación semiótica intrapsicológica se ve influenciada considerablemente por la intervención de las fuerzas socio-institucionales. De esta manera, concibe la identidad como acciones de identificación, como acciones situadas emergentes, interconectadas con la socialización y los escenarios culturales en los que participan las personas. Por esta razón es necesario estudiar la identidad en contextos ya que puede cambiar de unos escenarios a otros (Cala y De la Mata, 2006).

Bruner (1991, 2006) partiendo de estudios antropológicos, históricos e interpretativos (Pea, 1984; Perkins, 1990; Gergen, 1982; Schafer, 1981; Polkinghorne, 1988), defiende la existencia de un yo situado y distribuido, considerándolo como un “enjambre de participaciones”, por el hecho de vivir en sociedad y relacionarse socialmente. La persona toma de la sociedad una serie de elementos culturales que están cargados de intenciones, valoraciones, creencias,

emociones, aspiraciones, etc. durante sus interacciones en diversos contextos sociales. Al tiempo que se producen estas interacciones en los distintos escenarios, se apropian de esos elementos culturales que llevan implícitos modelos normativos y valorativos, es decir, entran en contacto con otras voces o en palabras de Bruner (2006: 13) “la vida mental se vive con otros”. Estos elementos culturales están, pues, cargados de significados y las personas no los aceptan de forma mimética sino que son reconstruidos en función de determinadas circunstancias, condiciones y experiencias del sujeto. Estos significados son, a su vez, representaciones que el individuo se hace del mundo y de sí mismo, de lo que es y de lo que le gustaría ser. Estas representaciones son diferentes en cada persona según las circunstancias vividas y según los acontecimientos más significativos en los que ha participado (de manera fortuita o intencionada). Un yo histórico que interpreta el pasado para comprender el presente. Estas representaciones, cuando se cuentan a otros, se hace de modo narrativo en el que aparecen tanto las semejanzas como las diferencias. Estas narraciones son una manera de organizar sus experiencias, un modo de interpretar los sucesos acaecidos, un modo de buscarle el sentido a la vida, un modo de ser y estar en la vida, una referencia constante a la felicidad.

Hermans (2002, 2003)) añade al yo el carácter *dialogico*. Este carácter implica una gran variedad de posiciones, de formas de actuar en el mundo que se encuentran estrechamente interconectadas con las mentes de otras personas. El propio yo, en opinión de estos autores, es una especie de “coalición” de las distintas posiciones que ocupa el individuo e incluye a todos los otros significativos.

Según Sánchez-Medina, Macías, Marco y García-Amián (2005), conciben la identidad como procesos emergentes en la interacción social, cuando los individuos comienzan un diálogo (con otros individuos o grupos), creando una representación, construyendo historias o usando



sistemas sociales para responder preguntas. Estos procesos se construyen a través del discurso y que tanto la identidad como el discurso están unidos a los escenarios culturales de actividad. Esta necesidad de las personas de autodefinirse surge de su participación en escenarios y prácticas sociales en los que se confrontan con las opiniones, creencias, valores de otras personas, grupos y culturas. La identidad entendida como una construcción personal, emergente a través del diálogo y la interacción social, implica considerar que la identidad se define por la naturaleza de estas interacciones y de los instrumentos semióticos que las personas usan para articularlas. De esta manera, la identidad es una acción situada cuya forma se ajusta a los requerimientos del escenario en el que se desarrolla.

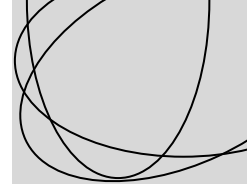
Rebollo y Hornillo (2010) presentan una visión dinámica de la persona como agente en la construcción de significados. Desde esta óptica conciben la identidad como una cualidad dinámica y emergente de las acciones en contexto, lo que implica atender a la relación entre estas acciones y los escenarios sociales y culturales en los que las personas participan activamente. Así mismo, subrayan que la narrativa resulta una metodología adecuada no solo para explorar la construcción dialógica de la identidad sino también para intervenir pedagógicamente sobre ella.

Dubar (2002) realiza una aproximación sociológica al proceso identitario en el que entran las construcciones que el sujeto hace sobre sí mismo (identidad para sí) y las representaciones que los otros hacen de él (reconocimiento identitario). Este proceso se configura a partir de la combinación de estas dos formas sociales de identificación. Son como “transacciones” con las que trabaja el propio sujeto. Unas de tipo biográficas (respecto a las construcciones de su historia y proyectos) y otras relacionales (entre la identidad atribuida por otros y que son asumidas por el sujeto). Por lo que, según Dubar, (2002) no hay identidad sin alteridad. Estas identidades, al tiempo que se diversifican y se hacen

complejas, entran en crisis, es decir, son cuestionadas poniendo a prueba la gestión identitaria y engendrando una retirada o repliegue sobre sí mismo, y que se suele hacer de forma narrativa, tratando de volver a encontrar referencias y señas con las que identificarse. En esta historia lo que importa, sigue diciendo el mismo autor, es la memoria activa, productora de sentido, que es a la vez una dirección y una significación. Esta dimensión biográfica narrativa se ha convertido en un componente esencial de la identidad personal.

Las contribuciones del enfoque sociocultural, siguiendo a Rebollo (2001), constituyen el marco teórico en el que situamos este trabajo. La identidad cultural se construye y define por el conjunto de acciones y significados que organizan, construyen y dan sentido a la vida e historia personal. El proceso de formación de ésta, implica la utilización consciente (voluntaria) de la experiencia previa de dominio de la cultura en distintos contextos socioculturales. Su construcción está vinculada a un conjunto de referentes culturales tales como los grupos y colectivos sociales de pertenencia, los modelos institucionales (familia, escuela, trabajo, etc.) así como de instrumentos simbólicos (escritura, pintura, música, etc.) que permiten el conocimiento y exploración de uno mismo. La secuencia de acciones que cada persona desarrolla en distintos contextos y con distintos instrumentos, conforman una imagen “permanente” de sí mismo.

Este proceso de formación de la identidad, además de relacional, es dependiente del posicionamiento que el sujeto adopte respecto a otros sujetos o grupos. Con este concepto del posicionamiento, el construccionismo de Davies y Harré (1990) intentan explicar la construcción y negociación de la identidad en el marco de las interacciones sociales, lo cual implica, a juicio de Cala, Barberá, Bascón, Candela et al. (2011) introducir al mismo tiempo el concepto de agencialidad. De esta manera, la identidad aparece tanto como resultado



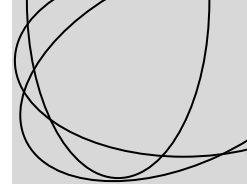
de las interacciones sociales, las voces de los otros (de las que toma los referentes e instrumentos culturales) como producto de discursos elaborados por el propio sujeto. Esta agencialidad, según estos mismos autores, no siempre es consciente, voluntaria e intencional y por lo mismo hay que distinguir entre un posicionamiento interactivo (posición frente a otros) de un posicionamiento reflexivo (frente a sí mismo). Este concepto de agencialidad ha adquirido relevancia para el estudio narrativo ya que por medio del mismo se expresa, de forma fehaciente, la agencialidad de las personas, es decir, su capacidad para incorporar a sus relatos o discursos tanto las experiencias pasadas como las trayectorias futuras.

4. ¿CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES?

Teniendo en cuenta los supuestos teóricos del constructivismo social y cultural, Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010) exploran la construcción de la identidad bajo la influencia de los sistemas educativos, examinando tres focos del sistema escolar: la experiencia personal, la gestión del poder y el conflicto. Estos autores entienden la identidad como un proceso en construcción entre lo social y lo relaciona, a la vez que político que se manifiesta en las narraciones. Éstas representan los modos mediante los cuales los sujetos construyen su identidad en los contextos escolares. Estos modos, frente a la jerarquización del sistema escolar, producen obediencia y/o confrontación. Esta confrontación afecta al mundo emocional del alumnado y merma su seguridad, acentuando actitudes individualistas, soledad y alejamiento de lo académico. La utilización de lo emocional por parte del profesorado, sobre todo con los que fracasan en las tareas escolares, fuerzan a los alumnos a construir su identidad de forma diferente y compleja, como una especie de desdoblamiento ante lo escolar (camuflaje) y lo social.

Desde la perspectiva de la psicología cultural, y basados en constructos teóricos diferentes (Cole, 1990, 1996; Bruner, 1996, 2003; Olson, 1994, 1997; Kagitcibasi, 1997, 2007), De la Mata y Santamaría (2010) se interesan por la construcción del yo en el marco de la educación formal, entendida ésta como actividad sociocultural. Mediante narraciones autobiográficas asociadas a la experiencia escolar, y analizadas con técnicas estadísticas, concluyen que existen diferencias significativas según el grado de escolarización de los sujetos con respecto a la autonomía e independencia personal en la construcción del yo. Sostienen que es importante fomentar prácticas educativas que desarrollen un yo autónomo sin que esto implique la separación de lo social y lo relacional. Ambas cuestiones las presentan como retos de la educación formal actual.

Partiendo del concepto de ZDP de Vygotsky, Polman (2010) estudia cómo se produce el aprendizaje tomando parte en una actividad con la ayuda de otros, (el concepto de aprendiz) estableciendo un espacio análogo en la Zona de Desarrollo Próximo para la identidad (ZDPI) en contextos escolares. Desde este punto de vista sociocultural, la identidad se construye de forma dialógica, asociada a contextos, personas experimentadas o expertas y a actividades que proporcionan fines, roles y herramientas que se proyectan en el espacio y en el tiempo a medida que los individuos van encontrando sentido y dotando de significado a su participación en esos contextos, así como a la perspectiva de identificación con ellos de cara al futuro. En esta ZDPI existen tramos temporales que influyen en la trayectoria de identificación, que dependen de la participación de los entornos de aprendizaje y que tienen un desarrollo a largo plazo. En este proceso de aprendizaje de la identificación, entran patrones culturales que sirven de referentes y que facilitan la creación de una zona para el desarrollo de la identidad. Aplicándolo a la educación, los educadores, como personas expertas, deberían tener en cuenta estos referentes a largo plazo pues afectan a la



identidad para el desarrollo, al aprendizaje en determinados momentos y a la postre a la trayectoria de la identificación de los individuos.

Bolívar (2001, 2005, 2007), partiendo de presupuestos del constructivismo social de Giddens (1995), Barbier (1996) y Dubar (2000), profundiza en los procesos identitarios en contextos escolares. Según Bolívar, existen dos dimensiones de la identidad. Una de carácter individual, (identidad asumida), es decir, “cómo se percibe así mismo el sujeto” y otra estructural (identidad atribuida) que es “cómo los demás lo perciben”. Entre estas dos dimensiones de la identidad se da una relación dinámica, dialéctica, dialógica, dentro de los procesos de socialización en los que los individuos participan y se desenvuelven. La identidad individual se construye a partir de las construcciones que el sujeto hace de sí mismo en un intento por formarse su propio proyecto identitario. Este proyecto se realiza mediante un proceso de apropiación subjetiva de categorías de pertenencia y ubicuidad a través de sus relaciones sociales que son como identificaciones que el propio sujeto se crea o construye (transacciones biográficas-narrativas). La identidad atribuida es el reconocimiento identitario de los otros. Este reconocimiento social es un proceso de atribución mediante el cual las instituciones y los otros le atribuyen características, imágenes, identificaciones al participar el sujeto en los distintos escenarios sociales de actividad (transacciones relacionales).

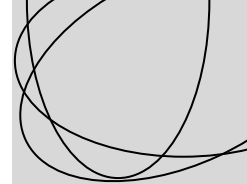
Profundizando en estas vertientes de la identidad, Rebollo y Hornillo (2010) se preguntan por la relación que existe entre la identidad y la educación formal, es decir, por los procesos de identificación que tienen lugar en los contextos educativos asociados a alumnos y alumnas con fracaso escolar. ¿Cómo se influyen? ¿Cómo se modulan estos procesos?. En su investigación constatan la existencia de dos tipos de conflictos entre la identidad asumida y la atribuida: los conflictos intrapersonales y los interpersonales. Los conflictos intrapersonales expresan desajustes

entre el yo ideal (deseos, aspiraciones, expectativas, etc.) y el yo real (situación actual, condiciones personales, familiares, etc.). Los conflictos interpersonales expresan conflictos de índole social reflejando desacuerdos y confrontaciones entre el yo y los otros.

5. NARRATIVA Y DISCURSO

La narrativa permite, como vamos a ver a continuación, poner de manifiesto las representaciones propias que las personas construyen para dar sentido a sus experiencias vitales y los significados y patrones culturales que privilegian éstos en cada contexto y que se revelan en sus construcciones identitarias. Esta identidad narrada implica una interpretación de ciertos acontecimientos cruciales, secuenciados según un orden, al mismo tiempo que la elección de esos acontecimientos implica una cierta responsabilidad moral de los mismos al ser evaluados. Estas interpretaciones y evaluaciones generan nuevos significados e intenciones mediante los cuales los sujetos hacen inferencias (analizan el pasado) y efectúan predicciones (proyectan el futuro). La identidad construida a través del discurso permite comprender cómo las personas perciben y comprenden la realidad dando sentido a su actuación en la sociedad (Rebollo, 2001).

Bruner (1991, 2006) cree que es muy difícil distinguir claramente entre lo que es un modo narrativo de pensamiento y lo que es un texto o discurso narrativo. Una narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de acontecimientos cruciales que reflejan casos particulares y que están influidos por las circunstancias culturales e históricas, pero que se construyen siguiendo determinados modelos narrativos. Estos modelos implican siempre estados emocionales motivados por creencias, deseos, teorías, valores, etc. donde el sujeto no se propone la búsqueda de la causalidad sino aportar explicaciones convincentes. La narración como



forma de pensamiento y como expresión de la visión del mundo de una cultura, como un recurso que poseemos los humanos para elaborar e interpretar los significados. Es a través de nuestras propias narraciones como construimos una versión de nosotros mismos en el mundo y es a través de las narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad a sus miembros. La necesidad de los relatos surge cuando las creencias, normas y valores de un individuo o grupo se ponen en entredicho. De este modo, la narración surge como el modo de resolver un problema (en nuestro caso con alumnos con fracaso escolar) o un desequilibrio o desajuste. Todo esto supone utilizar la narración como un modo de tomar conciencia de una situación problemática. La narrativa nos proporciona un medio para reconstruir el mundo y dar sentido a nuestras vidas (ver Santamaría y Martínez, 2005).

Rivas y Herrera (2009), posicionándose frente a concepciones positivistas y funcionalistas, presentan el significado que la narración y la biografía tienen en relación a la comprensión de la vida cotidiana escolar en la construcción de la identidad. Esta construcción de la identidad es un proyecto entre lo social y lo individual. La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso). Las voces de los propios sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven. Biografía, experiencia escolar e identidad son los tres ejes esenciales de la investigación que se implican mutuamente. De aquí que las biografías, no sólo hablan de los sujetos individuales sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto la vinculación de éstos con las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc. que caracterizan la escuela y, sobre todo, las relaciones que se generan con los compañeros y con los docentes, con el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia de la vida diaria, los temores, las filias, los amores y desamores. Las narraciones escolares, terminan diciendo, expresan esta confrontación

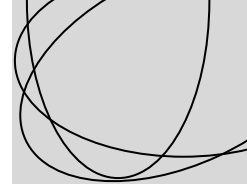
político social entre diferentes culturas y clases sociales, de forma que nos permite reinterpretar el papel que éstas juegan en la construcción de sentido en la escuela.

Gergen (1992) psicólogo social adoptando una concepción interpretativa, constructivista y distributiva de los fenómenos psicológicos, aborda el problema de la construcción del yo. Se propuso mostrar cómo la autoestima y el autoconcepto cambian según los contextos y circunstancias y, sobre todo, según las observaciones que las personas de su entorno hacen sobre el sujeto. Y es a través del relato y de la narrativa como las personas le damos un sentido y una dirección a la historia personal, estableciendo relaciones entre acontecimientos, significados a las acciones propias y ajenas, dirección y orientación, mediante la reflexividad (capacidad para volver al pasado y en función de éste proyectar el futuro) y la imaginación de alternativas (idear formas de ser, actuar y luchar). Por lo tanto, el yo, además de tener un sentido histórico, es también un agente autónomo.

Hermans (1992) afirma que el componente central de toda actividad narrativa está determinado por su carácter evaluativo aplicado a las experiencias pasadas como presentes.

Arciero (2004) concibe la identidad como un proceso circular conformado por la experiencia del vivir y la construcción simbólica. Para este autor los contextos sociales y las formas de relación son dimensiones significativas en la construcción de la identidad.

Cala et al. (2011), siguiendo a Bruner (1997), Hermans y Kempen (1993) y McAdams (2003), consideran que el concepto de identidad, como proceso dialógico y narrativo, es una composición de distintas voces que se encarnan en una narración autobiográfica. Señalan, por tanto, que la identidad se crea en las interacciones sociales, por lo cual



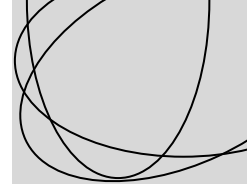
resulta esclarecedor conocer los distintos contextos en los que se producen esas interacciones para deducir los distintos modos de construir la identidad. De esta manera, el self tiene un doble aspecto, uno de integración social (externa) y otro de reflexión personal (interna). La integración social se presenta en diferentes modos: sincrónica (aquella que incorpora los diferentes roles y ámbitos en los que participa el sujeto) y diacrónica (aquella que sucede en diferentes tiempos y que está unida a dar al self una cierta idea de continuidad y coherencia). El aspecto reflexivo hace referencia al sentido de agencialidad que el individuo desarrolla a lo largo de su vida tratando de mantener una cierta integridad. En estas interacciones sociales en las que el individuo participa, éste toma diferentes posicionamientos o formas de actuar que están relacionadas con otras personas. Estos posicionamientos se escenifican, por así decirlo, en significados que se elaboran, en lenguajes que se expresan, en definitiva, en narraciones.

Bruner (1999, 2003, 2006) plantea que una de las propiedades características del self, de la identidad, es su estructura narrativa, ya que ésta proporciona al individuo la oportunidad de mantener una cierta integridad o continuidad y constituye una herramienta para la reflexión personal. Desde esta perspectiva, se puede considerar que la narración autobiográfica es la herramienta principal por medio de la cual establecemos ese sentido integral y continuo de nuestra identidad, donde entran referencias constantes hacia nosotros mismos y hacia los otros, según lo que piensen o esperen de nosotros. Por lo cual terminan diciendo que nuestra identidad se nutre de dos recursos fundamentales. Uno interno, que incluye nuestros deseos, ambiciones, memoria y proyectos, y otro externo que hace referencia a los modelos sobre cómo los demás nos ven, sobre cómo tenemos que ser y sobre cómo no tenemos que ser.

Rebollo y Hornillo (2010) subrayan que la narrativa resulta una metodología adecuada, no solo, para explorar la construcción dialógica y narrativa de la identidad sino también como una manera de intervención pedagógica. La narrativa no solo sirve para relatar una experiencia, una historia, sino también para construir, reconstruir e interpretar los significados extraídos de las distintas experiencias que conforman su participación en los sistemas educativos. Estos contextos educativos, que por su naturaleza están muy normativizados, pueden incidir positiva o negativamente en los procesos identitarios. De aquí que el aprendizaje, uso y desarrollo de una metodología narrativa, se presente en los contextos educativos, como un instrumento adecuado para favorecer la reflexión o agencialidad sobre esas construcciones en esos espacios sociales tan especiales, máxime cuando en esos escenarios, se encuentren alumnos con fracaso escolar que han sufrido mermas en su autoestima y autoconcepto. Compartir esas narrativas supone además otro instrumento apto para reconstruir modelos sociales respetuosos con cada persona.

Para finalizar esta primera parte, deseamos señalar, en primer lugar, algunas líneas convergentes que relacionan la identidad y la teoría sociocultural. En segundo lugar vincular nuestro trabajo con otras investigaciones realizadas que conectan la identidad y el fracaso escolar, en aras a presentar algunas iniciativas, desde el aula, que promuevan desarrollos identitarios entre los alumnos con fracaso escolar desde el respeto, la comprensión y el trabajo cooperativo.

Según Wertsch (1993, 1997, 1999) la tarea fundamental de la teoría sociocultural consiste en comprender cómo se relaciona el funcionamiento psíquico (la mente, la acción humana) con los contextos socioculturales, institucionales e históricos. Atendiendo al estudio que nos ocupa, la identidad parece estar relacionada tanto con esos procesos psicológicos (la conciencia humana) como con los procesos sociales e



institucionales donde se desarrolla. Los procesos psicológicos ponen de manifiesto el concepto de agencialidad, según la cual la persona es el agente constructor de significados y hace referencia a un tipo de acción llevada a cabo por la persona con modos de mediación en escenarios socioculturales, permitiendo estos modos de mediación ganar o perder autoridad (autoestima) en la construcción de significados a la persona que los usa. Estos modos de mediación no solo posibilitan y favorecen la acción, sino que también la restringen y la limitan al llevar implícitamente filtros o pantallas que afectan a nuestro modo de entender el mundo y actuar sobre él.

Al mismo tiempo, en esos contextos sociales se hace referencia a procesos comunicativos o niveles de intersubjetividad. Estos procesos se caracterizan por la dialogicidad de voces, en el sentido que no es posible la identidad sin la alteridad. Por lo tanto, para comprender al individuo hay que comprender las relaciones sociales, es decir, las voces de los otros. Estas voces hacen referencia a sistemas axiológicos de creencias, a cómo se presentan acontecimientos y sucesos y están impregnadas de bagajes ideológicos socio-históricamente específicos. En los procesos identitarios se dan también procesos de agencialidad en cuanto el sujeto privilegia unas influencias sobre otras y las transforma según unos códigos y filtros. Estos filtros y códigos le son proporcionados por los contextos sociales en los que interactúa, por las voces de los otros y que le proveen de sistemas de creencias, valores, conductas, tradiciones, etc. No existe identidad sin alteridad.

Por otra parte, hacer algunas observaciones sobre el caso especial que nos ocupa, como es la cuestión del fracaso escolar y las construcciones identitarias desde las perspectivas constructivistas y socioculturales. Otras investigaciones han aportado evidencias sobre esta cuestión.

Partiendo de presupuestos constructivistas, Giddens, (1995); Barbier (1996); Dubar, (2000); Bolívar, Fernández y Molina (2005); Bolívar (2007), estos autores conciben la identidad como una relación dinámica, dialógica y dialéctica entre la identidad asumida (apropiaciones o identificaciones que hace el propio sujeto con el fin de crear su propio proyecto identitario) y la identidad atribuida (procedente de las voces de los otros, del reconocimiento que los demás hacen de su identidad). Ahondando más en esta relación, Rebollo y Hornillo (2010) creen que existen conflictos entre las dos identidades. Estos conflictos pueden ser intrapersonales (aquellos que provienen de los desajustes entre el yo real y el yo ideal y se manifiestan en deseos, aspiraciones y expectativas entre el yo real y el ideal) e interpersonales (de naturaleza emocional que afectan a la identidad y que proceden de la interacción social como pueden ser el género, los estereotipos, los conflictos familiares, institucionales).

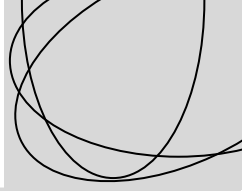
En otro orden de cuestiones, Hargreaves (2003) estudia las políticas emocionales asociadas al fracaso escolar y que son promovidas por las instituciones escolares. Estas políticas emocionales, procedentes de la ideología del rendimiento y capacidad, crean y promueven dinámicas emocionales de orgullo y vergüenza o de disgusto y distinción. La vergüenza y el disgusto, cuando se hacen públicas mediante la evaluación, van asociados, a su vez, a la culpabilidad y al final a la exclusión social.

Nuestro propósito, como se verá en la segunda parte, es profundizar, por un lado en otros conflictos procedentes de los escenarios sociales de interacción (aula, familia, centro) tanto con el profesor-tutor como con los iguales. Y por otro, ofrecer una experiencia educativa, basada en la metodología narrativa, que posibilite que los alumnos con fracaso escolar puedan tener acceso a procesos identitarios respetuosos, comprensivos y de ayuda mutua.

CAPÍTULO IV

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción
2. Planteamiento de la investigación
3. Objetivos generales del estudio
 - 3.1. Estudiar la construcción histórico-cultural de la identidad en contextos educativos
 - 3.2. Valorar el papel de la interacción educativa en la construcción de la identidad en contextos escolares
 - 3.3. Analizar las potencialidades pedagógicas de la metodología narrativa de la identidad personal
4. Objetivos específicos de la investigación
 - 4.1. Valorar las potencialidades pedagógicas de la narrativa en la reconstrucción de identidades y proyectos de vida del alumnado de DVC
 - 4.2. Conocer el clima y la dinámica de relaciones en el aula durante la implementación de la metodología narrativa
 - 4.3. Identificar los conflictos del alumnado de DVC en relación con distintos contextos educativos
 - 4.4. Conocer los factores y estrategias que usan los alumnos y alumnas de DVC en la reconstrucción de su identidad personal



1. INTRODUCCIÓN

Entre los asertos fundamentales del enfoque sociocultural está la consideración de que el desarrollo humano depende o está vinculado tanto al desarrollo de las funciones psicológicas superiores (conciencia, pensamiento) como a los procesos sociales provenientes de los contextos situacionales en los que los individuos interaccionan. En palabras de Wertsch (1998) para entender al individuo antes hay que analizar los contextos y las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Es lo que se ha dado en llamar la formación social de la mente.

Esta vinculación entre el pensamiento y la interacción viene definida dentro de este enfoque como una relación dialéctica y mediacional. Dialéctica, porque entre el individuo (agencialidad) y lo social (interacción, intersubjetividad) existe una tensión por la cual el individuo no copia sino que transforma las influencias que le vienen de lo social. Es también mediacional por cuanto es indirecta, instrumental y semiótica (cargada de signos y significados). No hay pues un continuo entre el individuo y lo social sino que se realiza a través de mediadores (de naturaleza cultural) que terminan modificando y / o transformando lo social.

Por medio de esta relación mediada entramos en contacto con herramientas tanto de carácter material (objetos) como de carácter psicológico (sistemas culturales). Entre estos sistemas destaca el lenguaje como la herramienta mediadora por excelencia en las relaciones del individuo y la cultura.

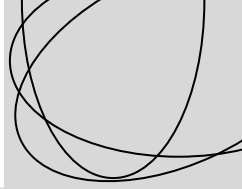
En esta relación, los individuos no sólo se apropian del lenguaje como elemento material (significante) sino que también se apropian de los elementos formales, los significados, y éstos son portadores de elementos culturales: vivencias, emociones, creencias, valores, estereotipos...

Todo este conjunto de significados contenido en el lenguaje o discurso hace que éste se convierta en el vehículo comunicativo por excelencia en la construcción de la intersubjetividad.

Analizar, comprender y ayudar en la construcción de estos significados se presenta como una tarea ineludible en la escolarización dado que a estas edades tempranas se está fraguando la identidad de los adolescentes y la escuela debe jugar un papel esencial en el proceso de construcción de la identidad de los escolares (Bruner, 1999: 62).

Si como hemos afirmado, el enfoque sociocultural se ocupa de los procesos de construcción y uso de los significados que permiten conectar al ser humano con la cultura, la narración se presenta como un instrumento mediador adecuado para dar sentido y organizar nuestras acciones en los contextos de interacción social (Wertsch, 1998).

La narración se muestra como un instrumento al servicio de la mente, adecuado para el desarrollo del enfoque sociocultural, puesto que conectando al individuo con la cultura, con los conocimientos compartidos (Wertsch, 1998; Santamaría y Martínez, 2005) pretende conectarle con el pasado, con la forma de organizar y dar sentido a los acontecimientos,



situaciones y vivencias que respondan a los estados intencionales del sujeto.

La narración, a juicio de Bruner (1999: 15), es una forma de pensamiento mediante la cual construimos y reflejamos la visión del mundo, de la cultura que adquieren los sujetos, así como los modelos que desempeñan en esa cultura, bien para justificarlos y adherirse o bien para resistirse y rechazarlos.

En este sentido la narración autobiográfica permite acercarnos a identificar el Self o la identidad puesto que mediante este instrumento accedemos a los procesos de construcción de significados de los individuos (reflejan los recuerdos de situaciones o acontecimientos), a la valoración que hacen de esos significados (criterios y normas de tipo cultural por las que se seleccionan esos recuerdos) y como proyección del futuro que se hace de los mismos.

La identidad, el self, es una construcción social a la que el individuo llega interactuando con otros sujetos que se mueven en un mismo contexto histórico cultural (Santamaría y Martínez 2005) compartiendo herramientas mediadoras (cargadas de ideales culturales y valores sociales) y transmitiendo creencias y formas de actuación. Sin embargo cada persona hace un uso distinto de estas herramientas bien para regularse así mismo o bien para regular a los demás.

De esta manera la narración, en relación con la identidad, tiene un doble sentido. Por un lado, sirve para reconocernos dentro de un entramado cultural y conceptual, lo que significa pertenecer a un determinado grupo humano, y por otro constituye un esfuerzo permanente y personal por reconocernos y valorarnos a nosotros mismos.

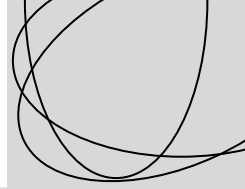
Si como considera Bruner (1999: 58) la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para la creación de significados, entonces debemos, desde la escuela, ofrecer marcos adecuados para el desarrollo de la narración con el objetivo de contribuir y facilitar la construcción de la identidad de manera que puedan relacionar sus vidas con una cultura en la cual encuentran sentido y se reconocen.

Al hablar de los orígenes sociales de las funciones superiores (la formación social) hemos planteado que la interacción social es uno de los principales mecanismos que intervienen y juegan un papel decisivo en los procesos de interiorización del sujeto (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1993; Wertsch, 1995).

Wertsch (1995) cree que, de alguna manera, esos contextos sociales entrarían dentro de lo que Vygotsky llamó la Zona de Desarrollo Próximo por cuanto en el aprendizaje o procesos instruccionales, tanto los profesores como los alumnos comparten y crean nuevos conocimientos, nuevos significados, nuevos sentidos a sus actividades. Además, reconoce, que se dan distintos niveles de interacción entre los sujetos. También en nuestro caso se dan distintos niveles de participación tanto en las narraciones autobiográficas como en los debates posteriores a las mismas.

Bruner (1996) cree que en esos estados de intersubjetividad los individuos interiorizan además de destrezas y habilidades, valoraciones que están relacionadas con la cultura.

Tratándose de los contextos o situaciones en el aula, es importante plantearse la cuestión de las interacciones sociales debido al papel que juegan en el proceso madurativo de los adolescentes cuando éstos están en la etapa crucial de su identidad.



Daniels (2003) analizando estos contextos formales de la enseñanza, cree que hay que analizarlos y trascenderlos por cuanto el aula está dentro de instituciones fuertemente organizadas mediante el discurso pedagógico a través del cual se transmiten valores relacionados con el control y la regulación institucional.

Coll (1990), Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995), Coll, Onrubia y Mauri (2008), aportan datos que avalan el papel que juega la interacción social entre los alumnos en la consecución de las metas educativas y en el desarrollo social y cognitivo. Parece que las relaciones entre iguales, juegan un rol importante en la adquisición de competencias y destrezas sociales, en la aceptación del punto de vista de los demás y otras habilidades como la aceptación de normas y aspiraciones sociales. En otros trabajos posteriores, aporta también datos sobre algunos de los procesos de influencia educativa que operan en la práctica pedagógica entre profesores y alumnos, centrando su trabajo en el análisis de los procesos interpsicológicos (a los que él llama interactividad) implicados en la asistencia que presta el profesor. Los resultados de estos trabajos facilitan ciertas evidencias sobre dos grandes mecanismos de influencia educativa, dentro de estos contextos escolares, que intervienen en esos procesos de interactividad. Uno está relacionado con el progresivo traspaso del control sobre el aprendizaje a los alumnos. Este mecanismo parece estar relacionado con las formas de organizar la actividad conjunta, con las estructuras de participación que subyacen a esas formas de organización, con los patrones de actuación de los participantes así como con las motivaciones que guían y orientan a los participantes. El otro, la construcción de significados compartidos, parece que está vinculado con las formas mediante las cuales lo construyen y con la evolución de unos y otros.

Creemos que una mirada a estos contextos de interacción social dentro del aula puede aportarnos algunas construcciones culturales que

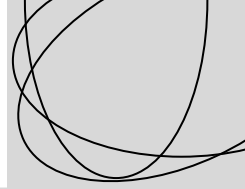
pueden estar operando en la construcción de la identidad y hemos de tenerlas en cuenta para implementar una pedagogía que considere que las relaciones sociales sirven para mediar en los procesos de transformación y cambio individual (Daniels, 2003: 243).

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación pretende analizar los procesos de reconstrucción de la identidad personal en el alumnado que cursa los programas de diversificación curricular con el fin de comprender cómo actúan los mediadores culturales en la reconstrucción de su identidad personal, qué representaciones subjetivas construyen sobre la realidad, qué valores y creencias sociales hacen propias y de qué forma éstos regulan las experiencias y emociones para superar y reconducir su proyecto vital y escolar. Wertsch (1999) afirma que los modos de mediación no sólo posibilitan y favorecen la acción, sino que también la restringen y limitan al llevar implícitos filtros o pantallas que afectan a nuestra forma de entender el mundo y de actuar sobre él, lo que puede en última instancia afectar a las expectativas y metas personales y a la configuración de proyectos vitales.

La Psicología Histórico-Cultural aporta un marco conceptual y explicativo útil para estudiar la construcción social de la identidad mediante los relatos autobiográficos del alumnado, a través de los cuales podemos indagar en la representación subjetiva que hacen de las situaciones y experiencias, de los significados construidos y del sentido cuando se relacionan con otras personas (intersubjetividad).

Asumimos una concepción del fracaso escolar como una construcción social, estrechamente relacionada con elementos culturales, presentes en los distintos contextos en los que se desenvuelve el



adolescente y de los que se nutre en la construcción de su personalidad y de su crecimiento madurativo, lo que significa admitir el papel fundamental que juega lo social a través de las acciones comunicativas y que se manifiestan a través del lenguaje y discurso.

Los mediadores culturales, cuyo máximo exponente humano es el lenguaje, contienen las distintas maneras de sentir, pensar y actuar que histórica y culturalmente ha propiciado su uso, contribuyendo a crear un universo cultural y situado a través del cual las personas, los grupos y la sociedad determinan sus valores, sus creencias, sus conductas y a la postre su pertenencia a los grupos sociales y a las distintas culturas que representan o a las que se asignan (Cubero y Ramírez, 2005).

El lenguaje y su concreción en la escuela, el discurso educativo o pedagógico, está a su vez dentro de otros contextos más amplios, como son los institucionales y sociales con los que se entrecruza y se entreteje y de donde reciben influencias (Cole, 1999). De aquí que haya que tenerlos en cuenta al analizar el discurso pedagógico.

3. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

Los objetivos planteados en el campo científico son como orientaciones que dibujan los límites y que enmarcan tanto la metodología como las teorías y temáticas de las investigaciones.

El interés de este estudio se centra en buscar explicaciones desde la práctica educativa donde se dan ciertas evidencias que facilitan comprender los procesos identitarios asociados al fracaso escolar bajo el enfoque de la teoría sociocultural.

De esta manera estos objetivos los concretamos en tres ámbitos.

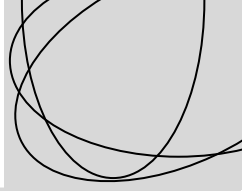
3.1. Estudiar la construcción histórico-cultural de la identidad en contextos educativos

Estudiar los procesos identitarios en los contextos educativos bajo el enfoque sociocultural, supone aceptar la mediación como herramienta modeladora en la construcción de la identidad, y el aula como escenario cultural en el que los participantes realizan unas actividades definidas culturalmente y cuyo motivo fundamental es el aprendizaje del alumnado (De la Mata et al. 2009).

Según esta teoría los alumnos y alumnas dentro de los contextos escolares tratan de construir significados que son seleccionados en base a las atribuciones y metas de los sujetos y que, a su vez, responden a los distintos niveles de participación social o contextos donde se desenvuelven.

Por lo tanto, asumir la consideración de la identidad como acción de identificación supone concebirla como forma de actuar ante los distintos contextos en los que participan junto con otras personas, unas veces diferenciándose frente a los demás y otras reconociéndose con los grupos con los que interactúan (De la Mata et al. 2009).

Estas formas de actuación y estos significados pueden ser estudiados desde las narraciones autobiográficas donde el discurso nos permite descubrir diferentes identidades a través de los mediadores que usan y la forma en que los usan.



3.2. Valorar el papel de la interacción educativa en la construcción de la identidad en contextos escolares

Según los postulados de la teoría sociocultural, la identidad se construye en la interacción social en la cual se generan los procesos mediadores de tipo cultural, asociados a los contextos o situaciones (Wertsch, 1995).

En este sentido, las personas sienten la necesidad de autodefinirse tanto en el ámbito personal como social. Esta necesidad de autodefinirse se construye a partir de la participación en los distintos escenarios, situaciones y prácticas sociales. Ante estos actos y formas de participación o relación, el individuo adopta unas veces actitudes de confrontación y otras de cooperación (Sánchez Medina et al., 2005).

De esta manera, se acentúa la dimensión social en la construcción de la identidad personal. Según los planteamientos de Vygotsky sobre el aprendizaje (ZDP), el propio funcionamiento individual es derivación y también reflejo del contexto social en el que se participa y con el que se interactúa. Esto quiere decir que, además de los conocimientos que versan sobre el aprendizaje, también se interiorizan otros elementos relacionados con la organización de la actividad, con las estructuras mentales que se utilizan (conocimientos compartidos) con los medios que se emplean (discursivos o semióticos), así como con los roles y funciones que desempeñan cada uno de los interlocutores en esa construcción de significado.

Según Coll et al. (2005; 2008) creen que los mecanismos de influencia educativa (de los que hemos hablado anteriormente) pueden relacionarse con la identidad puesto que actúan en el ámbito de la actividad conjunta (en la interacción social) Estas influencias actúan a través de las formas de organización social y de los recursos semióticos

presentes en el habla de los participantes. Entre ellos se señalan el progresivo traspaso del control del profesor a los alumnos y la construcción de significados compartidos a través de la actividad conjunta.

En nuestro caso y bajo esta perspectiva creemos que el fomento de la autonomía (autorregulación) y la aceptación progresiva de los objetivos y propósitos del orientador son dos elementos que influyen en la construcción de la identidad de los sujetos.

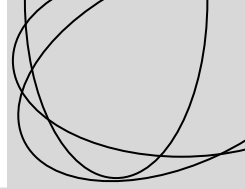
3.3. Analizar las potencialidades pedagógicas de la metodología narrativa en la reconstrucción de la identidad personal

Tanto Wertsch (1998) como Bruner (1990) presentan la narración como un instrumento cultural que nos ayuda a comprender e incluso explicar el mundo y nuestras relaciones con él.

Las narraciones autobiográficas se muestran como un medio adecuado para la labor formativa de los orientadores al permitirles indagar en los significados culturales construidos por el alumnado, en relación con los distintos contextos y facilitar su tarea de incidir más eficazmente en su maduración personal.

Diversos estudios e investigaciones abordan, desde un enfoque sociocultural y construccionista, los procesos identitarios de colectivos y grupos: aquellos que relacionan la identidad cultural con la educación en valores (Aguado, 2006; Soriano, 2006), con las emociones, (Rebollo, 2001; Horno, 2004) con la violencia de género, (Zembylas y Kaloyirou, 2007; Cala et al, 2012), o con el desarrollo profesional (Bolívar, 2006).

En muchos de estos trabajos se constata la utilización de las narraciones autobiográficas como una metodología apta para comprender



e interpretar el mundo que nos rodea, los significados culturales (ideas, creencias, conductas, valores, estereotipos, modelos...) y los elementos sociales (organización y estructura de los grupos a los que pertenecemos y con los que nos identificamos) que determinan e influyen en nuestra identidad.

Esta narrativa se presenta también útil y ventajosa cuando las creencias, normas y valores de un individuo o grupo se ponen en entredicho (Bruner, 1990) o cuando se producen situaciones de desequilibrio o desajuste en las personas y éstas tratan, mediante la narración, indagar y buscar respuesta, sentido y significado a esas situaciones que les han acontecido. Este podría ser el caso de nuestros adolescentes con fracaso escolar.

Esta investigación se propone presentar la narrativa como un instrumento adecuado, válido y formativo para la construcción de la identidad, y así facilitar el camino al alumnado en la tarea ineludible de comprenderse a sí mismo y proyectar su futuro al final de la etapa de Secundaria Obligatoria:

- Adecuado, porque se presenta como un modelo apto para atender las necesidades que se demandan en la etapa de la adolescencia en la cual se dan conflictos y contradicciones en sus experiencias vitales, que a veces, no facilitan el desarrollo armónico de su identidad y que puede afectarles en su desarrollo madurativo.
- Válido, porque mediante los relatos, nos acercamos al conocimiento de sus interpretaciones culturales y a sus modos de sentir y de pensar y cómo estas interpretaciones y esos modos influyen, a veces, induciéndoles a transitar por caminos no deseados.
- Formativo, porque el modelo narrativo se ha revelado en nuestra experiencia un instrumento y una herramienta apta

para la maduración personal, para la mejora de las relaciones sociales y la preparación a la vida activa.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

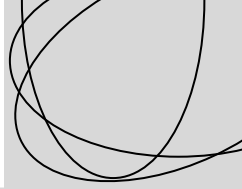
La consecución de las metas propuestas se plantea a través de los siguientes objetivos científicos.

4.1. Valorar las potencialidades pedagógicas de la narrativa en la reconstrucción de identidades y proyectos de vida del alumnado de DVC

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, la construcción de la identidad va desarrollándose a través de la relación dialéctica que los sujetos mantienen con los distintos contextos interactivos, máxime cuando en algunos de esos contextos, el sujeto se percibe así mismo y ante los demás como perteneciente a un grupo con dificultades académicas y con otras repercusiones psicológicas, sociales y culturales.

Así pues, indagamos los ámbitos o dimensiones a través de los cuales los alumnos con fracaso escolar construyen su autobiografía y los significados que atribuyen a esas situaciones en las que aparecen los elementos relacionados con el fracaso.

Con este objetivo tratamos de mostrar los beneficios que redundan en la reconstrucción de las identidades a través de las narraciones autobiográficas así como en los debates que siguen a las mismas. En esta reconstrucción se destacan las formas y características pedagógicas de la aplicación de la metodología así como las influencias educativas que se ponen en juego dentro de las narraciones.



4.1.1. Describir las características y formas de aplicación de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar.

4.1.2. Valorar los beneficios educativos del uso de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar de alumnado de DVC.

4.2. Conocer el clima y la dinámica de relaciones en el aula durante la implementación de la metodología narrativa

Mantiene Bruner (1999: 39) que los “humanos además del lenguaje, estamos dotados de un bien desarrollado talento para la intersubjetividad y no sólo son las palabras las que hacen que esto sea posible sino nuestra capacidad para aprender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren”.

Esta intersubjetividad es la que nos pone en relación con el aprendizaje, con la construcción de significados, con la cultura y de esta manera con los actos de significación y atribución, con los procesos de identidad. Para que estos procesos identitarios se realicen, es decir para que los actos de significación puedan construir conocimientos, negociarlos y compartirlos, es preciso crear un contexto, un ambiente, donde los intervinientes compartan, al menos, la situación, la meta y los medios o instrumentos para que de esta manera aparezcan las ayudas y las influencias educativas. Crear niveles de intersubjetividad, decía Wertsch, con el objetivo de crear niveles intrapsicológicos. A veces el “hecho de hablar de modo diferente, puede conducir a pensar de modo diferente” (Wertsch, 1999: 184-85).

En este apartado analizamos esos niveles de intersubjetividad, descubriendo las ayudas que se prestan por parte del orientador y del grupo y los cambios progresivos que se dan en algunos sujetos a medida que progresan las narraciones. En este sentido intentamos:

4.2.1. Conocer los flujos de relaciones del alumnado en el aula.

4.2.2. Valorar los cambios producidos en la comunicación e interacción en el aula a lo largo de la actividad.

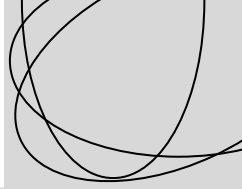
4.2.3. Describir el rol del orientador en la aplicación de la metodología narrativa como actividad educativa.

4.3. Identificar los conflictos del alumnado de DVC en relación con distintos contextos educativos

El estudio de los conflictos presentes en algunos episodios de las narraciones autobiográficas y sobre todo en los debates que acompañan a éstas nos ponen en la pista para comprender las claves del fracaso escolar donde se perfilan factores de tipo cultural asociados a este fenómeno.

Dice Bruner que nuestro problema es obtener conciencia de lo que hacemos y que mediante la metacognición, (ser consciente del aprendizaje y del pensamiento) además del contraste y la confrontación, podemos crear formas alternativas de concebir la realidad porque ésta aporta una “base razonada para la negociación interpersonal de significados, una forma de conseguir el entendimiento mutuo incluso cuando la negociación no consigue obtener el consenso” (Bruner, 1999: 166).

Por este motivo dedicamos una parte de este trabajo a indagar en los conflictos que se originan tanto entre ellos como con los padres y con la propia institución docente, representada en el orientador, como fuente de creación de significados y por lo tanto como fuente de la creación de su identidad.



Los conflictos del alumnado con fracaso escolar ya han sido abordados con anterioridad estudiando su planteamiento y las estrategias de solución (Bascón, 2007; Hornillo, 2009).

Finalmente, estudiar los conflictos del alumnado, supone estudiar las situaciones adversas que viven, cómo afrontan esas situaciones, qué recursos y estrategias utilizan en su resolución, todo lo cual puede ayudarnos en el diseño de estrategias pedagógicas para canalizar y regular dichos conflictos. Estos son los conflictos que abordamos:

4.3.1. Analizar los conflictos del alumnado dentro del entorno familiar.

4.3.2. Analizar los conflictos del alumnado en el entorno escolar.

4.3.3. Analizar los conflictos del alumnado en su grupo de iguales.

4.4. Conocer los factores y estrategias que usan los alumnos y alumnas de DVC en la re-construcción de su identidad personal

El estudio del fracaso escolar, ha pasado de centrarse en un enfoque del déficit y de los factores de riesgo, a un enfoque basado en los factores protectores que permiten alcanzar un éxito impensado a pesar de las situaciones adversas (Fullana, 1998). A través de esta investigación, experimentamos una metodología para la prevención del fracaso escolar basado en los factores protectores que facilitan la reconstrucción de la identidad personal (autoestima y autoconcepto) del alumnado de DVC. Según Bartolomé (2008) entender y enfocar la diversidad desde las potencialidades y no desde el déficit supone considerar la cooperación y la participación como un poder de los que no tienen poder, es decir, que en el apoyo mutuo es donde los grupos excluidos encuentran la fuerza necesaria para hacer frente a las barreras de todo tipo que hallan en su búsqueda por recuperar el control de sus propias vidas. En este sentido buscamos:

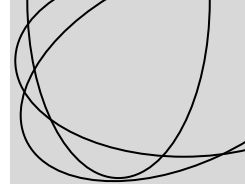
4.4.1. Conocer los factores y estrategias que caracterizan las trayectorias vitales del alumnado a lo largo del programa (indicadores del Self).

4.4.2. Describir los cambios que genera la metodología narrativa en la construcción de la identidad del alumnado de DVC.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción
2. Metodología
3. Diseño de la investigación
 - 3.1. Contexto de la investigación
 - 3.2. Participantes
 - 3.3. Instrumentos
 - 3.4. Procedimiento
4. Análisis de datos
 - 4.1. Unidades de análisis
 - 4.2. Variables y categorías
 - 4.3. Tratamiento de los datos



1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo aplicamos una metodología cualitativa basada en el método biográfico-narrativo. Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), al desarrollar la narrativa, la persona busca elaborar una conexión coherente entre diversos acontecimientos que selecciona como más relevantes de su vida a través de un relato que termina configurando y definiendo su propia identidad. Creemos, junto con Bruner (1977), que la narración es una forma de pensamiento y una expresión del mundo de una cultura que ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.

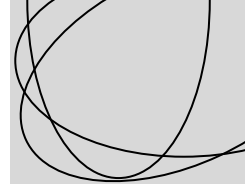
Esta metodología de investigación, por tanto, nos permite indagar y profundizar cómo construye el alumnado su identidad en relación con diversos contextos educativos y el valor que éstos toman. Al realizarse en el propio contexto escolar como actividad educativa, estas narraciones autobiográficas tienen un carácter situado y concreto con ciertas peculiaridades. Por un lado, la consideración de hacer algo biográfico, personal, experiencial, dentro de un sistema educativo que busca con demasiada frecuencia el cumplimiento de estándares institucionales basados en los resultados académicos del alumnado y, por otro, su incorporación como actividad educativa dentro del programa de diversificación curricular orientado a estudiantes con una trayectoria

académica plagada de experiencias vinculadas al fracaso escolar. Estas situaciones confieren a la metodología narrativa un carácter fenomenológico que intenta poner de manifiesto qué elementos culturales interiorizan estos alumnos en estas situaciones de cara a la construcción de su identidad.

Además, a través de esta metodología narrativa, intentamos acercarnos a identificar y comprender los significados y autopercepciones que elaboran estos alumnos y alumnas en relación con su identidad por el hecho de tener que convivir durante un curso escolar, con otros compañeros y compañeras en situaciones parecidas. Esta convivencia presenta conflictos y éstos son también mediadores culturales en el necesario e ineludible afán de construir su identidad que son utilizados como instrumentos a través de los cuales se elaboran significados (ideas y valores) que utilizan en la transformación y mejora personal, y en su regulación social y moral (Daniels 2003).

Esta metodología narrativa se muestra especialmente adecuada para indagar en la construcción y reconstrucción de identidades del alumnado con experiencias de fracaso escolar. Estudios anteriores han aplicado esta metodología para explorar el tema del fracaso escolar (Fullana, 1998; Puig Rovira, 2003; Daniels, 2003; Rebollo y Hornillo, 2010).

En este trabajo adoptamos la metodología narrativa como una propuesta educativa para trabajar con el alumnado en un programa de diversificación curricular desde el área de orientación educativa. La actividad consta de siete sesiones a razón de una semanal en la que el alumnado va construyendo su historia de vida y la comparte con el resto del grupo.



2. METODOLOGÍA

En este trabajo, aplicamos la metodología narrativa con un doble propósito. Por un lado, esta metodología nos permite comprender e interpretar la identidad del alumnado cuando entra en el programa de DVC, es decir, nos sirve como una técnica de diagnóstico, facilitándonos indagar en las experiencias previas, los mediadores culturales que han interiorizado, las formas de relación con los contextos educativos que establecen, etc. Por otro, esta metodología se toma como estrategia de intervención educativa que facilita la reflexión y reelaboración de las experiencias previas de aprendizaje del alumnado orientándolos hacia nuevas formas de relación con los contextos educativos y con ellos mismos. Esta segunda vertiente de la metodología narrativa se diseña como una actividad educativa en la que la interacción y la comunicación en el aula juega un papel primordial en el proceso de reflexión y reconstrucción identitaria.

La narrativa se presenta como una metodología adecuada para la comprensión de la construcción identitaria ya que facilita los instrumentos para examinar los modos mediante los cuales las personas experimentan, perciben y desarrollan la búsqueda de su identidad en los distintos contextos en los que interactúan. De esta manera, examinando y dialogando sobre sus propios relatos con otros alumnos con experiencias similares pueden descubrir y reelaborar las mediaciones culturales que limitan su desarrollo educativo y condicionan sus relaciones en diferentes contextos educativos.

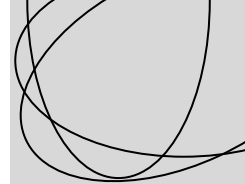
Como hemos venido planteando en el marco teórico, en este trabajo adoptamos la perspectiva histórico-cultural acerca de los procesos educativos, lo que implica considerar que los procesos de formación de la identidad se sustentan en la idea de un yo dialógico, de naturaleza relacional, en el que la identidad es, ante todo, una construcción social en

contextos de actividad significativa, por medio del cual los sujetos elaboran, construyen y comparten los significados y representaciones en interacción con otros. La importancia de los otros significativos y de las voces sociales que configuran la identidad cultural es un aspecto clave en este trabajo, que tiene derivaciones metodológicas. Asumir esta perspectiva implica que en la metodología de investigación ocupe un espacio preponderante el grupo como motor de desarrollo y de aprendizaje.

De otra parte, la narrativa permite indagar cómo los individuos construyen significados a partir de los acontecimientos de sus vidas y de sus experiencias vitales, las cuales son el resultado de los intercambios que las personas realizan en la búsqueda de significados compartidos que forman parte de los contextos sociales con los que interactúan y de los que extraen convenciones culturales, expectativas, intereses, valores, normas sociales y emociones. El discurso narrativo posibilita a las personas ordenar esos intercambios, esos acontecimientos, esos significados, acontecidos en el espacio y el tiempo y, por lo tanto, ordenar sus experiencias vitales para dar sentido a la realidad y comprender sus acciones. La metodología narrativa, así concebida, permite desvelar los procesos identitarios de estos adolescentes y, en algunos casos, descubrir modelos y recursos mediadores de realización personal, que pueden ser útiles para la intervención educativa.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio desarrolla un diseño mixto, combinando el método biográfico-narrativo con un diseño de relatos paralelos junto con un diseño basado en grupos de discusión. Por una parte, la metodología biográfica-narrativa permite desvelar los procesos de desarrollo personal, insertos en los procesos grupales, a través de la reflexión sobre las experiencias



previas y desarrollar una conciencia personal sobre los acontecimientos pasados que han influido en su yo actual para proyectarse en el futuro.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Pujadas (1992), nuestra investigación puede ser encuadrada como un relato biográfico paralelo, donde se recogen varias narrativas sobre un mismo grupo o campo, constituyendo éste un punto de partida para comprender, interpretar y desvelar los procesos, significados y relaciones que los participantes elaboran a partir de sus experiencias.

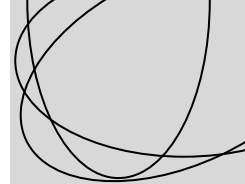
Este carácter interpretativo, bajo las coordenadas espacio-temporales de los episodios personales, posibilita algunas ventajas en orden a determinar categorías y establecer comparaciones sobre las narraciones de los participantes, y así poner de manifiesto puntos en común o divergentes sobre aspectos, temas o contenidos (Bolívar, 2001: 264) que confluyen en elaboraciones de significados, valores y normas de actuación de tipo cultural que serán utilizadas para determinar posibles modelos de actuación identitaria.

En nuestro caso, tratándose de adolescentes, la metodología narrativa se acompaña de un tiempo de diálogo y discusión en torno a los relatos autobiográficos y a las necesidades y vivencias del alumnado. El método de grupo de discusión ha adoptado la forma de una técnica de dinámica de grupos cuyo propósito se centra en tomar como punto de partida algunos de los temas en torno a los cuales giran las experiencias del alumnado en distintos contextos para reflexionar de forma colaborativa sobre ellas con apoyo del orientador.

3.1. Contexto de la investigación

La investigación se desarrolla en el marco del Programa de Diversificación Curricular que se lleva a cabo en el Instituto de Secundaria “Cristóbal de Monroy” de Alcalá de Guadaíra. Dicho programa nació por la iniciativa del Departamento de Orientación ante la alta tasa de fracasos escolares que se daban en dicho Instituto. Aunque al principio, en el año 1999, no gozaba de prestigio, debido a que alumnado y familia asociaban diversificación a alumnado con dificultades de aprendizaje, usando términos peyorativos como curso para tontos, para torpes, etc. Después de tres cursos, el programa adquirió cierto prestigio siendo demandado por los estudiantes que veían en él una oportunidad para reincorporarse al sistema y conseguir la titulación de la ESO. Este programa se mantiene desde el año 1999 hasta 2006. Esta investigación toma como base para su estudio el programa tal y como fue desarrollado durante el curso 2003/04, en el que de manera sistemática se recogieron las historias de vida de los alumnos como relatos autobiográficos escritos por ellos, las grabaciones en audio y video de las interacciones en el aula con el orientador así como las notas de campo y otros documentos recogidos que permiten describir y caracterizar la actividad realizada y la dinámica generada.

Este programa de DVC, auspiciado por la administración educativa de la Junta de Andalucía, a través del Decreto 106/92 de 9 de Junio, (BOJA 20/06/92) y modificado por el decreto 262/1996 (BOJA del 17/08/96) por el que se desarrolla la Atención a la Diversidad, se pone en marcha en el año 1999 en el Instituto antes citado. Este programa de Diversificación, atendiendo a los criterios de la normativa de “recuperar a los alumnos con riesgo de abandono escolar, debe de estar integrado en el medio y contemplar el currículo con un carácter interdisciplinar”, nace como un centro de interés alrededor del “Río Guadaíra” que en esos momentos se había convertido en una demanda social y política por parte



de la sociedad alcalaíense demandando: “Un río limpio para una ciudad saludable”.

Este carácter ecológico va a marcar dicho proyecto educativo pues unido al currículo oficial del curso, lleva parejo una serie de acciones y actividades que buscan, no solo el aprendizaje de contenidos, sino el contacto con la naturaleza para un aprendizaje a través de la experiencia directa (outdoor training) y con los grupos sociales demandantes de la mejora del río para fomentar la motivación y la autoestima.

Entre las acciones podemos señalar las rutas que se hicieron, fuera del horario escolar en sábados, junto con el grupo Ecologista “Alwadi-ira” para conocer el río, su patrimonio y sus problemas. Entre las actividades, figura de forma destacada, una semana de acampada en la aldea de “Pozo Amargo” (Puerto Serrano, Cádiz), donde se encuentra la cabecera alta del río Guadaíra con la intención de desarrollar en estos alumnos competencias emocionales que pudiesen trasladar a sus responsabilidades académicas. En este sentido se desarrollaron rutas de dificultad alta y mediana, trabajos de campo sobre la Banda Morisca, El Balneario, las caleras de Morón de la Frontera, además de la convivencia, que durante esa semana se desarrolló para reforzar los lazos de amistad y ayuda mutua dentro del grupo.

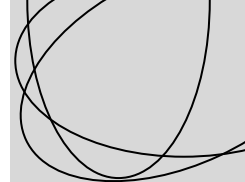
Otra de las acciones puestas en marcha era la atención a las familias. Esta atención se realizaba de dos formas. De una parte, cada dos meses había una reunión conjunta entre el alumnado, la familia y el orientador donde se debatía sobre las necesidades que presentaba el alumnado y formas de atenderla, sobre los progresos que se iban observando y en la que se ofrecían pautas de actuación e interacción en el entorno familiar. Estas sesiones adoptaban un formato de dinámica de grupos en la que se situaba a padres y orientador en el círculo interno, situando en el círculo externo al alumnado como observadores del debate

de la familia y el orientador. Con esta estrategia se pretendía transmitir la idea de que el fracaso escolar era una responsabilidad compartida por la familia y el centro, minimizando la presión sobre el alumnado. Paralelamente, se integraba a las familias en las actividades del programa de DVC, dándole un papel más protagonista. Entre otras, cabe destacar su participación en la planificación y organización de la acampada, en el desarrollo de la sesión inaugural del curso, etc. De otra parte, y según las necesidades individuales de cada caso, se mantenían reuniones en privado con la familia, el orientador y el chico o la chica para indagar, de forma más minuciosa, en el proceso de aprendizaje y posibles condicionantes. El orientador llevaba un cuaderno de campo donde se reflejaban la planificación y los acuerdos adoptados en todos estos encuentros y reuniones.

En el marco de este programa, la actividad educativa basada en una metodología narrativa con la elaboración de historias de vida del alumnado y su debate en el aula constituye uno de los módulos clave del programa, de ahí que este trabajo de tesis doctoral se ocupe de forma específica de su estudio.

3.2. Participantes

En este estudio participan quince alumnos que cursan el programa de Diversificación durante el curso 2003-04, de los cuales nueve son chicos y seis son chicas. Se eligió este curso por varias razones; la primera porque el programa estaba ya consolidado en el centro y suficientemente sistematizado para realizar un estudio en profundidad de su dinámica y beneficios y, la segunda porque a la propuesta de investigación formulada por el orientador, el alumnado aceptó participar y autorizó que se realizaran grabaciones en audio y video de las narraciones autobiográficas y de sus debates durante las sesiones de clase.



En cuanto a las características académicas de esta muestra, el 93,3% del alumnado tiene una media de cuatro asignaturas pendientes cuando accede al programa de DVC y ha repetido curso con anterioridad durante la etapa de Educación Secundaria (ver tabla 1). Durante el curso escolar, el nivel de absentismo fue de un 3% (453 horas de las 15300 horas lectivas), lo que indica un nivel de asistencia muy alto al programa de DVC.

TABLA 1. DATOS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Mujer	6	60%
	Hombre	9	40%
Edad	16 años	9	60%
	17 años	6	40%
Repite curso	3º	8	53,3%
	4º	6	40%
	Ambos	2	13,3%
Nº de asignaturas pendientes desde 1º ESO	0	1	6,6%
	1	2	13,3%
	2	2	13,3%
	3	3	20%
	≥ 4	7	46,6%
Obtención título ESO tras DVC	Si	15	100%
	No	0	0%
Continuación Estudios Post Obligatorios (hasta 2009)	No continua	4	26,6%
	FP	10	66,6%
	Bachillerato	1	6,6%

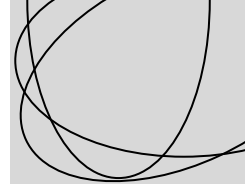
En cuanto a las características familiares, el alumnado que compone la muestra procede de familias con bajo nivel de estudios y empleos poco remunerados con una estructura familiar tradicional (ver tabla 2).

TABLA 2. DATOS DE LA FAMILIA DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA

Variables		Categorías		Frecuencias	Porcentaje
Nº de hermanos/as		0		0	0
		1		7	46,6%
		2		6	40%
		> 2		2	13,3%
Nivel educativo	Padres	E. Primarios S/F		10	71,4%
		E. Universitarios		2	14,28%
	Madres	E. Primarios S/F		10	66,6%
		Graduado Escolar		5	33,3%
Situación laboral	Padres	En activo	Industria	10	71,42%
			Servicios	3	21,42%
		No activo		1	7,14%
	Madres	Ama de Casa		12	80%
		Empleo remunerado		3	20%

Las redacciones del alumnado al comienzo del programa revelan la valoración que hacen de su experiencia escolar y los sentimientos, aspiraciones, sueños o metas que se plantean, identificando algunos aspectos comunes:

- a) Capacidad para el estudio. Es frecuente la expresión “flojos” para referirse a ellos mismos en relación con el estudio, indicando la falta de concentración y de hábitos de estudio. Ej: *“Después de todo soy un poco flojo y de verdad me pongo a estudiar y me cuesta mucho trabajo que se me queden las cosas”*.
- b) Percepción de normas y exigencias académicas. En todas las redacciones aparecen una comprensión errónea de su tarea como estudiante en el nivel de secundaria, que les lleva a vincular hacer deberes con éxito escolar. Ej.: *“Al llegar al instituto me encontré que haciendo los deberes no se aprobaba; los exámenes eran muy difíciles y los maestros son muy duros y no me comprendían”*.



- c) Control social del grupo de iguales. El valor que se atribuye a los amigos en una vertiente de ocio y tiempo libre les ocupa mucho tiempo. Las redacciones muestran que el grupo de iguales es una fuente importante de su identidad en esta etapa tanto dentro como fuera del contexto escolar. Ej: *“Me gusta mucho la calle, cuando mis amigos están en la calle y yo los veo, no me puedo quedar en mi casa (...) También hay compañeros que les gusta mucho el cachondeo y yo les sigo el rollo”*.
- d) Asunción de responsabilidades. En sus redacciones, el alumnado reparte la responsabilidad sobre su fracaso entre su propia actitud y las exigencias del centro, eximiendo de responsabilidad a la familia. La cuestión de los estudios es una fuente permanente de conflictos en la familia, lo que ellos interpretan como un indicador de su preocupación e interés por su futuro. Ej: *“Además mis padres yo creo que no me dan el apoyo necesario. No es que no estén encima mía o yo qué sé, pero como los tengo tan hartos a los pobres, ya no saben lo que van a hacer conmigo; yo creo que soy un desastre. Muchas veces me pongo a pensar a ver qué tengo que cambiar para yo sentirme bien con ellos y ellos conmigo”*.

Las observaciones del profesorado tutor en los boletines de notas indican como causas asociadas al bajo rendimiento académico de este alumnado dificultades en la comprensión lectora y ausencia de motivación a medio y largo plazo.

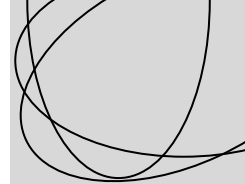
El acceso del alumnado al programa de DVC está determinado por el procedimiento y los criterios establecidos por la propia administración educativa (Decreto 262/1996 de 28 de Mayo; BOJA del 17/08/96). La selección del alumnado se realiza cumpliendo este procedimiento que consta de distintos filtros.

El primer filtro lo constituyen los Equipos Educativos de los cursos de tercero y cuarto de Secundaria del Instituto de referencia, quienes en la segunda evaluación del curso proponen (y así está recogido en las actas oficiales) a los alumnos que a su juicio deben entrar en DVC, siguiendo los criterios que la administración autonómica tiene establecido y que se reducen fundamental a dos: a) Que cumpla los 16 años antes del 31 de diciembre y b) que esté en peligro de no alcanzar la titulación si permanece en el aula normal.

El segundo filtro viene determinado por la autorización de los propios padres. En una reunión conjunta con padres y alumnos, el orientador explica en qué consiste dicho curso, cuáles son los objetivos, cómo está organizado y cuáles son sus actividades y aclara sus dudas. Tras esta reunión, los padres toman la decisión de autorizar la incorporación de su hijo en dicho programa de DVC. En caso de no autorizarlo, el alumno/a propuesto era excluido del programa.

El tercer filtro consiste en una entrevista personal del alumno y de la familia con el orientador del centro de forma independiente. El grupo de alumnos que ingresa en el programa tras haber sido autorizado por sus padres mantienen una entrevista personal con el orientador del centro en la que expresan su compromiso y voluntad de participar activamente en el programa. En esta entrevista, el orientador indaga sobre la conciencia de su situación personal con riesgo de fracaso escolar y sobre su empeño para salir de él. Por su parte, los padres de los alumnos también son entrevistados por el orientador con el fin de examinar la valoración de la familia de la situación de su hijo y su implicación para colaborar.

Con todos estos datos, el orientador confecciona un informe que entrega a la Jefatura de Estudios y a la Dirección del centro. Posteriormente en una reunión del equipo directivo se elabora la lista con



los quince alumnos admitidos y un cupo de reserva. Esta lista se envía a la Inspección Educativa para su aprobación definitiva.

Finalmente, existía un pequeño margen de acción por parte del orientador para proponer la incorporación de alumnos al programa sin necesidad de pasar estos filtros previos, los cuales también podían estar en riesgo de abandonar los estudios y que presentaban conductas disruptivas en el aula. Esto se producía cuando algunos alumnos propuestos inicialmente para DVC aprobaban los exámenes extraordinarios de Septiembre, lo que dejaba plazas vacante en el programa de DVC que podían cubrirse con la inclusión de nuevos alumnos a propuesta del orientador.

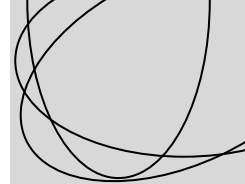
3.3. Instrumentos

Hemos utilizado dos técnicas de recogida de datos de forma combinada: relatos autobiográficos y grupos de discusión, las cuales se integraron en la dinámica del programa de DVC como una actividad educativa para el alumnado.

Los relatos autobiográficos se estructuraron en torno a seis núcleos de contenido: 1) los abuelos, su historia y su relación; 2) los padres, su historia y su relación; 3) la infancia, su nacimiento, experiencias en familia, etapa preescolar 4) la entrada en Primaria y sus primeras experiencias académicas; 5) Secundaria, la adolescencia y su participación en el contexto escolar, primeros síntomas de fracaso escolar; 6) la entrada en Diversificación, significado y expectativas. El propósito de estructurar los relatos autobiográficos del alumnado en estos núcleos temáticos era indagar sobre sus antecedentes familiares y académicos, experiencias anteriores en el contexto familiar y escolar y posibles fuentes de conflicto y desencuentro en estos entornos que pudieran condicionar su desarrollo.

Para la realización de los relatos autobiográficos se elaboró un guión de preguntas por cada núcleo temático con el objetivo de facilitar la reflexión por escrito del alumnado sobre estos temas. Para indagar sobre su relación y experiencias con padres y abuelos en el contexto familiar se le plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo se conocieron? ¿Cómo aprendieron sus oficios? ¿Qué dificultades tuvieron y cómo las superaron? ¿Qué podemos aprender de su historia? ¿Cómo crees que han influido en ti? En cuanto a su propia historia personal y su recorrido educativo por las distintas etapas, la guía de preguntas se centra en indagar en sus experiencias familiares y escolares con preguntas como: ¿Qué puedes contarme sobre tu nacimiento y tu infancia? ¿Qué anécdotas o acontecimientos destacarías? ¿Cómo fue tu entrada en el colegio? ¿Cuándo empezaste a notar dificultades en los estudios? ¿Qué repercusiones tuvieron estas dificultades en tu relación con la familia, con los amigos, con los profesores, contigo mismo-a? ¿Qué cambios has notado desde que entraste en DVC? ¿A qué crees que se deben estos cambios? ¿Qué esperas conseguir? De forma complementaria, en los núcleos de contenido referidos a su propia historia personal y académica, se le plantea que seleccione fotografías y escriba una frase que resuma lo que representa.

Se dedicaron siete sesiones de clases a la realización de charlas-debates que se centraban en gran medida en el contenido de los relatos autobiográficos del alumnado. En nuestro caso, tratándose de adolescentes, adquieren más importancia y auge los diálogos posteriores que las propias narraciones personales, ya que éstas, en muchos casos, eran breves y con escaso desarrollo argumentativo. De esta manera, los diálogos complementan esas narraciones, haciendo aportaciones personales y grupales que revelan las interpretaciones y significados que atribuyen a sus experiencias. El grupo de discusión nos permite recoger cómo construye el alumnado significados compartidos en el grupo sobre



sus historias, propiciando al mismo tiempo nuevos modos de relacionarse en su grupo de iguales en el contexto escolar.

Para la realización de las sesiones de debate, el orientador siguió una pauta o guía en función del núcleo temático y objetivo de la sesión. El primer debate se centró en una valoración-reflexión sobre el boletín de notas de la primera evaluación y las vacaciones de navidad. La guía de preguntas del orientador se centraba en que explicaran cómo habían ido las vacaciones de navidad, qué cambios habían observado en la relación con sus padres y cómo se sentían ellos.

La estructura y guía del debate para las sesiones segunda, tercera, cuarta y quinta fue similar. La primera parte se dedicaba a la exposición resumida por parte del alumnado de sus relatos personales y la segunda a un debate a partir de preguntas guía lanzadas por el orientador.

Los debates de la segunda y tercera sesión giran en torno a los relatos autobiográficos del alumnado sobre abuelos y padres. Para ello, cada alumno comparte su relato con el resto del grupo, exponiéndolo brevemente y, a continuación, se inicia el debate. La guía de preguntas del orientador de estas sesiones gira en torno a reflexionar sobre las diferencias entre la vida de sus abuelos y padres y la de ellos, qué han aprendido al elaborar su historia, qué hicieron para salir adelante, qué modelo de familia representan, reparto de responsabilidades, etc.

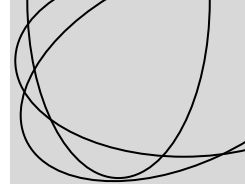
El debate de la cuarta sesión gira en torno a los relatos autobiográficos sobre su nacimiento e infancia antes de entrar en la escuela. A continuación, el orientador les plantea unas preguntas que pretenden indagar en la relación que pueda existir entre la educación recibida y la situación de fracaso antes de entrar en Diversificación, con preguntas como ¿Qué conclusiones se pueden extraer de los relatos? ¿Veis alguna relación entre esta experiencia familiar temprana, es decir,

cómo sois tratados y acogidos por vuestra familia, y vuestra posterior experiencia escolar negativa?

La quinta sesión se dedica a la reflexión en torno a los relatos sobre la escolarización del alumnado a lo largo de Primaria y Secundaria. La guía del orientador se centra en que indaguen sobre algunas claves del pasado que puedan explicar su situación presente. Como pauta de actuación para esta sesión dedicada a la escolarización, el orientador realiza un resumen de lo tratado en los relatos, alabando y felicitando a algunos alumnos por el trabajo realizado y propone al grupo comentar los aspectos positivos que destacan de sus compañeros.

A partir de la propuesta del orientador de tratar varios temas que han ido saliendo en los debates anteriores (la integración en el grupo de DVC, la actitud personal ante el fracaso, la calle como vía de escape) pero que no fueron abordados y desarrollados en profundidad, la sexta sesión se dedica a analizar la dinámica de interacción del grupo-clase y la integración del alumnado en el grupo de DVC por elección libre del propio alumnado. Las cuestiones que guían el debate se centran en cómo llegaron al programa de DVC, qué esperaban del mismo y qué expectativas y relaciones tenían con los demás alumnos del grupo, qué cambios están observando a nivel individual y grupal.

En la séptima sesión, gira en torno a una valoración global de módulo del programa dedicado a la elaboración de las historias de vida y específicamente en reflexionar y trabajar sobre expectativas y proyectos de futuro a partir del pasado y el presente. Esta sesión se dedica a indagar sobre cómo hablan sobre sus planes de futuro y la percepción de control sobre sus vidas que muestran a partir de sus discursos. Estas cuestiones tienen la finalidad de que establezcan ciertas relaciones entre lo que hacen día a día en el presente (acciones, estrategias, normas,



rutinas, etc.) y lo que quieren (expectativas, metas, proyectos, etc.) conseguir en el futuro.

3.4. Procedimiento

El trabajo se desarrolló en las sesiones de tutorías específicas con el orientador del centro durante los meses de enero a marzo de 2004, es decir, segundo trimestre del programa de DVC.

Con el fin de preparar al grupo para las historias de vida y generar un clima adecuado para su desarrollo y aprovechamiento, se realizaron algunas actividades durante el primer trimestre que estaban destinadas a generar confianza. El propósito de estas actividades previas era involucrar al alumnado en formas más dinámicas y participativas de trabajo en el contexto escolar y conseguir un nivel de integración y cooperación mutua. Estas actividades consistieron en juegos de interacción, conocimiento y valoración mutua, la lección inaugural, excursión a Gandul y el programa de autoestima. Estas actividades se planteaban con un fuerte protagonismo del alumnado en su planificación y desarrollo y tenían un componente afectivo y de convivencia importante.

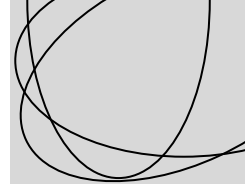
Se elaboraron unas pautas básicas para el profesorado: formas de comunicación, saludos, etc. Para compensar este hecho todos los profesores de los ámbitos y el propio orientador comenzaban el día y las clases con saludos cariñosos y charlando un poco de sus preocupaciones cotidianas tratando de hacerles ver que sus vidas eran importantes para los educadores y profesores.

Se modificó el contexto del aula colocando a los alumnos en forma de U o en círculo para hacerles ver la cercanía con el profesor y con sus propios compañeros, rompiendo, de esta manera, la estructura rígida,

separada e individualista del aula tradicional en la que habían permanecido durante años.

Se plantearon algunas normas básicas para mejorar las relaciones entre padres e hijos y propiciar un clima favorable para el aprendizaje. Estas pautas iban encaminadas al desarrollo de algunas actitudes o comportamientos dentro de unidad familiar. Por un lado trataban de evitar toda crítica negativa hacia los alumnos; por otra reconocer y alabar todo lo que de positivo fuesen viendo en sus hijos. Finalmente trataban de evitar repetir constantemente las instrucciones o normas de manera que se les dejara libertad para decidir y organizarse por ellos mismos.

El segundo trimestre del programa se dedicó al desarrollo de los relatos autobiográficos y los debates de aula en torno a ellos. La primera sesión del módulo de historias de vida tras las vacaciones de navidad, se presenta la actividad y las normas y dinámica para su realización. Por una parte estaban las relacionadas con la presentación final de los relatos. Eran sobre todo de tipo académico donde entraban las normas ortográficas y sintácticas así como la evaluación de las mismas por parte de cada uno de los profesores de los ámbitos curriculares. Por otra, estaban las normas para la lectura de los relatos de cada uno. El compromiso se hacía visible a través de la lectura oral y conjunta de un sencillo texto por el cual nos comprometíamos todos a respetar escrupulosamente todo aquello que saliese en el aula sin que nadie pudiera utilizarlo en sentido negativo, incluido el orientador. A continuación se tenía un encuentro con algún alumno o alumna del curso anterior de DVC, que estuviera continuando sus estudios post-obligatorios en el centro, con el objetivo de implicarles emocionalmente apreciando las actividades relacionadas con los relatos autobiográficos y disipando las dudas y recelos que este tipo de actividad provoca cuando se cuentan cuestiones relacionadas con la vida privada.



El módulo dedicado a los relatos autobiográficos se desarrolló a lo largo de siete sesiones de 55 minutos a razón de una sesión semanal. Cada una de ellas giraba en torno un tema central de los relatos (los abuelos, los padres, su infancia, primaria, secundaria, diversificación). Cada alumno o alumna leía su historia y a continuación se tenía un debate. Cada una de estas sesiones contaba con un pequeño guión para facilitar la reflexión de los alumnos, reacios siempre a este tipo de actuaciones y se terminaba con la evaluación de la sesión.

Cada sesión fue grabada en audio y video y posteriormente transcrita la información para su tratamiento a través del software atlas.ti versión 5.0. La transcripción se realizó en audio y video con cámara fija y sin ninguna otra persona dentro del aula para garantizar la privacidad y confidencialidad de la información registrada y preservar la identidad del alumnado. Para nuestro estudio hemos utilizado exclusivamente las transcripciones de audio. De esta manera reservamos la imagen del alumnado, no utilizando a efectos de la investigación los vídeos grabados como las fotografías aportadas por el alumnado de su álbum personal.

4. ANÁLISIS DE DATOS

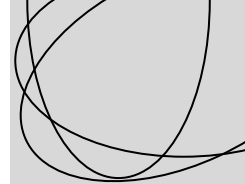
Para el análisis de los relatos autobiográficos nos hemos basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) como una metodología de análisis inductivo con el propósito de generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos lo que permite establecer sistemáticamente una transformación progresiva de los datos en el estudio de los procesos sociales. El método analítico empleado implica un análisis holístico del contenido y la forma de las narrativas individuales (Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, 1998), buscando diferencias y semejanzas dentro y a través de los casos.

Los grupos de discusión son analizados de acuerdo con el enfoque de análisis del discurso y el análisis conversacional que concibe el habla de profesores y alumnos como una acción discursiva altamente organizada y su producción sigue unos determinados modelos con los que construyen una historia compartida tanto en el modo de hacer las cosas como en el modo de pensar (Cubero et al. 2008). Este enfoque nos permite estudiar cómo el alumnado construye de forma colaborativa nuevos significados sobre su experiencia educativa. Este enfoque sirve para profundizar en la dinámica de interacción en el grupo a través de las estrategias de interacción y los mecanismos de regulación que son usados para reelaborar su experiencia.

4.1. Unidades de análisis

El método analítico empleado en este trabajo sobre el discurso narrativo está basado en procedimientos metodológicos que nos proporcionan algunas claves para identificar y tratar las unidades de análisis. En concreto, nuestro trabajo de investigación se basa en dos unidades de análisis: episodios o secuencia de interacción y el enunciado o turno de palabras de los intervinientes.

El episodio, concebido como fragmento o secuencia de interacción, funciona y sirve para identificar y caracterizar actividades discursivas que tienen un objetivo común, relacionado con descripciones, acontecimientos, sucesos, conflictos etc. Estas secuencias de interacción están dotadas de un contenido y de una naturaleza mediante los cuales podemos determinar el inicio o hecho que desencadena la interacción, un nudo y un final. Este punto de corte viene definido por el agotamiento del tema o por el surgimiento de nuevas temáticas que cambian el rumbo del curso narrativo. Estas secuencias o fragmentos discursivos adquieren una importancia relevante cuando las hemos aplicamos a los debates posteriores a los relatos, pues, mediante los episodios podemos



reconocer y determinar el hecho que desencadena el conflicto, su punto álgido y el final, marcado por la búsqueda de acuerdos o agotamiento del tema (desacuerdos).

Por otra parte, tomamos el enunciado como unidad de análisis del discurso siguiendo las investigaciones socioculturales vinculadas a Bajtín (1982), que consideran el enunciado como la unidad básica de la comunicación en la que se refleja la interacción de al menos dos voces (hablante y oyente) y que remite al contexto de la comunicación. Así pues el enunciado viene definido por el cambio de turno de los participantes y proporciona la identificación de voces sociales en el discurso narrativo. Iñiguez y Antaki (1994) ponen de manifiesto que cada turno de palabra está construido bajo la influencia de los turnos que le preceden e igualmente manifiesta su influencia en el contexto inmediato de los turnos posteriores.

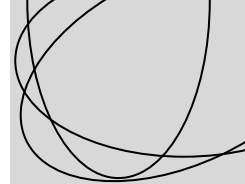
De acuerdo con estas afirmaciones, entendemos que la organización secuencial del discurso (Edwards, 1997) y los detalles de su producción (Edwards y Potter, 1992) son fundamentales para comprender el significado de una expresión y cómo éste ha sido pensado para llevar a cabo una acción singular dentro del discurso (Cubero et al. 2008), pues es en el transcurso de los relatos y de los debates donde se van construyendo y negociando los significados. De esta manera se pueden estudiar los vínculos existentes entre la acción de la persona y su contexto sociocultural próximo, el cual remite siempre a escenarios socioculturales más amplios donde esta persona se ha apropiado de los significados de otros.

4.2. Variables y categorías

Para la formación de las categorías se han seguido dos procesos metodológicos distintos.

Por un lado, de forma inductiva y a partir de la lectura de los textos elaboramos códigos de encadenamiento o patrón vinculados a los episodios de interacción. De la lectura pormenorizada de la transcripción de los debates se ha procedido a la identificación de episodios así como a elaborar y definir un conjunto de categorías que permitiesen comprender e interpretar la dinámica de relaciones en el grupo-clase durante la aplicación del programa. En este caso, las categorías de análisis surgen de la lectura de los mismos. Para ello, hemos seguido, en palabras de Potter (1996), un proceso cíclico entre la codificación y el análisis, es decir, tras largas horas luchando con los datos y de falsos comienzos, empiezan a emerger patrones sistemáticos. Esto nos ha conllevado un proceso de identificación y definición progresiva de categorías en el que, como dice Cubero et al. (2008), son necesarias muchas «idas y vueltas» a los datos para acabar definiéndolas y en el que a partir de algunas categorías iniciales se comienza a analizar y se observa si funcionan o hay que volver a categorizar antes de seguir con el análisis. De esta forma y fruto de este proceso, las categorías que emergieron fueron:

- a. Modos de interacción discursiva
 - a.1. No conflictiva. Se refieren a episodios de interacción en el aula que implica intercambio de ideas a partir de acuerdos y apoyo mutuo.
 - a.2. Conflictiva. La interacción muestra comportamientos o expresiones de malestar, desacuerdo y/o confrontación.
 - a.3. Violenta. Interacción que implica acciones verbales de agresión manifiesta, lo que se observa a través de un discurso orientado a herir, abusar, dominar o ultrajar al otro.
- b. Naturaleza de la interacción
 - b.1. Experiencial. La interacción está orientada a la creación de significado donde se reflejan la inmediatez de los hechos, acontecimientos o experiencias.



- b.2. Reflexiva. Las interacciones discursivas están orientadas a la creación de significado donde se reflexiona mediante la aportación de causas, consecuencias o se elaboran conclusiones.
- c. Estructura de interacción
 - c.1. Radial. La forma que adquiere la interacción del grupo tiene como centro de las mismas una persona. En nuestro caso, el orientador es, en muchas ocasiones, el centro de donde parten las interacciones o a donde llegan. Los alumnos se dirigen a él para mantener el diálogo o él se dirige a ellos para que se expresen.
 - c.2. Reticular. La forma que adquiere la interacción en el grupo toma la forma de una red o malla, estableciendo relaciones que fluyen de unos alumnos a otros en el grupo colaborando para construir significados y emociones dentro del grupo.
- d. Niveles de colaboración
 - d.1. Coordinación. La interacción en el aula se basa en cumplir las pautas del orientador, tratando de seguir el guión establecido. La interacción es fundamentalmente asimétrica orientada y guiada por el orientador y la propia dinámica del sistema escolar.
 - d.2. Cooperación. Los alumnos se centran en un tema que emerge en clase, compartiendo una meta u objetivo de interacción al margen del guión preestablecido. Surgen formas de interacción más dinámicas y auto-gestionadas por el grupo, emergiendo interacciones simétricas entre iguales.
- e. Objetivo educativo
 - e.1. Diagnóstico. Se trata de episodios de interacción en los que claramente se busca explorar y diagnosticar la situación inicial del grupo de alumnos de DVC.
 - e.2. Mejora del clima. Se refiere a episodios de interacción que vienen marcados por el propósito de mejorar el clima del aula y las relaciones entre el alumnado.

e.3. Valoración. Se refiere a episodios orientados a la reflexión sobre los cambios que se han producido o se están produciendo así como sobre la forma de interpretar y afrontar el futuro.

f. Contenido del debate

Plano sociocultural

f.1. Fracaso escolar. Se refiere a episodios de interacción que giran en torno a las experiencias y sentimientos del alumnado en relación con el fracaso escolar así como el significado que tiene para ellos.

f.2. Género. Hace referencia a roles y atribuciones de género en relación con el reparto de tareas y responsabilidades en el espacio doméstico y al modelo de familia actual.

Plano Relacional

f.3. Familia. Se trata de episodios que giran en torno a la familia, conflictos, relaciones y sentimientos en el ámbito familiar que alude a padres, abuelos y hermanos.

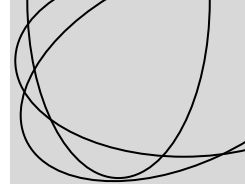
f.4. Grupo iguales. Se trata de episodios que giran en torno a las relaciones entre compañeros y amigos, centrándose en el análisis del rechazo o aceptación del grupo de iguales.

f.5. Escuela. Se trata de episodios que giran en torno a la experiencia y relaciones del alumnado con los contextos escolares, analizándose la interacción entre profesorado-alumnado así como la interpretación y valoración que hace el alumnado de sus experiencias.

Plano personal

f.6. Expectativas. En el plano de lo intrapsicológico aparece el distanciamiento entre el yo deseado y el yo real. Se trata de la percepción mágica que tienen los adolescentes con respecto al futuro y que al compararlo con el real crea falsas sensaciones y expectativas generando miedos, desconfianza personal y huida.

f.7. Valores. En el plano de lo personal los sujetos tratan de descubrir y poner en marcha algunas capacidades que el futuro



parece demandarles al igual que les sucedió a sus abuelos y padres.

f.8. Vivencias. Este plano se alude a la habilidad desarrollada por algunos de los sujetos cuando tratan de encontrar cierta relación entre el presente y el pasado al relatar acontecimientos de su vida privada.

Por otro lado, hemos seguido un procedimiento abductivo para la elaboración de las categorías relacionadas con los enunciados. Esto implica, por una parte, partir de conceptos teóricos útiles para el estudio, tomando para ello categorías de análisis elaboradas por otros investigadores en estudios previos y por otra parte, hacer una lectura comprensiva de los datos tratando de revisar y adaptar dichas categorías para su aplicación a los datos así como descubrir patrones sistemáticos y categorías que emergen de los datos para describir, interpretar y comprender las acciones del alumnado y del orientador. En nuestro caso, para codificar los enunciados hemos tomado, por un lado, la propuesta de García Pérez (2003) y Coll, Onrubia y Mauri (2008) sobre los mecanismos de influencia educativa o mecanismos de regulación para estudiar las estrategias discursivas del orientador de apoyo al alumnado en los debates. Por otro, nos hemos servido de los indicadores del self propuestos por Bruner. Hemos revisado y adaptado esta propuesta de indicadores para analizar la construcción-reconstrucción narrativa de la identidad del alumnado de DVC. También nos basamos en trabajos anteriores (Bascón, 2007; Hornillo, 2009) sobre la resolución de conflictos para estudiar las estrategias de interacción del alumnado durante la aplicación del programa de DVC. De esta forma y fruto de este proceso, las categorías que hemos aplicado a los enunciados fueron:

- a. Mecanismos de regulación educativa
 - a.1. Consulta. Procedimientos o estrategias discursivas que buscan diagnosticar la situación o contexto. Están relacionados con

preguntas directas, peticiones explicativas, aclaraciones, preguntas de continuidad, preguntas retóricas o búsqueda de acuerdo.

a.2. Seguimiento. Son aquellos procedimientos discursivos enfocados a acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante feed-back, parafrasear, recapitular o reelaborar los significados.

a.3. Verificación. Son procedimientos discursivos que buscan confirmar mediante preguntas inductivas o evaluativas argumentos, afirmaciones e interpretaciones realizadas por otra persona.

a.4. Afecto. Procedimientos discursivos que buscan orientar la interacción en el grupo de forma afectiva, ofreciendo apoyo emocional y animando a continuar (expresiones de afecto, alabanza o reconocimiento) o bien sancionando determinadas acciones y expresiones (amonestaciones, llamadas de atención, desapegos, ironías, sarcasmo, riñas, gritos, amenazas).

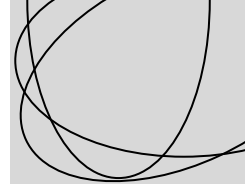
a.5. Control. Estrategias discursivas orientadas a dar instrucciones, pautas y normas de actuación en el grupo y a estructurar las actividades y tareas en el aula.

a.6. Orientación. Procedimientos discursivos encaminados a proponer y sugerir formas de organizarse y realizar actividades o tareas en el grupo, aprovechando opiniones, argumentos y planteamientos de otras personas del grupo.

b. Estrategias de interacción o de resolución de conflictos

b.1. Acomodación. Estrategia de interacción o modo de gestionar un conflicto en el que 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 una cierta pasividad en la resolución.

b.2. Competición. Estrategia de interacción en la que busca una solución del conflicto de forma competitiva, en la que el sujeto tiende a ganar y el otro o los otros a perder.



- b.3. Evitación. Estrategia de interacción o de gestión del conflicto mediante la cual el sujeto ignora cualquier situación o persona que le recuerde el conflicto. Implica resistencia al conflicto.
- b.4. Integración-colaboración. Estrategia de gestión de conflicto basada en la colaboración y la negociación. Esto supone que la persona afronta la resolución del conflicto negociando con la/las partes en la búsqueda de soluciones satisfactorias, al menos en lo importante.
- c. Indicadores del self
- c.1. Agencialidad. Son actos que se realizan en busca de una meta. Indican elección, decisión y posición de control (ganar o perder autoridad). Es la capacidad de actuación o la falta de la misma. Se relaciona con la responsabilidad o la falta de ella.
- c.2. Compromiso. Se refiere a la voluntad de mantener una decisión. Adherencia a una línea de acción real o imaginaria con la intención de mantener una decisión. Está relacionada con la firmeza, con postergar la satisfacción, con el sacrificio o por el contrario con la volubilidad e inconstancia. Este indicador evalúa tanto la constancia como la inconstancia.
- c.3. Recursos. Son los medios que usan las personas para tomar una decisión o realizar una acción. Estos pueden ser de índole externa (materiales, entorno social, etc.) o interna (cualidades, sentimientos, etc.) y se puede manifestar de manera positiva como disponibilidad o de manera negativa como falta de disponibilidad (no recursos).
- c.4. Referentes. Hace referencia a las voces de otras personas que aparecen como apoyos psicológicos en los que las personas sustentan sus decisiones y acciones. Estos pueden actuar como activadores o desactivadores de una acción o decisión.
- c.5. Evaluación-Regulación. Indicadores de cómo las personas evalúan los deseos, metas, expectativas, resultados y progresos

que hacen, siempre en relación con los demás. Es una especie de evaluación externa.

c.5.1. Legitimación. 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.

c.5.2. Resistencia. Acciones que muestran una posición de rechazo, conflicto y enfrentamiento con el contexto, es decir, con la representación y organización simbólica del contexto.

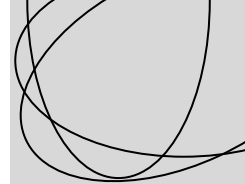
c.5.3. Resolución. Acciones que muestran una posición proactiva y creativa en relación con los contextos, reinterpretando las normas y significados que definen un contexto con el fin de abrirse un espacio nuevo para sí.

c.6. Qualia (emociones). Este indicador hace referencia a los sentimientos y estados emocionales: estados de ánimo, como interés, cansancio, etc. Se refiere a los estados de ánimo que generan o despiertan situaciones o experiencias vividas a través de las cuales las personas analizan la realidad. Este indicador, expresa también, una forma de relacionarse con los contextos en los que se dan tipos de emociones (amenazas, bienestar, competencia, poder, prospectiva, retrospectiva y valorativa). Al mismo tiempo expresan el sentido o dirección de las emociones (si es positiva o negativa), así como el escenario donde se realiza (en el aula, con la familia, con los iguales o con uno mismo).

Tipo de emociones

c.6.1. Amenaza. Sentimientos provocados por la percepción de una amenaza, obstáculo u ofensa que dificulta la consecución de los deseos. Está relacionada con el miedo, la ansiedad, los celos, rencor (implican impaciencia, preocupación...)

c.6.2. Bienestar. Sentimientos o emociones provocados por el deseo de seguridad y bienestar personal. Habitualmente



relacionados con hechos y relaciones sociales que escapan a nuestro control. Expresan alegría/tristeza, dolor, sufrimiento, amor, cariño/odio, felicidad...

c.6.3. Competencia. Sentimientos o emociones provocados por el deseo de seguridad y bienestar personal. Habitualmente relacionados con hechos y relaciones sociales que escapan a nuestro control. Expresan alegría/tristeza, dolor, sufrimiento, amor, cariño/odio, felicidad...

c.6.4. Poder. Sentimientos provocados por el deseo de poder personal. Está relacionado con el orgullo, la vergüenza, rabia, ira, enojo, furia, gratitud o agradecimiento.

c.6.5. Prospectiva. Sentimientos relacionados con la percepción anticipada del futuro y las oportunidad que se le puedan ofrecer para cumplir sus deseos.

c.6.6. Retrospectiva. Sentimientos relacionados con la percepción del pasado, los recuerdos, las experiencias pasadas y las oportunidades de cumplir los deseos. Está relacionada con la nostalgia, la melancolía, el alivio...

c.6.7. Valorativa. Sentimientos provocados por el deseo de poseer valores, poder, capacidades que se perciban inalcanzables y que se observan en otras personas. Está relacionado con la envidia, la soberbia, el desprecio, la admiración o el respeto.

Sentido de las emociones

c.6.8. Positiva. Reacciones emocionales básicas que se caracterizan por una experiencia agradable. Relacionada con la alegría, esperanza, amor, tranquilidad, humor, orgullo, entusiasmo, optimismo.

c.6.9. Negativa. Reacciones emocionales que se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable: miedo, ansiedad, culpa, aburrimiento, asco, envidia, celos, tristeza, depresión, ira, vergüenza.

Escenario de las emociones.

c.6.10. Aula. Expresiones emocionales que se relacionan con el ámbito escolar: aula y otras dependencias escolares.

c.6.11. Familia. Expresión de emociones que se vinculan con el entorno familiar.

c.6.12. Iguales. Expresión de emociones que se vincula a experiencias y relaciones con su grupo de iguales (compañeros de clase –escuela– o amigos/hermanos –sociofamiliar–).

c.7. Posición. Nos indica la posición de una persona en el espacio, en el tiempo o en el orden social. Responde a la pregunta cómo se posiciona una persona. Con frecuencia es relevante cuando percibimos discrepancias entre nuestra posición social y lo que está prescrito socialmente.

c.7.1. Afectiva. El alumno adopta una posición basada en el afecto y las relaciones afectivas positivas con los demás, es decir cuando se da un cierto apego.

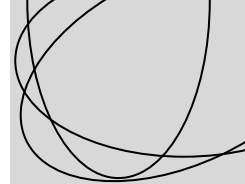
c.7.2. Conflictiva. El sujeto establece una posición basada en la confrontación y conflicto, bien expresado con una actitud retadora o bien con una actitud de evitación del mismo.

c.7.3. Dependiente. La persona establece una posición de dependencia de otras personas para tomar decisiones y metas en la vida.

c.7.4. Dominante. La persona adopta una posición de dominación y control, tratando de imponer su criterio, acción o interpretación mediante imposiciones, sarcasmo, insultos etc. buscando adquirir poder y/o autoridad.

c.7.5. Autónoma. La persona se relaciona con los otros de forma asertiva tomando sus propias decisiones y metas en la vida.

c.8. Reflexión. Hace referencia a cómo analiza su vida y sus experiencias, de qué manera piensa sobre su vida y el modo en



que vive. Se refiere de forma reflexiva y auto-evaluadora a cómo pensaba de sí antes de DVC y en el curso de DVC.

c.8.1. Éxito. Análisis realizados sobre su persona en la cual percibe metas, proyectos exitosos...

c.8.2. Fracaso. Análisis realizados sobre acontecimientos o experiencias en las cuales el sujeto se percibe que no obtiene resultados positivos.

En resumen las categorías han salido del análisis textual de las narraciones correspondientes a tres planos distintos. En un primer plano hemos analizado la interacción discursiva en el aula a través de los modelos de interacción, su naturaleza, las formas que adopta y los conflictos que surgen. En un segundo plano hemos analizado las intervenciones discursivas del orientador tratando de averiguar el modelo que siguen cada una de ellas como de los objetivos que se propone. Finalmente los contenidos que hacen referencia a las interacciones e intervenciones de los alumnos-as en cuanto hacen relación a la construcción de significado y por lo mismo a los referentes y mediadores culturales.

4.3. Tratamiento de los datos

Para el tratamiento de la información, aplicamos el programa informático Atlas-ti versión 5, realizando un análisis interpretativo de los discursos.

Para el proceso de codificación, hemos utilizado la herramienta anotaciones que ofrece este software para incorporar anotaciones sobre el significado de los datos codificados, siendo especialmente útil para revisar los criterios de interpretación y aplicación de una categoría y dar así mayor consistencia interna a la codificación.

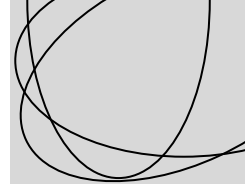
La herramienta query tool, nos ha servido para la generación de hipótesis y elaboración de explicaciones teóricas a partir de los datos, permitiendo un análisis comprensivo de las condiciones bajo las que surgen cada categoría. Específicamente nos ha servido para analizar los relatos autobiográficos del alumnado a partir de la adaptación de los indicadores del self de Bruner para indagar en la identidad del alumnado y los cambios que se observan a partir de su participación en el programa.

Por último, utilizamos la herramienta network para la creación de redes conceptuales a través de las cuales establecemos relaciones de asociación e inclusión entre las categorías. Esta técnica ha servido para explorar relaciones entre categorías relativas a la interacción en el grupo durante la aplicación del programa con el propósito de descubrir posibles diferencias en las formas de interacción en el grupo según el objetivo de la sesión, la temática abordada y/o el momento temporal de la misma.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Introducción
2. La narrativa como metodología educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado de DVC
 - 2.1. Características y forma de aplicación de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar de alumnado de DVC
 - 2.2. Valoración de los beneficios de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar
3. El clima y la dinámica de relaciones en el aula durante la implementación de la metodología narrativa
 - 3.1. Dinámica de relaciones en el aula
 - 3.2. Mecanismos de regulación educativa del orientador
4. Los conflictos del alumnado de DVC en relación con distintos contextos educativos
 - 4.1. Los conflictos del alumnado en el entorno familiar
 - 4.2. Los conflictos del alumnado en el entorno escolar
 - 4.3. Los conflictos del alumnado en su grupo de iguales
5. Factores y estrategias que usa el alumnado de DVC en la reconstrucción de su identidad personal
 - 5.1. Lucas, mimética de la responsabilidad
 - 5.2. Juan la dependencia afectiva
 - 5.3. Ágata, el dolor convertido en resistencia
 - 5.4. Rosa, la vulnerabilidad de la pérdida
6. Discusión de resultados



1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, exponemos los resultados de la investigación en función de los objetivos específicos de la misma.

En el primer apartado, se describe la aplicación de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar de alumnado de DVC, mostrando la secuencia de sesiones y episodios de interacción que se han desarrollado a lo largo de la intervención. Este primer bloque de resultados también presenta los beneficios que reporta la narrativa como metodología para la orientación escolar con alumnado en riesgo de fracaso escolar.

El segundo apartado recoge los resultados sobre el clima y dinámica de relaciones que se pone en juego en el aula a lo largo de la aplicación de esta metodología. En este sentido, profundizamos en el entramado de las relaciones que se establecen entre el alumnado a lo largo del programa y los mecanismos de regulación educativa que usa el orientador para desarrollar esta actividad en el aula.

El tercer apartado presenta y describe los conflictos que revelan los relatos y discursos del alumnado en relación con la familia, con la escuela y con su grupo de iguales. Estos resultados visualizan los significados y relaciones que establece el alumnado en distintos contextos.

El cuarto apartado muestra el proceso de reconstrucción de la identidad educativa del alumnado de DVC a partir de la entrada en el programa. Mediante el análisis del discurso de cuatro alumnos que participan en el programa mostramos los primeros indicios de cambio en la relación con los demás y consigo mismos.

2. LA NARRATIVA COMO METODOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE ALUMNADO DE DVC

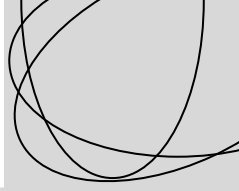
En este apartado, presentamos las potencialidades de la narrativa como metodología para intervenir pedagógicamente con alumnos y alumnas de DVC en la reconstrucción de su identidad y de sus proyectos de vida al término de la Educación Secundaria.

Los alumnos y alumnas, al final de la Educación Secundaria Obligatoria, se ven abocados, por exigencia del sistema escolar, a tener que elegir y tomar decisiones que afectan a sus vidas. Tales decisiones tienen repercusiones considerables en el proceso de construcción de su identidad tanto más cuando, en esos años, los adolescentes están expuestos a múltiples influencias sociales y culturales que pueden distorsionar esas decisiones y que, por lo tanto, pueden afectar a su identidad.

Presentamos la narrativa como un método útil y ventajoso para dar una respuesta adecuada a las exigencias o retos del alumnado al final de la Etapa Secundaria Obligatoria. Bajo este prisma se diseña un programa de acción tutorial, implementado por el orientador del centro donde se utilizan relatos autobiográficos para intervenir pedagógicamente de cara a la orientación personal y escolar de estos alumnos de DVC.

2.1. Características y forma de aplicación de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar de alumnado de DVC

En este apartado se describe la aplicación del módulo dedicado a los relatos autobiográficos dentro del programa de DVC. Se recoge una descripción de la secuencia de sesiones que compone el módulo así como los objetivos, contenidos y metodología de cada sesión. También incluimos la dinámica del aula durante la puesta en marcha del módulo a

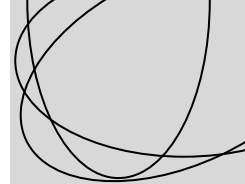


través de la descripción de episodios de interacción que se producen durante su aplicación en el aula.

El módulo dedicado a los relatos autobiográficos se desarrolla a lo largo de siete sesiones de clase en las que, además de compartir experiencias y vivencias personales, se debaten y analizan diversos aspectos que emergen de los relatos y que pueden condicionar las trayectorias educativas del alumnado. La tabla 3 sintetiza las características y estructura del módulo realizado.

TABLA 3. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA NARRATIVA

	Objetivo	Contenido	Metodología	Organización
1ª Sesión	Valorar el esfuerzo de estudio realizado en el primer trimestre y sus efectos.	- Boletín de Notas. - Relaciones familiares - Fiestas navideñas	-Se dan pautas para la sesión y se siguen en los episodios 1º-3º y 5º. -En el 2º y 4º se rompen estas normas	- El alumnado se sienta en semicírculo. - Cada sesión comienza con una presentación del orientador del objetivo de la sesión y algunas instrucciones básicas.
2ª Sesión	Conectar emocionalmente con abuelos y abuelas	-Relatos de abuelos y abuelas -Pautas para la sesión 3ª -El rol de la mujer	- Se ofrecen pautas y normas para el desarrollo de la actividad. - Cada alumno expone brevemente su relato.	- La guía de cuestiones y comentarios del orientador se centra en generar un pensamiento reflexivo valorativo, usando como estrategia establecer vínculos entre pasado, presente y futuro y entre causas y efectos.
3ª Sesión	Valorar las experiencias de padres y madres para acercarlos a ellos/as	-Relatos padres y madres. -La integración en el grupo	- Se desarrolla un debate sobre lo expuesto, centrado en restablecer vínculos con los contextos familiares y escolares	
4ª Sesión	Narrar las experiencias y emociones asociadas a la infancia	- El nacimiento y la infancia		
5ª Sesión	Describir, compartir y valorar sus experiencias escolares en Primaria y Secundaria	- Contextos y experiencias escolares		
6ª Sesión	Extraer conclusiones de los relatos autobiográficos y hacer balance de lo aprendido	-Conclusiones personales -La integración en el grupo	-Exposición breve -Debate libre sobre la integración	
7ª Sesión	Valorar las mejoras alcanzadas con el programa de DVC y expresar metas de futuro.	-Beneficios obtenidos con las Hª de Vida: personales y familiares	-Pautas para el desarrollo de la sesión -Diálogo entre el orientador y el alumnado	



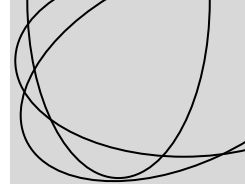
Como se observa en la tabla 3, las sesiones del módulo dedicado a la metodología narrativa responden a una dinámica de debate en grupo, pero en el desarrollo de la misma se observan tres momentos distintos. Un primer momento de introducción en la dinámica del módulo representado en la primera sesión que sirve para ensayar o entrenar una forma de actuar, dialogar y pensar del alumnado dentro del contexto escolar. Un segundo momento dedicado a repensar la escuela y la familia como contextos de aprendizaje, reconstruyendo los vínculos y significados asociados a estos contextos. Esto se realiza en las sesiones 2, 3, 4 y 5. Por último, el tercer momento del módulo se dedica a valorar y reflexionar sobre el proceso de cambio emprendido con el programa de DVC, desarrollándose en las últimas dos sesiones.

A continuación, presentamos la dinámica desarrollada en las sesiones de clase durante la aplicación del programa. Para ello, mostramos de forma resumida los temas, objetivos y descripción de los episodios de interacción que han tenido lugar en cada sesión (tablas 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10), así como extractos de la interacción desarrollada junto con una interpretación de los mismos.

TABLA 4. SESIÓN PRIMERA: LA NAVIDAD (10-01-04) (Enunciados 1-115)

	EPISODIOS				
	1º Episodio	2º Episodio	3º Episodio	4ª Episodio	5ª Episodio
Tema	Navidad y Boletín de Notas	Conflicto Familia	Navidad y Boletín de Notas	Conflicto iguales	Navidad y Boletín de Notas
Objetivo	Valoración	Diagnóstico	Valoración	Diagnóstico	Valoración
Descripción	Interacción guiada por el orientador para valorar los cambios a partir del boletín de notas (relaciones familiares, libertad personal en las fiestas, etc.).	Ágata introduce el conflicto que mantiene con sus padres a cuenta de un móvil que espera para reyes y unos pájaros. Con ellos no se habla	La interacción gira de nuevo sobre la Navidad y las mejoras que han notado en sus relaciones familiares.	Rosa aprovecha la pregunta del orientador para dirigirse a Jana de quien se burla y el grupo la sigue.	Continúa la interacción a propósito de la Navidad donde se percibe que han obtenido algunos beneficios (hora de recogida, vestidos).

En esta sesión todos los episodios reflejan una forma de participación del alumnado basada en la coordinación y no en la cooperación, ya que siguen las pautas puestas por el orientador, tratando de seguir el guion establecido y siendo fundamentalmente asimétrica, orientada y guiada por el orientador y la propia dinámica del sistema escolar. No obstante, se observan distintos modos de interacción discursiva a lo largo de la sesión. En los episodios 1, 3 y 5 se sigue una interacción no conflictiva que implica intercambio de ideas a partir de acuerdos y apoyo mutuo, centrándose el diálogo en valorar los efectos beneficiosos del esfuerzo realizado y haber tenido un boletín de notas con menos suspensos en el primer trimestre. La naturaleza de estas interacciones es experiencial puesto que está orientada a la creación de



significados a partir de hechos, acontecimientos o experiencias del alumnado. En concreto, el alumnado destaca la mejora en el ambiente familiar y en las normas de control, dejándoles mayor libertad (salidas, horarios, forma de vestir, etc.). El extracto siguiente refleja esta forma de interacción durante la primera sesión:

Extracto 1:

7: OR: *Quieres decir que en estas Navidades no te han puesto pegas para nada, que te han dejado vía libre. ¿Qué has hecho? ¡A ver, cuéntanos algunas cosas que hayas hecho distintas a las demás Navidades. ¡A parte de ligar...! ¿Cómo han sido los días 24 y 31?*

8: DAVID: *No he podido ligar porque estoy amarrado. He estado con mis amigos y me lo he pasado muy bien.*

9: ROSA: *¡Estábamos todos! Y la individua también. (Por la novia)*

10: OR: *¿Todos estabais allí?*

11: ROSA: *¡Todos! ¡Digo! El día 24 y el 31 como mi madre se fue a Sevilla, pues nos fuimos a mi casa. Allí estuvimos liándola. ¡Cogí una que no veas!. Luego me acosté. ¡Me caí de espaldas!*

12: OR: *En tu diario se puede escribir diciendo que han sido diferentes a todas las demás. ¿No?*

13: ROSA: *Para mí, sí que han sido diferentes a todas las demás. El día 25, estando ya en casa de mi abuela, cuando me levanté tenía un dolor de muelas que era para reventar. Así que el 31 estuve mala con antibióticos. Me tomé ese día un cubata y vomité. Me puse perdida y me tuve que duchar.*

14: DAVID: *El día 25 no existe como día. Yo me pasé todo el día entero durmiendo y con un fuerte dolor en los pies.*

15: OR: *¡JACINTO! ¿Qué te pasó ese día?*

16: TODOS: *(Risas)*

17: ROSA: *¡Ojú JACINTO! ¡Qué contento estaba!*

18: OR: *¡Era la primera vez que estabas en grupo! ¿No? (Chico muy tímido)*

Por otra parte, los episodios 2 y 4 muestran una interacción basada en desacuerdos y/o confrontación, siendo expresivos de conflictos en el entorno familiar y en el grupo de iguales y sirviendo a un propósito de diagnóstico de la situación del alumnado en diferentes ámbitos. Mientras el episodio 2 refleja el conflicto familiar de Ágata, expresando una actitud

de desafío, resistencia y lucha de la alumna en su entorno familiar como expresión de su malestar, el episodio 4 revela malas relaciones dentro del grupo de iguales, al burlarse Rosa de otra compañera. Los extractos 2 y 3 ilustran estas formas de interacción producidas durante la primera sesión del programa.

Extracto 2:

46: *ÁGATA: Sí, claro. Pero el otro día me peleé con mi madre porque me prometió darme dinero para comprarme un móvil y al final no me lo compró ni nada. (Risas) Me había echado una apuesta con mi tío de 100 € y al final la he perdido. Y encima me echó la bronca ¡Qué si eres así! ¡Qué si eres asao! Este trimestre me he vuelto a echar otra apuesta para ver si puedo recuperar los cien pavos que perdí.*

47: *OR: ¿Qué pasó con el móvil?*

48: *ÁGATA: Mi padre me dio el dinero para comprarlo y como el que yo quería no me pude comprar, pues cuando llegué a casa me dijeron que me habían dejado sin reyes y entonces me quitaron el dinero.*

49: *ROSA: No se habla ahora con los padres. Encima se queja de los pájaros que tiene.*

50: *ÁGATA: ¡Mira! Estaba yo escuchando la novela y los pájaros (dos inseparables) no me dejaban oírlos. Entonces los cambié de sitio. Los puse en la escalera y me puse a ver la novela. Cuando acabó la novela me peleé con mi madre. Cuando bajaba la escalera escuché a mi padre que me decía: ¡Hay que ver que has soltado a los pájaros!. Yo, en verdad, no los había soltado. Se habían escapado.*

Extracto 3:

76: *OR: Pelirroja, ¡JANA! ¿Cómo han sido tus vacaciones?*

77: *JANA: Igual que siempre.*

78: *OR: ¿No has notado ninguna diferencia?*

79: *ROSA: ¡Esta niña tampoco ha salido estas Navidades!*

80: *DAVID: Cuando salía parecía que estaba en otro mundo*

81: *TONI: ¡También se ha echado novio!*

82: *ROSA: Se llama "pesca" y su padre también. (Risas)*

83: *OR: Yo no me he enterado de nada.*

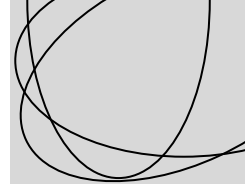
84: *ROSA: ¡El tío es más feo!*

85: *JANA: ¡Otra vez no! (Muy enfadada)*

86: *ROSA: Le dicen "pesca" porque vende pescado en una pescadería.*

87: *DAVID: ¡Vende pescado!*

88: *ROSA: Vende pescado y es así de bajito, con unas gafitas. ¡Así de bajito! (Gestos)*



89: DAVID: Ahora, ¡Qué es un personaje! Es bueno. Es bueno. ¿Eh? Es bueno (Risas)

La segunda sesión incluye tres episodios donde la interacción es no conflictiva basada en el intercambio de ideas a partir de hechos y apoyo mutuo. La tabla 5 incluye una breve descripción de la sesión a través de estos episodios.

TABLA 5. SESIÓN SEGUNDA: LOS ABUELOS (03-02-04) (Enunciados 116-228)

	EPISODIOS		
	6º Episodio	7º Episodio	8º Episodio
Tema	Los abuelos	Instrucciones para el relato de los padres	Debate en torno al modelo familiar
Objetivo	Diagnóstico	Interacción	Valoración
Descripción	La interacción, marcada por el orientador, se centra en descubrir las relaciones afectivas con los abuelos y abuelas. A continuación de cada relato del alumnado le sigue alguna pregunta del orientador con el propósito de descubrir o resaltar alguna cualidad o condición. Esta interacción discurre con fluidez, cierta ternura y sin interrupciones.	El orientador aprovecha los relatos del alumnado para introducir y presentar la sesión dedicada a los padres, planteando que del mismo modo que con los abuelos se trata de contar su trayectoria destacando dificultades, logros, y cualidades con el objetivo de poner en valor lo que hacen en la familia. Para todo esto les da algunas instrucciones.	Después de los relatos de los abuelos, el orientador introduce el tema de la mujer dentro del contexto familiar. Les propone un diálogo sobre el papel que ha venido desempeñado la mujer dentro de la familia y reflexionar sobre el modelo de familia actual con la incorporación de la mujer al trabajo. Con este diálogo se propone que descubran nuevos modelos de ver a la mujer en el hogar.

En cuanto a la naturaleza de la interacción, esta sesión se apoya en interacciones de carácter experiencial porque está orientada a la creación de significados a partir de hechos, acontecimientos o experiencias. Las relaciones son fundamentalmente asimétricas guiadas

por la intervención y guía del orientador, es decir, el alumnado participa siguiendo las pautas marcadas por el orientador como propósito para la sesión. El extracto 4 muestra la intención del orientador de hacer reflexionar al alumnado a partir de la historia de sus abuelos.

Extracto 4:

177: OR: Muy bien. Yo he ido apuntando algunas cosas que me han llamado la atención de las cosas que habéis contado. También es posible que algunos de vosotros haya caído en alguna cosa. Entonces podíamos iniciar un diálogo de cómo interpretamos la vida de nuestros abuelos. Qué conclusiones sacamos, qué pensamos, qué nos ha llamado la atención. Porque si no reflexionamos sobre las cosas que pasamos, pues no las aprendemos. Se quedan ahí, sueltas, no forman parte de nuestras vidas.

178: DAVID: El cambio.

179: JUAN: Cómo trataban a las mujeres.

180: LUCAS: Que ha cambiado mucho. Ya hay mucha libertad y todo eso.

181: DAVID: Que antes estaba encerrada y ahora está trabajando. Que el hombre se pasaba media vida en el bar y las mujeres todo el día trabajando en su casa. Todavía las hay así.

182: OR: Ese esquema que funcionó en tiempos de vuestros abuelos, ¿Funciona en los tiempos de vuestros padres?

183: ÁGATA: Un poquito.

184: TONI: ¡Qué va!

185: OR: ¿Y con vosotras?

186: ROSA: No, ¡Qué va!

La tercera sesión del módulo dedicado a los relatos autobiográficos incluye cuatro episodios que responden a distintos propósitos. La tabla 6 presenta de forma sintética una descripción de los mismos.

TABLA 6. SESIÓN TERCERA: LOS PADRES (10-02-04) (Enunciados: 229-547)

	EPISODIOS			
	9º Episodio	10º Episodio	11º Episodio	12º Episodio
Tema	Discurso regulador en el aula	Relatos de los padres y madres	Debate en torno a la educación	La integración en el grupo
Objetivo	Interacción	Diagnóstico	Valoración	Diagnóstico
Descripción	El orientador da algunas pautas para controlar las conductas dentro del aula y enumera algunas reglas para la confección de los relatos que han de ser corregidos por el profesorado de los ámbitos	El orientador mantiene un diálogo con cada alumno para que descubran y reflexionen sobre lo bueno que hacen sus padres y aprovechen sus logros y experiencias y no repitan sus errores.	Se produce un debate en torno a poner límites en educación y las ventajas e inconvenientes sobre una educación más permisiva. Se reflexiona sobre la responsabilidad y autonomía individual.	Al final de la sesión se produce un pequeño debate en torno a la integración de Lucas, del que se mofan y lo ridiculizan. Éste se defiende y mantiene sus posiciones

En esta sesión se observan dos dinámicas diferentes a partir de los episodios de interacción que se desarrollan. Por un lado, los episodios nueve y diez se sostienen sobre una interacción básicamente asimétrica por medio de la cual el orientador sienta las pautas y normas por las que se rige el trabajo en el aula y en la que el alumnado participa siguiendo el esquema. La interacción en estos episodios no es conflictiva y se basa en la narración de experiencias personales cotidianas. El extracto 5 ilustra este modo de interacción que se ha generado durante la tercera sesión.

Extracto 5:

288: MIGUEL: Mis padres. Pues, mi padre nació en Sevilla. La mayor parte de la infancia la pasó en el campo de mi abuelo en el Cerro del Águila. Con diez años se fue a Torreblanca que es donde vivían sus padres. A esta edad empezó a trabajar en un taller de motos que puso su padre. Con 16 años empezó a salir con mi madre. Tuvieron dos

hijos, una niña y yo. Sólo han cambiado una vez de residencia y era para venirse de Torreblanca porque decía mi madre que no le gustaba para nosotros. Su tiempo libre lo emplea en la cacería y la pesca. En algunos momentos para enseñarme cosas de la motocicleta. Mi madre nació en Sevilla y se ha criado toda su vida en Torreblanca. La mayor parte de su infancia la empleó en cuidar de sus hermanos, pues era la mayor y mi abuela tenía que trabajar todo el tiempo. Con 14 años conoció a mi padre. No se le dan bien los estudios. Su tiempo libre lo emplea en visitar a sus padres y en hacer aeróbic en el gimnasio.

289: OR: ¿Te has hecho alguna pregunta sobre tus padres?

290: MIGUEL: ¿Qué pregunta?

291: OR: ¿Por qué tu padre o tu madre son así?

292: MIGUEL: No

293: OR: ¿Qué cualidades ves más importantes en tus padres?

294: MIGUEL: El valor que ha tenido mi padre para trabajar desde chico.

295: OR: ¿Y en tu madre?

296: MIGUEL: Lo responsable que es.

297: OR: ¿Quién te ha ayudado más en la educación?

298: MIGUEL: Yo creo que los dos.

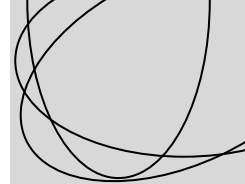
299: OR: ¿Y qué hacen cada uno? ¿Hacen lo mismo?

300: MIGUEL: Es que mi madre me educa más.

Por otro, los episodios once y doce se caracterizan por una interacción conflictiva basada en interacciones entre iguales de colaboración a partir de temas que emergen en la clase al margen del guión establecido por el orientador. Estos episodios reflejan conflictos y temas que no tienen resueltos y en los que no hay acuerdo, estableciéndose una relación simétrica entre iguales en las que su participación es más libre y no se ajusta a las normas de la actividad tal y como se han definido inicialmente. En estos se puede observar la aparición de discursos de carácter reflexivo a nivel básico. El extracto 6 refleja estas formas de interacción conflictiva entre iguales que se desarrollan durante la tercera sesión.

Extracto 6:

418: JUAN: Tengo que buscar más la autonomía que no tengo. Eso de que estén pendientes de mí de lo que hago y no hago ¡Ya sabes!



419: OR: *¿Cómo interpretas tú eso de que estén siempre encima de ti?*

420: JUAN: *A mí me parece bien porque si no están encima de mí seguramente no voy a estudiar ni nada y creo que voy a ser un niño. (Se escuchan críticas de todos en voz alta)*

421: ROSA: *¡Mentira, mentira, mentira! ¡Eso es mentira!*

422: JUAN: *No, hombre.*

423: ROSA: *Encima de mí no ha estado nadie y yo no soy una niña. (Risas y carcajadas)*

424: OR: *A ver ROSA, explícate algo más.*

425: ROSA: *Dice que si no le echan cuenta que sería un niño. ¡Que si no están encima de él! ¡Esto es mentira! A mí no me han puesto hora de recogida y yo sé a la hora que tengo que estar en casa. Cuánto menos me lo digan, yo me recojo más temprano. Y cuando más me digan que no vaya o que no haga esto más iba y más lo hacía.*

426: ÁGATA: *Eso es verdad. Lo que dicen: ¡Que lo prohibido da morbo! Entonces cuánto más te prohíben una cosa, más la haces.*

427: JUAN: *Pero tu madre siempre te señala un camino.*

428: ÁGATA: *Pero ella para señalarte un camino ha tenido que recorrer varios y ha tenido que equivocarse. Pues eso es lo que yo quiero hacer con mi vida. Y si me equivoco, pues ya aprenderé. Si no aprendes por ti misma, luego te vienen todos los palos encima.*

La cuarta sesión se centra en los relatos del alumnado sobre su nacimiento e infancia y se basa en exponer de forma breve las experiencias sobre su infancia. Toda la sesión sigue una misma estructura y guía constituyendo un único episodio de interacción al mantenerse en todo momento el propósito inicial. La tabla 7 recoge un breve resumen de la interacción durante esta sesión.

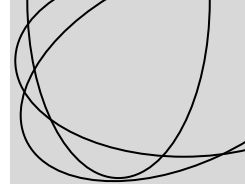
TABLA 7. SESIÓN CUARTA: NACIMIENTO E INFANCIA (24-02-04) (Enunciados: 548-688)

EPISODIOS	
	13º Episodio
Tema	Los relatos del nacimiento y de la infancia
Objetivo	Diagnóstico
Descripción	El alumnado comienza su relato, seguido de preguntas del orientador con el propósito de destacar posibles conexiones entre su situación actual de fracaso y algunos indicios en su vida infantil. En estos diálogos que siguen a cada relato se suman comentarios de otros compañeros y compañeras, pero sin romper la dinámica de la sesión. También el orientador pretende obtener datos de qué piensan sobre ellos y cómo se valoran.

La sesión cuarta, consta de un solo episodio, en el que la interacción es no conflictiva porque implica intercambio de ideas a partir de acuerdos y apoyos mutuos. Así mismo su naturaleza es de carácter experiencial porque está orientada a la creación de significados donde se reflejan la inmediatez de hechos, acontecimientos o experiencias. Los niveles de colaboración son de coordinación porque la interacción en el aula sigue las pautas marcadas por el orientador tratando de seguir el guión establecido. El extracto 7 muestra la dinámica de la sesión y el tipo de interacción que se establece.

Extracto 7:

652: INÉS: Yo nací un once de noviembre de 1986 en la clínica Infanta Luisa de Orleans de Triana. Me bautizaron en enero del 87 y me dicen que me llevé todo el día llorando. Desde que nací hasta el año no ponía apenas peso. No comía apenas nada y no dejaba dormir a mis padres. Mi madre tenía que esperar a que yo me durmiera para darme algo del biberón. A los dos años comencé a comer algo más y a las cinco de la mañana me tenían que dar un biberón. Cada vez que mi madre me pesaba se desesperaba porque con la edad en vez de poner, lo que hacía es perder. Uno de los días que con tanta frecuencia me llevaron al médico, me colocaron en el suelo y me puse a andar. El médico, como me veía tan pequeña, creía que era un prodigio de bebé. Con nueve meses gateaba por el patio y subía los escalones igualmente gateando. Claro, después



para bajar era rodando y de cabeza. También mi padre me dice que apenas dormía y no me gustaba la cuna. Así que me tuvieron que poner un colchón cerca de la cama de mi madre. Los domingos siempre íbamos al parque, a las palomas y al cine. Un año que fuimos a la playa me dio mucho miedo del agua, pero a los pocos días me gustaba tanto que tenían mucho cuidado conmigo. Cuando una habitación estaba oscura me ponía a corretear fuera.

653: OR: Encuentras alguna explicación en la narración que has hecho y tu situación actual. EL hecho de no comer, de no dormir, los nervios... ¿Crees que ha podido influir en ti de alguna manera?

654: INÉS: ¡Hombre! ¡Alguna que otra vez me agobio mucho!. Pero en lo demás no creo que me haya afectado.

655: OR: En lo de la timidez ¿Crees que ha habido algo que te haya hecho ser así?

656: INÉS: A mí siempre me ha dado vergüenza de todo. Tanto es así que no hablaba ni con mis primos.

657: OR: Pues aquí ya te has superado bastante. Es un triunfo tuyo. Te lo reconocemos.

La sesión quinta se desarrolla a través de dos episodios de interacción dedicada a las experiencias escolares del alumnado, estando el primero de ellos orientado a los relatos y el segundo a procurar una experiencia positiva en el contexto escolar a partir de la relación entre iguales. La tabla 8 resume cómo se desarrolla esta sesión a través de estos episodios.

TABLA 8. SESIÓN QUINTA: PRIMARIA Y SECUNDARIA (03-03-04) (Enunciados: 689-749)

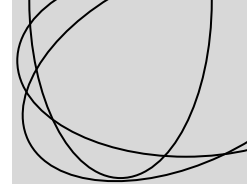
EPISODIOS		
	14º Episodio	15º Episodio
Tema	La entrada en Primaria y Secundaria	Felicitaciones en el grupo
Objetivo	Diagnóstico	Interacción
Descripción	Narración de sus vivencias al contacto con la enseñanza reglada tanto en Primaria como en Secundaria. No hay intervenciones del orientador después de cada relato	El orientador, a la vista de las anteriores sesiones, introduce un episodio con la intención de aumentar la autoestima de los alumnos mediante el descubrimiento de cualidades y mejoras que el grupo ha observado en los compañeros y compañeras. Para ello da una sencilla pauta: enviar mensajes positivos descubriendo las mejoras que han observado en ellos y ellas.

En la sesión quinta se observan dos episodios. Los modos de interacción en los dos episodios son no conflictivos porque la interacción que se desarrolla en los dos está orientada al intercambio de ideas. La naturaleza de la interacción es experiencial y los niveles de colaboración son de coordinación porque toda la interacción está orientada a cumplir las pautas puestas por el orientador siguiendo el guión establecido. El fragmento que reproducimos es del episodio quince porque en él se ve un sentido de acercamiento y comprensión entre todos los componentes del grupo.

Extracto 8:

724: JULIO: Felicito a JUAN porque tiene mucho entusiasmo. A JACINTO, porque después de que he hablado con él, me he dado cuenta de que es muy buena persona.

725: PACO: Felicito a JUAN porque es rápido y gracioso. A LUCAS, porque es una persona ordenada y muy responsable.



726: JACINTO: Felicito a JUAN porque antes estaba siempre de cachondeo y ahora lo veo más centrado. A DAVID, porque es muy sincero y sociable. ¡Habla con todo el mundo!

727: DAVID: Felicito a MIGUEL, porque antes era muy tímido y ya lo está superando aquí.

La sesión sexta tiene como propósito reflexionar a partir de los relatos autobiográficos que el alumnado ha compartido. La tabla 9 resume la interacción desarrollada en esta sesión a través de los episodios 16 y 17.

TABLA 9. SESIÓN SEXTA: CONCLUSIONES Y RELATOS (10-03-04) (Enunciados: 750-814)

		EPISODIOS	
		16º Episodio	17º Episodio
Tema		Conclusiones y valoraciones que hace cada alumnado	La integración en el grupo
Objetivo		Valoración	Interacción
Descripción		Después de realizar los relatos autobiográficos, el alumnado realiza un resumen de su vida destacando algunos hechos y sacando algunas conclusiones	El orientador presenta un elenco de problemas relacionados con los relatos y debates anteriores. El grupo se decanta por el tema de la integración. A raíz de la discusión surgen de nuevo cuestiones relacionadas con la integración de algunos compañeros. Hay que destacar que en estos debates ya no se dan insultos, aparecen posiciones de razonamientos, posiciones más flexibles y sobre todo, algunos componentes piden excusas y reconocen su error en público por haber insultado a algunos compañeros.

En la sesión sexta, el alumnado se limita a exponer las conclusiones extraídas de sus relatos durante el episodio 16, apreciándose que a una intervención inicial del orientador el alumnado se

ciñe a expresar en voz alta sus reflexiones. El extracto 9 muestra algunos turnos de palabra consecutivos que se realizan con estas características.

Extracto 9:

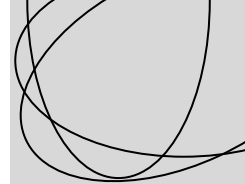
752: DAVID: Yo al realizar esta historia de mi vida he aprendido y reflexionado sobre todo lo pasado. También me ha ayudado a conocer mejor a mis antepasados. Posteriormente me he dado cuenta que los fracasos del Instituto, no son favorables para mí ni para mi familia. Mientras vamos cumpliendo años, los estudios y la familia han ido mejorando e incluso yo voy teniendo mejor actitud y comportamiento con los amigos.

753: JUAN: ...Ahora me he dado cuenta que los estudios son fundamentales. Tanto como para tener un futuro más amplio como para mejorar las relaciones familiares.

754: ÁGATA: Tras buscar tanta información e investigar en las raíces de mis antepasados he llegado a la conclusión de que tengo una familia muy trabajadora. Que siempre ha dado todo por sus hijos tanto mis abuelos como mis padres. La segunda conclusión es que he descubierto que el miedo ha sido uno de los problemas. No sé si esto ha influido en mi fracaso escolar o en las relaciones con mis padres. Yo pienso que esto ha influido mucho en la relación con mis amigos. Otra cosa es que sé que tengo muchas personas a mi alrededor que de verdad me quieren y que yo estoy dispuesta a no defraudar a ninguno de ellos.

755: ROSA: ...Yo creo que mis abuelos y mis padres han educado como se debe de educar a los niños. Cuando yo sea mayor y vaya a realizar una familia lo haría como mi madre, aunque hay algunas cosas que sí cambiaría. ... Sobre todo he reflexionado acerca de lo que yo hoy en día tengo y que antes era muy difícil de tener.

Por su parte, a propuesta de una serie de temas que el orientador sugiere que han surgido durante las exposiciones de los relatos el grupo elige una temática específica y debate sobre ella. Se observan desacuerdos y confrontaciones que se abordan desde una perspectiva reflexiva y argumentativa en la búsqueda de acuerdos y acercamiento de posturas. La participación del alumnado es de cooperación porque los alumnos se centran en un tema que emerge en clase compartiendo una meta u objetivo de interacción al margen del guión establecido. Son formas más dinámicas y auto-gestionadas por el grupo, emergiendo interacciones simétricas entre iguales. El extracto 10 muestra un ejemplo de la interacción desarrollada durante este episodio.



Extracto 10:

990: OR: *Sigamos y no perdamos el hilo de la conversación. Cuando entramos en diversificación nos encontrábamos en una situación de perdedor o de fracasado. Esta situación se notaba, como me habéis dicho, en los amigos porque siempre te juntabas con los que fracasaban. En la familia porque siempre te estaban señalando con el dedo. Se metían constantemente contigo, te formaban la bulla y la bronca. La pregunta siguiente: Y, con vosotros mismos, ¿Cómo os sentíais?*

991: ÁGATA: *Mal*

992: TONI: *Bueno se disimulaba estando todo el día de cachondeo en las clases y en la calle. Así no pensábamos en el futuro.*

993: ÁGATA: *Pero es que yo, aunque me lo pasara bien, cuando llegaba a mi casa las cosas eran distintas. Me decía a mí misma: "¡Otro día igual!". "¡Otro día tirado!" Yo me comía el coco. Pero lo terrible es que al otro día volvía a hacer lo mismo. A la noche me decía: "¡Tengo que cambiar!". Pero el cambio no llegaba nunca.*

994: TONI: *Y cuando te entregaban las notas te decías a ti mismo. ¡Ea! ¡Otro año perdido!*

995: OR: *Y ¿Qué hacíais para evitar ese malestar con vosotros mismos?*

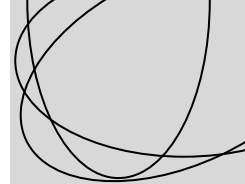
996: TONI: *Yo sólo pensaba en divertirme cada día, en lo demás trataba de pasar.*

Por último, la sesión séptima engloba cinco episodios de interacción centrados en su mayor parte en debatir y reflexionar sobre los logros y aprendizajes durante el programa de DVC así como sobre los planes de futuro. La tabla 10 resume la descripción de los episodios que se han desarrollado durante esta sesión.

TABLA 10. SESIÓN SÉPTIMA: REFLEXIONES Y VALORACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE (17-03-04) (Enunciados: 815-1048)

EPISODIOS					
	18º Episodio	19º Episodio	20º Episodio	21º Episodio	22º Episodio
Tema	Mejoras observadas y nuevos retos	El esfuerzo como medio para avanzar	El futuro y la planificación	La cultura del fracaso y del triunfo	Mejoras y logros alcanzados
Objetivo	Valoración	Valoración	Valoración	Diagnóstico	Valoración
Descripción	El orientador les propone reflexionar sobre la utilidad de los relatos y si les ha servido para mejorar algo en sus vidas. ¿Qué beneficios les ha traído las Historias de Vida?	Uno de los cambios que han observado en ellos se refiere al esfuerzo y al sacrificio por conseguir una meta y que han vivido en un mundo lleno de fantasías	Se reflexiona sobre el futuro. Manifiestan que ahora se preocupan por su futuro y tienen más dudas que antes porque no saben cómo planificarlo. Se expresan miedos.	En esta interacción el orientador les plantea las diferencias entre la cultura del fracaso en la que estaban inmersos y la cultura del éxito en la que han empezado a entrar desde que están en DVC	Una nueva interacción muestra otro de los logros alcanzados en relación con la familia. Ya no necesitan mentir y se sienten más valorados dentro de la familia

Los cinco episodios que conforman esta sesión última tienen una estructura muy parecida. En primer lugar, no existen interacciones conflictivas. En segundo lugar, son de naturaleza reflexiva, aunque cortas, en cuanto que reflejan posiciones personales que han sido mejoradas con respecto a su experiencia anterior a la entrada en DVC. En tercer lugar, los niveles de colaboración son todos de coordinación porque se basan en el guión establecido por el orientador, pero ellos continúan sin que el orientador se tenga que dirigir a unos y otros para que intervengan. El



extracto 11 recoge un fragmento de interacción característica durante esta sesión:

Extracto 11:

990: OR: *Sigamos y no perdamos el hilo de la conversación. Cuando entramos en diversificación nos encontrábamos en una situación de perdedor o de fracasado. Esta situación se notaba, como me habéis dicho, en los amigos porque siempre te juntabas con los que fracasaban. En la familia porque siempre te estaban señalando con el dedo. Se metían constantemente contigo, te formaban la bulla y la bronca. La pregunta siguiente: Y, con vosotros mismos, ¿Cómo os sentíais?*

991: ÁGATA: *Mal*

992: TONI: *Bueno se disimulaba estando todo el día de cachondeo en las clases y en la calle. Así no pensábamos en el futuro.*

993: ÁGATA: *Pero es que yo, aunque me lo pasara bien, cuando llegaba a mi casa las cosas eran distintas. Me decía a mí misma: "¡Otro día igual!". "¡Otro día tirado!" Yo me comía el coco. Pero lo terrible es que al otro día volvía a hacer lo mismo. A la noche me decía: "¡Tengo que cambiar!". Pero el cambio no llegaba nunca.*

994: TONI: *Y cuando te entregaban las notas te decías a ti mismo. ¡Ea! ¡Otro año perdido!*

995: OR: *Y ¿Qué hacíais para evitar ese malestar con vosotros mismos?*

996: TONI: *Yo sólo pensaba en divertirme cada día, en lo demás trataba de pasar.*

2.2. Valoración de los beneficios de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar

La aplicación que hemos realizado de la narrativa como metodología para la orientación escolar y personal del alumnado de DVC nos ha descubierto distintas funciones y usos que tiene para los orientadores.

Por una parte, en nuestro trabajo esta metodología sirve a una función diagnóstica, al revelar a través de los relatos y discursos del alumnado cómo ha construido su identidad y cuáles son los aspectos que pueden estar afectando negativamente en su desarrollo educativo. Así, durante la aplicación del módulo dedicado a los relatos autobiográficos,

observamos que ocho episodios de interacción que tienen lugar en el aula sirven para revelar esos factores que dificultan el desarrollo del alumnado. Los extractos 12 y 13 muestran cómo se manifiesta esta función diagnóstica de la metodología narrativa desarrollada durante una sesión de clase. El extracto 12 extraído del episodio 14 durante la sesión quinta refleja la exposición del alumnado de sus experiencias escolares, lo que sirve para conocer sus trayectorias y factores que han podido incidir en su entrada en el programa de DVC.

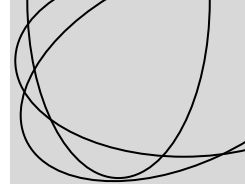
Extracto 12:

694: MANUEL: *Desde los cuatro años que entré en el colegio hasta el segundo de la ESO mi vida ha sido normal, aunque de vez en cuando suspendía alguna asignatura. Mi paso por el colegio ha sido regular. Desde chico siempre he tropezado en las matemáticas porque siempre se daban mal. Los profesores decían de mí que era un chico bueno pero muy tímido. Fuera del colegio, mi vida era igual que los demás. Con doce años aprobé los estudios y me regalaron la primera moto. Yo no quería estudiar nada más que coger la moto. En tercero de la ESO, mi madre, me apuntó a clases particulares porque no estudiaba nada y porque lo veía muy complicado. A pesar de todas estas ayudas yo tuve que repetir. Ese año me interesé por la diversificación e hice todo lo posible por entrar.*

695: JAVIER: *En Holanda, donde vivía mi padre por cuestiones de trabajo, ya repetí el tercero de primaria. Entonces las cosas no iban bien. Con doce años nos vinimos para España. En Sevilla, en el colegio Machado, las cosas iban mejor, incluso sacaba buenas notas menos en Lengua Española que siempre me suspendían. En tercero de la ESO, ya en Alcalá, me fue mal y tuve que repetir. Luego entré en Diversificación.*

696: PABLO: (...) *Yo seguía siendo un niño bueno y calladito. Siempre respeté a los profesores. Apenas salía a la calle en esos tiempos. Cuando lo hacía era para salir a jugar al tenis que fue en verdad donde me empecé a abrir un poco. Creía que en el Instituto iba a ser igual de fácil que en el colegio y también como me borré del tenis, empecé a salir a la calle con los amigos y con el cachondeo en la clase. Yo creo que esto ha sido la causa de mi fracaso en todo. También es verdad que me he echado al palo y no he echado cuenta de los estudios y éstos no me han gustado. (...)*

697: DANIEL: (...) *Cuando tenía diez años me trasladé al colegio de Antonio Machado. Cuando entré en este colegio la vida me iba cambiando, pues los estudios me iban mejor. También me lo pasaba muy divertido pues participé en los carnavales y estuve en el belén viviente que se hizo aquel año. Después de dos años me pasaron de curso y al colegio de al lado, ya en la ESO, donde empezaron a llegar mis suspensos y la familia se*



iba empezando a preocupar por las notas. (...) Una vez entré en tercero de la ESO me fui al Monroy. Aquello, para mí era la gloria. Era diferente en todos los sentidos pues no me vigilaban tanto como en el colegio, pero tuve que repetir tercero. Entonces empezó el fracaso en todo. El ambiente en la familia cambió en todo. Mis padres estaban siempre mosqueados. Me quitaron parte de la libertad que yo tenía y no me dejaban salir a la calle. Las relaciones con todo el mundo también eran diferentes y encima me castigaban todo el día. Llegado ese momento me puse a pensar que tenía que hacer algo (...)

En este extracto, observamos que el alumnado intenta presentar de forma descriptiva su trayectoria educativa, asumiendo la responsabilidad individual de su fracaso; estos discursos nos muestran un pensamiento esencialista sobre la persona que lleva a una actitud de resignación que bloquea y paraliza su acción de salida de esa situación. El extracto 13 extraído del episodio 11 de la sesión 3ª muestra la experiencia del alumnado en el entorno familiar, permitiendo conocer posibles dinámicas que pueden incidir negativamente en su progreso educativo.

Extracto 13:

448: DAVID: *A mí, desde luego, el disco rayado no me ha hecho mejorar. Ya no. Yo cuando empieza con disco rayado le digo: ¡Mamá, déjame! Si tú quieres que te cuente algo, que cómo soy, cómo voy. Bien. Yo te lo cuento. Pero no vayas a juntar una cosa con la otra. Si ella quiere preguntarme algo, yo se lo digo. Pero que no esté todo el día dale que dale. Pero es que llegaba del colegio: “¡Y esto!”. “¡Y lo otro!”. “¡Haz esto, aquello!” ¡Que esto es lo mejor para ti!*

449: OR: *¿Qué provoca en vosotros que os estén repitiendo siempre las cosas?*

450: INÉS: *A mí que lo deje.*

451: ÁGATA: *Yo hago lo contrario. Tú quieres que estudie, pues ahora no lo hago.*

452: OR: *Eso tiene morbo, como ha dicho ÁGATA.*

453: ÁGATA: *¡Claro!*

454: OR: *Y ¿Esto es una estrategia en vuestra conducta con respecto a los padres? Le lleváis la contraria. ¿No?*

455: TODOS: *¡Claro!*

456: ÁGATA: *Yo si un día me dice una cosa una o dos veces. ¡Vale! Le echo cuenta. Pero si me lo dice trescientas veces, es que ya paso de ella olímpicamente. ¡Es que ya me da igual ocho que ochenta! ¡Además es que se ponen como locas! (Risas)*

457: DAVID: *Ella me dice que no me entero de lo que me dice. No es que no me entere es que me cabreo. ¡Porque es que no se calla! Y ya no me callo yo. Esto se lo digo.*

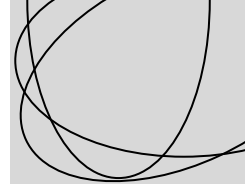
Porque siempre termina con reproches. Luego coge y se va. Luego cada vez que me ve, empieza otra vez. Esto es lo que más me amarga: que sabes que cada vez que te vea va a empezar otra vez.

Como se observa en nuestro trabajo queda patente por los discursos del alumnado que la relación con el entorno familiar y escolar es conflictivo, mostrando resistencias y rechazos hacia estos contextos y habiendo construido significados y atribuido valoraciones a estos contextos perniciosos para su aprendizaje y educación. También observamos que el ambiente y dinámica en el contexto familiar es de reproche reforzando ciertas ideas (eres una floja y una vaga, no sirves para nada, etc.). Otros trabajos anteriores obtienen resultados similares al usar la narrativa como medio para la orientación con alumnado en riesgo de fracaso escolar (Hornillo, 2009; Rebollo y Hornillo, 2010).

Por otro lado, la aplicación que hemos realizado de la metodología narrativa también ha permitido el desarrollo de formas nuevas de interacción en el aula, procurando proporcionar experiencias positivas de interacción entre iguales, más basadas en la colaboración, el apoyo y el respeto mutuo que en la confrontación, la burla y el desprecio. En este sentido, creemos que resulta clave que para que esta metodología cumpla este propósito, el orientador debe proporcionar reglas y pautas claras tanto para el desarrollo de las tareas como para la participación en el aula. El extracto siguiente muestra esta función.

Extracto 14:

706: OR: Después que hemos oído vuestras pequeñas y grandes historias, vamos a centrarnos en dos cuestiones. En primer lugar vamos a mandar un mensaje positivo a cada uno de los compañeros. Como por ejemplo: "yo me doy cuenta de que has hecho esto o lo otro o que hayas salido bien de esta experiencia". La segunda cuestión es que si nos ha quedado alguna duda o deseamos saber algo, hagamos la pregunta que creamos conveniente...



707: LUCAS: *Creo que JUAN es una persona muy sociable y es un buen amigo de todo el mundo. Siempre está riéndose y es muy divertido. A ROSA la felicito por la facilidad que ha tenido para superar la muerte de su padre.*

708: OR: *¡LUCAS! Desearía hacerte una pregunta. ¿Me lo permites? ¿Por qué chocas tanto con la gente? Si quieres lo podemos tratar. Esto nos ayudaría a llevarnos bien con el grupo.*

709: ROSA: *¡Venga, venga! ¡Que no te vamos a coger por el cuello!*

710: LUCAS: *No sé. El caso es que choco con ellos.*

711: PACO: *Yo sé que él nos quiere.*

712: OR: *Entonces son amores no correspondidos. ¡Verás! Yo percibo algunas veces que tú te has sentido mal porque has recibido algunas críticas de los compañeros.*

713: DAVID: *No. Críticas no.*

714: OR: *Bueno. Quizás la palabra crítica no sea exacta. ¿Quizás que no hayáis reconocido su esfuerzo o su responsabilidad? Y por esto es posible que él se sienta mal. Quizás es que es demasiado responsable.*

715: JUAN: *Felicito a LORENA porque es muy cariñosa con su madre. A JULIO, porque es muy sociable y siempre quiere estar con los amigos. A JORGE, porque es muy fuerte últimamente. A DAVID, porque es muy guasón.*

716: DAVID: *¡Uf! ¡Te quiero JUAN!*

.....

796: OR: *Hay otros aspectos relacionados con nuestras compañeras DELIA y JANA que por vuestros comentarios no aparecen muy integradas.*

797: ROSA: *Yo veo que JANA tampoco se integra en el grupo.*

798: DAVID: *Yo creo que a nuestro grupo le gusta demasiado el cachondeo.*

799: PACO: *Yo veo que esto a otra gente no le gusta tanto. Yo creo que a ella no le gusta que nos metamos con ella y le demos tantas bromas.*

800: ROSA: *Eso es. El otro día hubo un problema con JANA y se echó a llorar porque es que estamos todo el día haciendo burla de ella. Yo reconozco que me meto mucho con ella. Yo lo reconozco. Y fui y se lo dije a ella que ya no me voy a meter más con ella. Y es que es toda la clase.*

801: ÁGATA: *Yo también reconozco que me meto mucho con ella.*

802: ROSA: *Después nadie lo reconoce.*

803: PACO: *Entonces reventó. Y ya dijimos que a partir de ahora íbamos a cambiar.*

Observamos que el alumnado ensaya formas nuevas de discurso e interacción entre iguales centradas en el reconocimiento mutuo, con lo que por una parte proporciona experiencias positivas y reconfortantes en el contexto escolar que se basa en el poder del grupo de iguales, como

fuente de apoyo y desarrollo y por otro, se ensayan y entrenan nuevas maneras de hablar, pensar sobre los otros y sobre sí mismos centrados en lo positivo.

Por último, la metodología narrativa aplicada ha servido para promover un pensamiento reflexivo y valorativo en el alumnado mediante estrategias en las que no solo narran su pasado sino que ahondan en qué experiencias y situaciones del pasado les han llevado a la situación presente y cómo se condiciona el futuro según actuemos en el presente. Las actividades y sesiones del módulo dedicado a los relatos autobiográficos tienen, en gran medida, el propósito de entrenar al alumnado en esta forma de hablar y pensar sobre sí mismo, con el fin de dotar de un mediador cultural que les permita reconstruir su identidad. Diez episodios de interacción han tenido este propósito principal, repartidos a lo largo de cinco sesiones. El extracto siguiente muestra esta función.

Extracto 15:

878: PACO: Algunos cambios sí se han producido.

879: OR: ¿A qué cambios te refieres?

880: DAVID: Que tanto mis abuelos como mis padres han sufrido mucho por conseguir lo que tienen y yo no me voy a escapar de esto. ¡Que yo también tendré que pasar por esto! Tendré que sufrir y todo eso.

881: OR: Pero ¿Eso es un cambio?

882: LORENA: Que también nosotros tenemos que sufrir y pasarlo mal.

883: PACO: Que no nos van a dar nada.

884: DAVID: Que hay que tenerlo claro. Porque en el trabajo no van a venir en busca nuestra sino que tenemos que ser nosotros los que vayamos en su búsqueda.

.....

897: PACO: Ahora estoy empezando a pensar en el futuro.

898: OR: Esta es otra idea interesante: ¡Pensando en el futuro!

899: PACO: Antes, el año pasado, yo no pensaba nada más que en salir a la calle. Estudiaba algo para algún examen pero no me había detenido a pensar en lo que voy a ser en el futuro, cuando salga de aquí.

900: ÁGATA: Yo no me preocupaba ni del estudio. ¡Qué quieres que te diga!

.....

915: JANA: Yo el año pasado pensaba que podía ser peluquera y me he dado cuenta que hay muchas y que va a ser difícil. Ahora no veo muchas salidas. Tendría que hacer el curso superior y para eso tengo que hacer el Bachillerato.

916: ROSA: Creo que no hace falta el superior, que hay uno medio de peluquería

917: TONI: En el IES. "Alguadaíra" hay un ciclo medio de Administración.

918: JANA: A mí me han dicho que es muy difícil sacárselo y más con la preparación que yo tengo, que no es mucha.

919: ÁGATA: Yo conozco a una amiga que cuando estaba en cuarto de la ESO lo sacó todo bien. Luego se metió en primero de bachillerato y cada vez menos, cada vez menos hasta que lo dejó. Al año siguiente se metió en el módulo de Administración y está toda amargada. ¡Vamos es que no sale! ¡Siempre en su casa estudiando! ¡Está amargada!

....

993: ÁGATA: Pero es que yo, aunque me lo pasara bien, cuando llegaba a mi casa las cosas eran distintas. Me decía a mí misma: "¡Otro día igual!". "¡Otro día tirado!" Yo me comía el coco. Pero lo terrible es que al otro día volvía a hacer lo mismo. A la noche me decía: "¡Tengo que cambiar!". Pero el cambio no llegaba nunca.

994: TONI: Y cuando te entregaban las notas te decías a ti mismo. ¡Ea! ¡Otro año perdido!

995: OR: Y ¿Qué hacíais para evitar ese malestar con vosotros mismos?

996: TONI: Yo sólo pensaba en divertirme cada día, en lo demás trataba de pasar.

En estos apuntes observamos que el alumnado reflexiona sobre su trayectoria y se plantea posibles metas para lo cual proyecta, de forma incipiente, caminos para alcanzarlas aunque de una manera embrionaria y no de una manera homogénea por parte de todo el alumnado. Estos discursos reflejan el miedo a desear, a tener expectativas y cómo ajustan sus deseos a lo que ellos creen que está en su mano alcanzar. Se observa la emergencia de un pensamiento más realista, planificado y organizado sobre sus proyectos y expectativas respecto al realismo mágico con el que fantaseaban al inicio del programa sobre posibles profesiones.

En cuanto al papel y secuencia en que se han dado estas funciones en el desarrollo de la metodología en las sesiones de tutoría específicas, la tabla 11 sintetiza esta información.

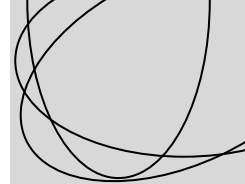
TABLA 11: EPISODIOS DE INTERACCIÓN SEGÚN PROPÓSITOS DE LA METODOLOGÍA EDUCATIVA APLICADA

EPISODIOS			
Sesiones	Diagnóstico	Interacción	Valoración
1ª	2-4		1-3-5
2ª	6	7	8
3ª	10-12	9	11
4ª	13		
5ª	14	15	
6ª		17	16
7ª	21		18-19-20-22

La lectura de esta tabla nos informa del papel que han jugado estos propósitos a lo largo de la aplicación de esta metodología. Así, mientras la función diagnóstica y de mejora del clima del aula se ha desarrollado de forma transversal, estando presentes a lo largo de las distintas sesiones del programa. La función valorativa se ha concentrado al inicio y al final de la aplicación del programa y se ha vinculado en gran medida a la tarea de debatir sobre los logros y aprendizajes alcanzados.

3. EL CLIMA Y LA DINÁMICA DE RELACIONES EN EL AULA DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA NARRATIVA

En este apartado se exponen el clima y la dinámica de relaciones que se dieron en el aula durante la implementación del programa de intervención con el fin de indagar si influyen en los procesos de reconstrucción de la identidad del alumnado de DVC. En este sentido queremos explicitar las relaciones sociales como posibles inductores de los cambios personales tal y como afirma Werstch (1995: 181) “que unas determinadas relaciones interpsicológicas pueden provocar unas



relaciones intrapsicológicas” o “un modo de hablar diferente puede inducir a pensar de modo diferente” (185).

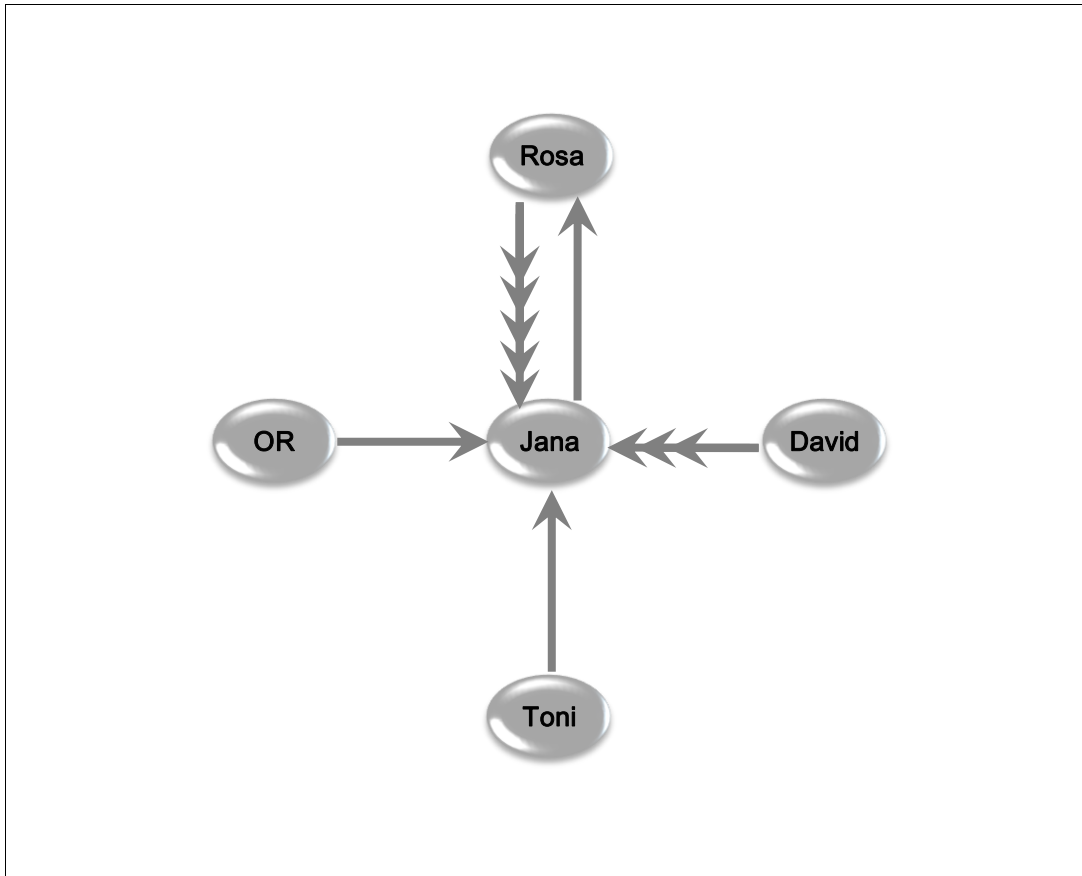
Para conocer el clima y la dinámica de relaciones que se establecen dentro del grupo, se describe el flujo de interacciones en función de los objetivos educativos a los que sirve, el contenido y naturaleza de la interacción. A continuación exponemos los mecanismos de regulación educativa usados por el orientador a lo largo de la aplicación del programa.

3.1. Dinámica de relaciones en el aula

En este apartado describimos relaciones que se producen dentro del aula, a lo largo del módulo de intervención, y qué características revisten. Como ya describimos en la metodología, todos y cada uno de los episodios se pueden considerar como una actividad discursiva e interactiva mediante la cual el lenguaje se convierte en vehículo de expresión social y personal y como instrumento para desentrañar los significados culturales elaborados dentro del grupo.

Durante la aplicación del programa, se han desarrollado ocho episodios de interacción que sirven a un propósito de diagnóstico educativo al facilitar al orientador, un conocimiento profundo de la situación inicial del alumnado en cuanto a trayectorias y experiencias educativas. Estos episodios responden a dos modos de interacción. Por un lado, nos encontramos con episodios que muestran una interacción conflictiva revelando los conflictos del alumnado en los contextos familiar y escolar. Este es el caso de los episodios dos, cuatro y doce que se desarrollan en la primera y tercera sesión. La figura 1 ilustra el flujo de interacción en el episodio 4. Se trata de un episodio dentro del contexto escolar, centrándose en el análisis del rechazo a una compañera del grupo.

FIGURA 1. DINÁMICA DE INTERACCIÓN DEL EPISODIO 4: CONFLICTO ENTRE IGUALES



Extracto 16:

79: ROSA: ¡Esta niña tampoco ha salido estas Navidades!

80: DAVID: Cuando salía parecía que estaba en otro mundo

81: TONI: ¡También se ha echado novio!

82: ROSA: Se llama "pesca" y su padre también. (Risas)

83: OR: Yo no me he enterado de nada.

84: ROSA: ¡El tío es más feo!

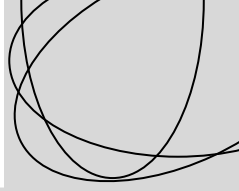
85: JANA: ¡Otra vez no! (Muy enfadada)

86: ROSA: Le dicen "pesca" porque vende pescado en una pescadería.

87: DAVID: ¡Vende pescado!

88: ROSA: Vende pescado y es así de bajito, con unas gafitas. ¡Así de bajito! (Gestos)

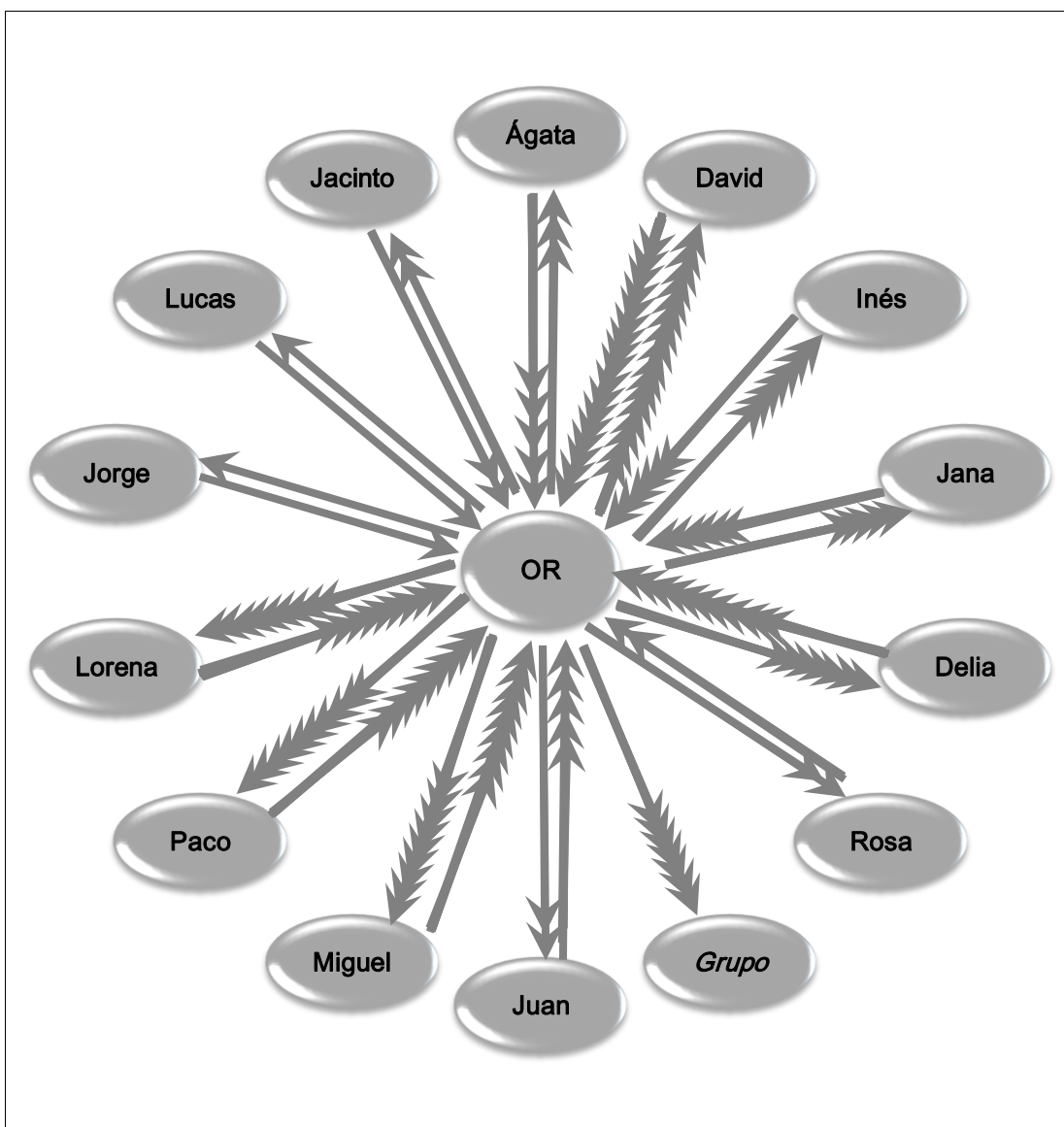
89: DAVID: Ahora, ¡Qué es un personaje! Es bueno. Es bueno. ¿Eh? Es bueno (Risas)



Este episodio refleja una estructura reticular basada en interacciones entre iguales cuya colaboración en el marco del grupo se orienta fundamentalmente a herir y humillar a otros compañeros en el aula. Además de suponer experiencias dañinas en el plano relacional con el grupo de iguales, estas interacciones representan un contexto educativo basado en la dominación, control y poder.

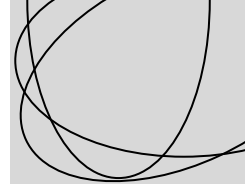
Por otro lado, también nos encontramos con episodios que sirven a una función diagnóstica que muestran una interacción no conflictiva, los cuales se desarrollan a partir de las exposiciones en grupo de los relatos autobiográficos y cuyos discursos son de naturaleza experiencial de forma muy directa y espontánea, es decir, el alumnado comparte experiencias personales con el grupo de forma muy coloquial y natural. Este es el caso de los episodios seis, diez, trece, catorce y veintiuno. La figura 2 ilustra el flujo de interacción en el episodio 10.

FIGURA 2. DINÁMICA DE INTERACCIÓN DEL EPISODIO 10: RELATOS SOBRE PADRES Y MADRES



Extracto 17:

246: OR: Pues entonces convendría que le informéis. Bueno, empezamos ya. Hoy el tema es reflexionar un poquito, en voz alta, sobre quiénes son nuestros padres. Con tres objetivos claros. Primero para tomar contacto con ellos. Segundo para valorar lo que tenemos, su experiencia, su capital humano. Nuestros padres son un almacén importante de experiencias, de hechos, de cosas que les ha pasado en la vida y nosotros tenemos que aprovecharnos de sus experiencias. Valorar nuestros padres porque ellos han sido los que han estado a nuestro lado y nos han ayudado a que nosotros tiremos para adelante. Finalmente es necesario que descubramos sus fallos para que nosotros



no los repitamos. Reflexionaremos en voz alta, sin miedo y sin problema. El secreto hay que seguir manteniéndolo. Si alguno se va de la lengua... Ya sabéis lo que pasa. Bien. DAVID empieza.

247: DAVID: Hoy te voy a contar un cuento de Antonio y Gracia. Un buen día, soleado, se conocieron en el campo. Al cabo del tiempo se casaron y eran muy felices. Tuvieron a mi hermana Vanesa. La vida seguía muy bien hasta que, años más tarde nació un diablillo llamado DAVID. Desde ese momento la vida seguía requetebién hasta que empecé a crecer y a dar ruido. Gracia, cuando se puso en estado, dejó de trabajar y cuando nací, ella estaba todo el día con nosotros. Dejó el trabajo. Y todo por bonito... Ya en la familia, los dos pusieron un tipo de normas, el hombre trabaja y la mujer cuidaba de la casa y de los hijos. Mi madre fue la que decidió que tuvieran dos hijos nada más. También decidieron que la educación y la vigilancia de los estudios sería tarea de la madre porque el padre estaba trabajando y no los podía atender. Cuando a la madre no le hagan caso entonces entraría mi padre en acción. Yo una vez conocido esto seguiré la misma tradición: el hombre a trabajar y la mujer a la casa. Pero si la mujer también trabaja, pues se encargarían de todo los dos.

248: OR: ¿Qué cualidades fundamentales ves en tus padres?

249: DAVID: Que es buena gente, simpático. De mi madre, que le gusta mucho el orden y que no deja pasar ni una. Cada persona a lo suyo.

250: OR: ¿Y cómo lo ves tú?

251: DAVID: Yo bien, porque si no es por ella, yo no estaría aquí. Que ha seguido mis pasos.

252: OR: ¡El empeño que ha puesto tu madre durante todos estos años ha dado ya un poco su fruto! Porque si no tú, en estos momentos, estabas por ahí fuera, no sé dónde. Y es tu madre, más que tu padre. Porque tu padre como es taxista no tiene tiempo en casa.

253: DAVID: El taxista no tiene tiempo en casa.

254: DAVID: Yo creo que era mi padre el que le decía a mi madre lo que tenía que decirme y mi madre me lo decía a mí. Porque mi padre no tenía tiempo o no lo quería tener. Cuando mi madre no podía conmigo, intervenía mi padre.

255: OR: Entonces, el que está en la retaguardia es tu padre. Por si le fallan los mecanismos intervendría tu padre. ¿Y cómo interviene tu padre?

256: DAVID: Interviene bien. Pero una vez que interviene él, ya no puede haber fallos.

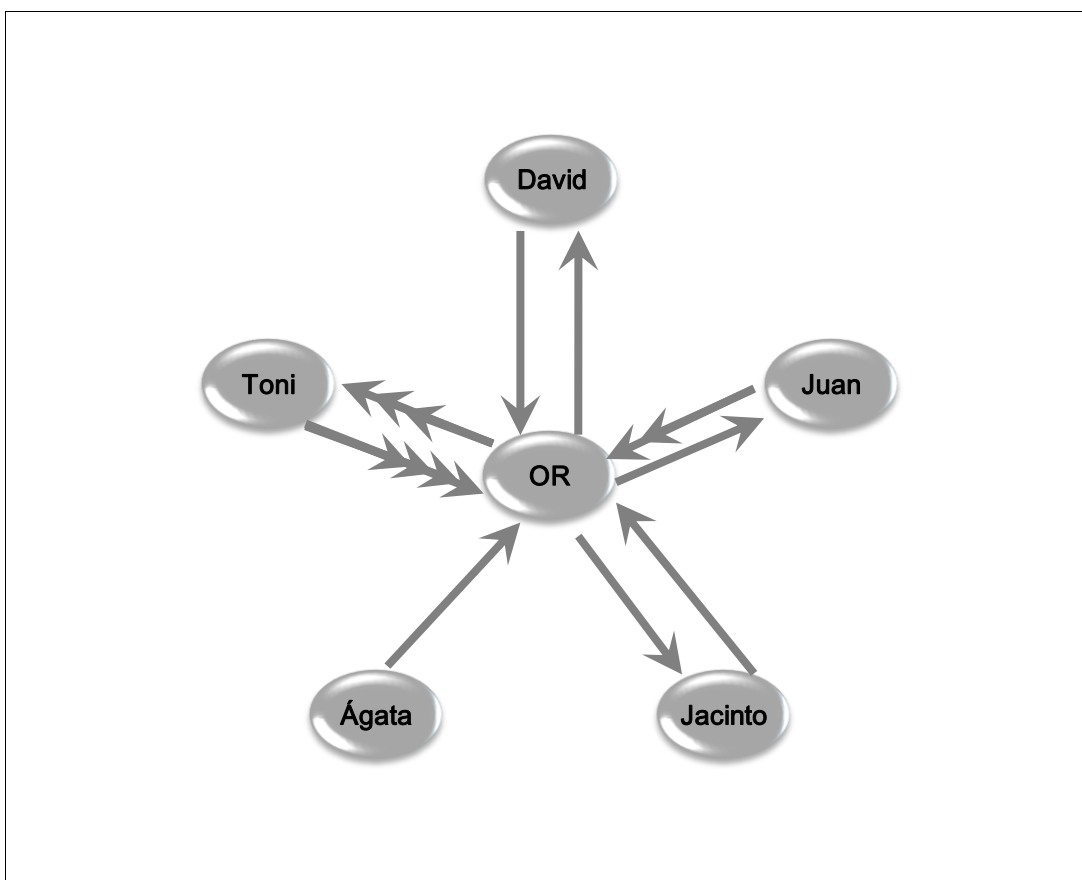
257: OR: ¿Con castañas?

258: DAVID: No. Hablando perfectamente. Al contrario que mi madre, que cuando interviene y no le hago caso, entonces empieza a chillarme. Y es cuando ya no consigue nada.

Este episodio refleja una estructura radial basada en interacciones asimétricas entre el orientador y el alumnado en la que, además de exponer experiencias, el orientador a través de preguntas intenta que el alumnado establezca relaciones y valoraciones que le sirvan para decidir y actuar a nivel personal. Este episodio se desarrolla como una interacción diádica entre el orientador y cada alumno de manera consecutiva.

En la aplicación del programa también se han desarrollado episodios orientados a la *mejora del clima del aula* y de las relaciones entre el alumnado. Los episodios 7, 9, 15 y 17 aparecen de forma transversal a lo largo de cuatro sesiones del programa con este propósito. Presentamos el episodio 9 correspondiente a la sesión tercera en la que el orientador introduce una mediación en las formas de interacción en el aula proponiendo pautas y normas para la realización de la actividad y para la relación en el grupo. La figura 3 ilustra el flujo de interacción durante el episodio 9.

FIGURA 3. DINÁMICA DE INTERACCIÓN DEL EPISODIO 9: PAUTAS Y REGLAS PARA LA ACTIVIDAD EN EL AULA.



Extracto 18:

229: OR: Yo, desearía JANA, perdón por haberte gritado a la entrada. Pero es que me siento fatal como si estuviera con niños chicos, cuando constantemente me encuentro que están justificándose de todo. ¡A ver si me entiendes! Tu tienes una tarea, pues desarróllala. Que no la tienes ese día, pues la haces. Que no la haces ¡Es tu problema! (Esto viene a cuento porque ese día no tenía la historia de sus padres y se estaba excusando). Con respecto a la Historia de Vida, todo el conjunto hay que presentarlo por escrito y bien redactado porque lo tiene que revisar María de los Ángeles desde el punto de vista lingüístico. Al final del curso hay que entregarlo junto con la memoria y tenemos que ver (los profesores) que hay madurez en el alumno... A propósito. No recuerdo más el tema de la factura (Dos personas rompieron un cristal de la clase) Se lo he dicho al Director y me ha dicho que os dará una copia de la factura. Que está pendiente de que venga. Esto no implica que vosotros no hagáis el ingreso. Vosotros habéis roto el cristal, luego vosotros tenéis que pagarlo. (En tono agrio la respuesta)

230: JACINTO: Yo quiero hablar contigo.

231: OR: *¿Y qué es lo que deseas hablar a propósito del cristal? ¡JACINTO!. Cada uno en la vida tiene que ser responsable de sus actos. ¡Bueno! (Cambiando el tono de la voz) Estamos a 3 de febrero de 2004. Y esto va funcionando.*

232: JUAN: *Yo no conté la Historia de mis abuelos (no vino ese día)*

233: OR: *Lo de los abuelos ya ha pasado. Estamos ahora con lo de los padres. Tú lo incorporas en tu historia y así no hay problema alguno.*

234: JUAN: *Bueno, vale.*

235: OR: *Con respecto al día de ayer, el grupo que estuvo con la Srta. Rosario, ésta me dice que no sois serios haciendo los deberes. Y cuando llegue el último trimestre todo son prisas y complicaciones. Así que poned empeño en hacerlos. En el último trimestre la tutoría la hago de forma individual con cada uno de vosotros y necesito que tengáis relleno la parte del libro de "conocimiento personal", ya que yo no puedo tomar decisiones por vosotros. De esta manera os recomiendo que hagáis el trabajo en la Tutoría con la Srta. Rosario pues ese trabajo me ayudará a recomendaros algo de lo que hay en el mercado. Si desconozco cómo eres será muy complicado diseñar el itinerario para llegar a alguna profesión. Si los compañeros de la clase se relajan ustedes no lo hagan. Os colocáis por grupo y lo vais haciendo.*

Este episodio refleja una estructura radial basada en interacciones asimétricas. El orientador introduce normas y pautas para la actividad a realizar así como de comportamiento e interacción entre iguales en el aula. Las intervenciones del alumnado son de negociación, definición y aclaración de las reglas de funcionamiento en el aula durante la realización de las sesiones de tutorías específicas dedicadas a elaborar, exponer y dialogar sobre los relatos autobiográficos.

En contraste, el episodio 15 muestra una estructura reticular basada en interacciones entre iguales en el que la colaboración y el diálogo se establecen a partir del reconocimiento y respeto mutuo. La figura 4 y el extracto 19 muestran la interacción que se produce a lo largo de este episodio.

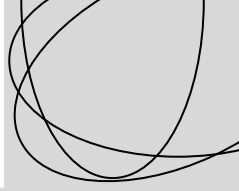
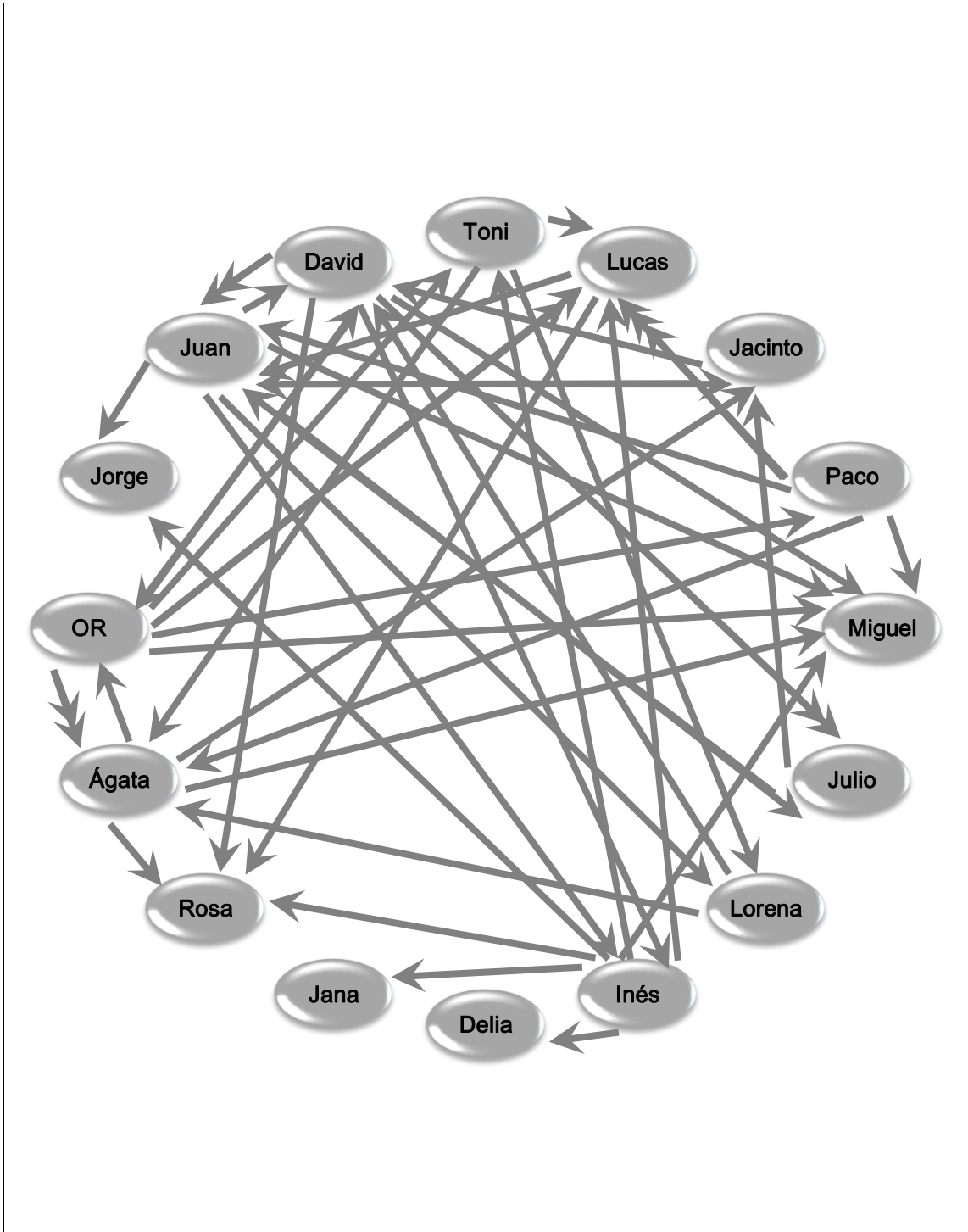


FIGURA 4. DINÁMICA DE INTERACCIÓN DEL EPISODIO 15: FELICITACIONES EN EL GRUPO



Extracto 19:

706: OR: ...*Dos cosas vamos a hacer. Una, enviar un mensaje positivo y otra la pregunta que le hago al compañero para profundizar en algunos aspectos que no me hayan quedado claro*

.....

720: JUAN: *A INÉS, yo la veo consciente de su problema. A JACINTO, le felicito porque ha superado ese miedo. A DAVID, que siempre ve el lado bueno de las cosas. A Manolo, porque siempre está riéndose.*

721: LORENA: *A ÁGATA, porque veo que se comunica con su madre y que le cuenta sus cosas. A INÉS, que creo que ha superado la timidez. Ahora la veo menos tímida. A DAVID, que es una persona muy echado para adelante.*

722: OR: *¿Quieres hacer alguna pregunta? ¿Algo que no hayas entendido?*

723: LORENA: *No.*

724: JULIO: *Felicito a JUAN porque tiene mucho entusiasmo. A JACINTO, porque después de que he hablado con él, me he dado cuenta de que es muy buena persona.*

725: PACO: *Felicito a JUAN porque es rápido y gracioso. A LUCAS, porque es una persona ordenada y muy responsable.*

726: JACINTO: *Felicito a JUAN porque antes estaba siempre de cachondeo y ahora lo veo más centrado. A DAVID, porque es muy sincero y sociable. ¡Habla con todo el mundo!*

727: DAVID: *Felicito a MIGUEL, porque antes era muy tímido y ya lo está superando aquí.*

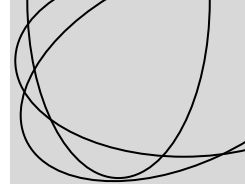
....

735: DAVID: *Felicito a INÉS que ya no es tan tímida. ¡Mira cómo se esconde!. A ROSA, que la comprendo porque ha tenido muchos problemas y ha sufrido horrores. A JUAN, porque siempre está igual y nunca me ha dado negativo. A JULIO, que está hecho una fiera*

736: OR: *¿Con los puños o con qué?*

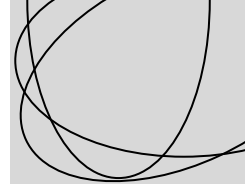
737: DAVID: *¡Con la moto, con las niñas, con todo!. ¡Con las niñas es que es una fiera!. A ROSA, que si no me invita, me invito yo sólo. No puedo hablar mal de ninguno porque todos son mis amigos. Yo, problema no veo, aunque ninguno de nosotros ha llegado aquí porque tenía matrícula de honor.*

738: PACO: *Felicito a LUCAS que siempre ha sido un niño muy maduro. Lo conozco bien desde chico y siempre ha sido muy responsable. A JUAN, porque es un buen amigo y lo veo interesado por sus cosas. A ÁGATA, por la facilidad que ha tenido para incorporarse al grupo. A Manolo, porque creo que la moto le ha separado un poco de los estudios y que siempre está en la calle.*



A partir de la mediación de la propia actividad y de las pautas del orientador, podemos observar en este episodio que el alumnado practica una forma de relacionarse en el contexto escolar con su grupo de iguales basada en la colaboración y el respeto. La interacción del alumnado durante este episodio contrasta con la establecida durante el episodio 4. Mientras en este episodio posterior a las intervenciones del orientador para la mejora del clima, el alumnado se centra en resaltar aspectos positivos del otro, el episodio 4 refleja una interacción en la que hacen de la diferencia una oportunidad para herir al otro y para adquirir poder y posición dentro del grupo.

Por último, en el desarrollo del programa han tenido lugar un conjunto de episodios que se han orientado a hacer *valoraciones y reflexiones* sobre el proceso de aprendizaje. Diez episodios de interacción repartidos en la primera, tercera y séptima sesión del programa han tenido esta orientación. La figura 5 expone los flujos de interacción que se han producido a lo largo de este episodio.



886: DAVID: *Yo antes creía que todo me iba a salir bien, que me iba a colocar, que iba a tener un trabajo seguro.*

887: OR: *¡Vamos que te ibas a colocar rápidamente y que ibas a ganar mucho dinero!*

888: DAVID: *Ahora tienes que pensar cómo lo vas a conseguir para tener un futuro más bueno.*

889: OR: *Entonces eso del sacrificio, del esfuerzo ¿Quieres decir que no te van a regalar nada?*

890: ROSA: *Que no te lo van a dar en una bandeja*

891: OR: *Entonces, que se lo tiene que currar cada uno. ¿Vosotros habéis pensado antes en esta idea?*

892: INÉS: *Pues... ¡Cómo que no!*

893: TODOS: *No*

894: DAVID: *Es que antes éramos como niños chicos*

Estos episodios se desarrollan con una estructura radial en la que la interacción se centra fundamentalmente entre orientador y alumnado. La pauta y la guía durante todo el desarrollo del episodio la tiene el orientador, que a través de diferentes mecanismos estimula a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. El alumnado participa colaborando en el guión y pauta propuesta por el orientador. La naturaleza de los comentarios y reflexiones del alumnado durante este episodio contrasta con lo que se observa en el episodio 10 o el episodio 14 en el que el alumnado presentaba a modo puramente descriptivo y anecdótico sus experiencias con un escaso grado de reflexión y elaboración.

3.2. Mecanismos de regulación educativa del orientador

En este apartado describimos los mecanismos de regulación que usa el orientador a lo largo de las sesiones del programa de DVC dedicadas a los relatos autobiográficos. De los mil cuarenta y ocho enunciados que se desarrollan durante las interacciones en las sesiones de clase, trescientos setenta y nueve corresponden al orientador, lo que supone un tercio de los discursos del aula.

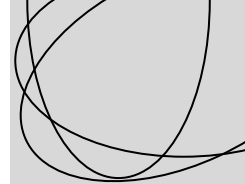
Para conocer la naturaleza y funciones de estos mecanismos hemos partido de la propuesta elaborada por García Pérez (2001). De este modo, encontramos que el orientador usa una variedad de mecanismos con el propósito de regular la actividad y dinámica del grupo así como las acciones individuales del alumnado. En un análisis centrado en la orientación de los mecanismos usados por el orientador, encontramos que el 76% de sus intervenciones se dirigen a regular la conducta de un alumno o alumna en particular, mientras que sólo un 24% de ellas se orientan a regular la actividad y dinámica del grupo.

En cuanto a los mecanismos de regulación externa que suponen un control exclusivo de la situación de actividad por parte del orientador, éste utiliza mecanismos de control, orientación y afecto. Esta forma de regulación representa el 31% de las actuaciones del orientador en el aula, de las cuales el 16% son de control, el 13% son afectivas y el 2% son de orientación.

Los mecanismos de control implican un discurso directivo basado en normas, criterios y pautas de organización de la actividad y tienen el propósito de fijar la atención del alumnado sobre algún aspecto clave de la actividad. El uso de estos mecanismos por parte del orientador se concreta durante la actividad en el uso de órdenes explícitas o implícitas y llamadas de atención. Se usa en gran medida para centrar la atención del alumnado y buscar de forma expresa el cumplimiento de pautas y orientar la dirección de las tareas del grupo. Los extractos 21 y 22 muestran sendos ejemplos del uso de este mecanismo por parte del orientador durante las sesiones tercera y séptima.

Extracto 21:

246: OR: Pues entonces convendría que le informéis. Bueno, empezamos ya. Hoy el tema es reflexionar un poquito, en voz alta, sobre quiénes son nuestros padres. Con tres objetivos claros. Primero para tomar contacto con ellos. Segundo para valorar lo que tenemos, su experiencia, su capital humano. Nuestros padres son un almacén



importante de experiencias, de hechos, de cosas que les ha pasado en la vida y nosotros tenemos que aprovecharnos de sus experiencias. Valorar nuestros padres porque ellos han sido los que han estado a nuestro lado y nos han ayudado a que nosotros tiremos para adelante. Finalmente es necesario que descubramos sus fallos para que nosotros no los repitamos. Reflexionaremos en voz alta, sin miedo y sin problema. El secreto hay que seguir manteniéndolo. Si alguno se va de la lengua... Ya sabéis lo que pasa. Bien. DAVID empieza.

Extracto 22:

815: OR: Las cuestiones que tenemos planteadas para hoy giran todas alrededor de la "historia de vida" que venimos construyendo desde Navidad. Preguntas como éstas nos podemos hacer: ¿Para qué te ha servido tu historia de vida? - ¿Cómo la interpretas? ¿Has cambiado en algo con motivo de la reflexión sobre la historia de tu vida? Todos pueden participar sin necesidad de que sigamos un orden. ¿Se entiende lo que hemos planteado? Durante estos dos meses, en la hora de la Tutoría, que es una vez por semana, hemos venido realizando por etapas las historias de vida de cada uno de vosotros ¿Os ha servido para algo? ¿Para qué?

Por su parte, los mecanismos de regulación afectiva basados en valoraciones positivas que sirven como elemento motivador para animar y continuar la tarea en una determinada dirección (expresiones de alabanza, ánimo y reconocimiento) y en valoraciones negativas que sirven como elemento sancionador y de establecimiento de límites (amonestaciones). Esta forma de regulación se orienta sobre todo a la conducta o acción del alumnado de forma individual, más que de forma conjunta al grupo. Los extractos 23 y 24 muestran algunas manifestaciones de esta forma de regulación durante las sesiones de clase.

Extracto 23:

706: OR: Algunos compañeros han profundizado bastante en su historia, mientras otros han relatado algunas cosas sin importancia. Un ejemplo de profundización lo tenemos en Ágata que ha sido capaz de enfrentarse a sí misma cuando ha relatado la cuestión del miedo. Miedo a un maestro, miedo en casa. El problema de las relaciones familiares ha sido otra cuestión que ha abordado. Por ello, yo la felicito públicamente, por el valor que

ha tenido de enfrentarse consigo misma y con sus sombras. ¡Acabo de echarle un piropo!

Extracto 24:

229: OR: Yo, desearía JANA, perdón por haberte gritado a la entrada, pero es que me siento fatal como si estuviera con niños chicos, cuando constantemente me encuentro que están justificándose de todo. ¡A ver si me entiendes! Tú tienes una tarea, pues desarróllala. Que no la tienes ese día, pues la haces. Que no la haces ¡Es tu problema! (Esto viene a cuento porque ese día no tenía la historia de sus padres y se estaba excusando) (...) A propósito. No recuerdo más el tema de la factura (Dos personas rompieron un cristal de la clase). Se lo he dicho al Director y me ha dicho que os dará una copia de la factura. Que está pendiente de que venga. Esto no implica que vosotros no hagáis el ingreso. Vosotros habéis roto el cristal, luego vosotros tenéis que pagarlo. (En tono agrio la respuesta)

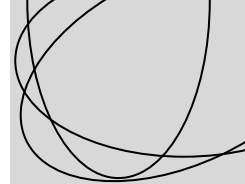
Otro mecanismo de regulación externa usada por el orientador ha sido la orientación aunque en menor medida que los anteriores. Su uso a lo largo de la implementación del programa ha sido meramente anecdótico en comparación con otros mecanismos, ya que aparece sólo en 12 ocasiones, lo que representa sólo un 2% de las intervenciones del orientador. Esta forma de discurso por parte del orientador se basa en indicaciones y sugerencias que sirven de guía a las acciones del alumnado.

Extracto 25:

815: OR: Las cuestiones que tenemos planteadas para hoy giran todas alrededor de la "historia de vida" que venimos construyendo desde Navidad. Preguntas como éstas nos podemos hacer:

¿Para qué te ha servido tu historia de vida? - ¿Cómo la interpretas? ¿Has cambiado en algo con motivo de la reflexión sobre la historia de tu vida?.

Todos pueden participar sin necesidad de que sigamos un orden. ¿Se entiende lo que hemos planteado? Durante estos dos meses, en la hora de la Tutoría, que es una vez por semana, hemos venido realizando por etapas las historias de vida de cada uno de vosotros ¿Os ha servido para algo? ¿Para qué?



En cuanto a los mecanismos de regulación conjunta que suponen una responsabilidad compartida entre orientador y alumnado sobre la situación de actividad en el aula, éste utiliza mecanismos de consulta, verificación y seguimiento. Esta forma de regulación representa el 69% de las actuaciones del orientador en el aula, de las cuales el 34% son de consulta, el 30% son de seguimiento y el 5% de verificación.

La consulta es un mecanismo que permite al orientador hacerse un diagnóstico de la situación, es decir, le permite hacerse una idea del punto de partida del alumnado con el fin de poder guiar el proceso, conociendo razonamientos, interpretaciones y significados que el alumnado atribuye a situaciones, contextos y actividades. Esta forma de regulación se apoya en preguntas directas, peticiones explicativas, aclaraciones, preguntas de continuidad, preguntas retóricas o búsquedas de acuerdo. El uso de este mecanismo por parte del orientador durante la aplicación del programa lo podemos ver en el extracto siguiente.

Extracto 26:

975: OR: *Para ir acabando esta sesión. Creo que habéis oído algunas expresiones en la vida que están relacionadas con las palabras como perdedor o fracasado y otras con triunfador. La pregunta que deseo haceros es la siguiente: Cuando entrasteis en diversificación, ¿Dónde os encontrabais?.*

976: TODOS: *Perdedores, fracasados, derrotados.*

977: OR: *Esta respuesta tan rápida, ¿La habéis pensado bien?*

978: TODOS: *Sí. Sí.*

979: OR: *¿En qué sentido estabais relacionados con la cultura del fracasado?*

980: ÁGATA: *En todo. En casa, con los amigos.*

981: TONI: *A lo mejor tus amigos están ya trabajando y uno está todavía estudiando*

982: DAVID: *Yo estoy deseando trabajar, para que cuando lleguen las seis de la tarde,irme por ahí a divertirme.*

983: OR: *(A ÁGATA). ¿Por qué te juntabas siempre con los perdedores?*

984: ÁGATA: *Porque me encontraba a gusto con ellos.*

985: OR: *¡Ah! ¡Claro!. Porque eso era lo que te unía y lo que podías compartir. Explicame en qué sentido con la familia.*

986: TONI: *Porque nuestros padres te machacaban diariamente.*

987: ÁGATA: *Porque todos los días te están recordando que eres una floja y una vaga.*

988: DAVID: *En verdad, aunque ellos no tengan estudios, pero tienen la vida resuelta porque tienen su trabajo. Nosotros no tenemos nada resuelto. El que tiene trabajo tiene la vida resuelta.*

Otro de los mecanismos de regulación conjunta más usado ha sido el seguimiento, que tiene la funcionalidad de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante feed-back, parafraseando, recapitulando o reelaborando los significados. Esta forma de regulación tiene el propósito de apoyar las acciones del alumnado e involucrarlo de forma más activa en la actividad, al tomar sus acciones como punto de apoyo para continuar la actividad. El extracto siguiente ilustra la forma en que este mecanismo ha sido utilizado por el orientador durante la aplicación de la metodología narrativa.

Extracto 27:

816: LORENA: *A mí me ha servido para conocer un poco más a mi familia.*

817: OR: *Dices que has obtenido algunos datos de tu familia. Estos, ¿Son positivos o negativos?*

818: LORENA: *Negativos no.*

819: DAVID: *Yo creo que son todos positivos. A mí, mi madre no me ha comunicado nada negativo.*

820: OR: *Oye DAVID. La historia que has construido, ¿Te ha servido para tomar conciencia de algo?*

821: PACO: *A mí me ha servido para darme cuenta que lo que le sucede a uno también le ha sucedido a otros. Que tiene la misma forma de pensar y los mismos problemas.*

822: OR: *Dices lo de "la misma forma de pensar". ¿Qué significa eso?*

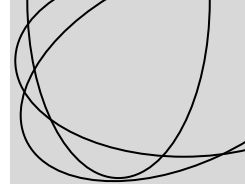
823: PACO: *Que hay familias más cerradas y familias más abiertas. Y uno se encuentra sin saberlo.*

824: OR: *¿Qué te has encontrado tú en tu familia?*

825: PACO: *La mía creo que ha sido un poco más abierta.*

826: OR: *Quieres decir que te has criado en una familia donde las personas tenían muchas relaciones sociales.*

827: PACO: *Es que yo he encontrado y visto en mi casa que mis hermanos han hablado con mucha gente y mi padre también. ¡Hablan con todo el mundo!*



828: DAVID: *A mí en verdad me ha servido para acercarme más a mi madre, pero no me ha hecho cambiar en nada.*

829: OR: *¿No te ha hecho cambiar en nada?*

830: DAVID: *A mí, en verdad, lo que me ha hecho cambiar es desde el momento que entro en Diversificación. Pero no cuando empecé a construir la Historia de mi vida. ¡Hombre! Yo me acuerdo ahora de más cosas, de esto y de lo otro. Pero no me ha hecho cambiar.*

Por último, en nuestro trabajo también hemos constatado que el orientador usa preguntas de verificación que le sirven para confirmar su percepción sobre la situación comunicativa y sobre las acciones del alumnado, permitiéndole ajustar mejor su intervención a la verdadera naturaleza de la situación educativa. Este mecanismo de regulación adopta la forma de preguntas inductivas o evaluativas como recursos discursivos. El extracto 28 muestra un ejemplo del uso que ha hecho el orientador en el desarrollo de las sesiones del programa de DVC dedicadas a los relatos autobiográficos.

Extracto 28:

834: OR: *Me queda claro que la historia de vida ha servido para obtener mas datos de vuestra familia, pero ¿Os ha servido para algo más? PACO decía que el haberse criado en una familia de tantas relaciones sociales le ha beneficiado porque le ha hecho una persona también más abierta y más comunicativa.*

835: PACO: *A mí me ha servido para madurar y comprender el pasado.*

836: OR: *¿Qué quieres decir con eso de comprender el pasado?*

837: PACO: *Porque yo me he dado cuenta de cómo era antes.*

838: OR: *¿Qué cambios has observado?*

839: PACO: *Que la mujer antes no trabajaba y estaba siempre en su casa y estaba para su familia y ya no echaba cuenta de nada más.*

840: OR: *Hablas del modelo de familia. ¿No? Antes lo veías muy cerrado, machista. El hombre trabajaba y después al bar. La mujer metida en su casa todo el día. Ese modelo, ¿Te parece que se ha roto? ¿Qué modelo aparece ahora? ¿Cuál es el que te espera a tí?*

841: DAVID: *Yo creo que tenemos que mirar al futuro. Al pasado no hay que mirarlo mucho.*

842: OR: *Entonces si miramos al futuro, ¿Cuál es el modelo con el que nos vamos a topar?*

843: DAVID: *Tal como lo estamos conociendo, ¿No? Cada día aprendemos una cosa nueva.*

844: OR: *Sí, es verdad. Pero algunas cosas ya se están viendo muy claras. Por ejemplo la mujer no acepta quedarse en casa para cuidar de los hijos. Entre otras cosas porque ya son pocos los hijos que cuidar.*

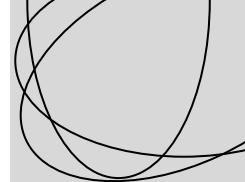
845: DAVID: *Sí, eso sí. Hay pocos hijos. Pero en cuanto los tenga, yo creo que todas las madres cuidan a sus hijos.*

846: OR: *Y tú quieres que se quede en casa ¿No?*

847: DAVID: *Una vez que tenga el hijo, claro. La madre lo hace siempre.*

Estos datos muestran las formas de regulación educativa empleadas por el orientador durante las sesiones del programa de DVC dedicadas a la metodología narrativa sirviéndonos para reflexionar y valorar posibles vías de mejora en la actuación pedagógica de los orientadores en programas de diversificación con este alumnado.

Estos datos nos muestran que se han producido muchas más intervenciones del orientador en las que apela e integra al alumnado de forma más participativa y corresponsable en la actividad, que formas de regulación externas que dejan al alumnado un papel más secundario en cuanto a iniciativa y responsabilidad. Esto puede ser debido a la propia naturaleza de la actividad que se ha analizado, aunque sería interesante continuar haciendo estudios sobre las formas de regulación educativas que emplean los orientadores y compararlas con las usadas por el profesorado en función del tipo de actividad y metodología desarrollada. No obstante, los datos también nos indican que, aunque la regulación externa sólo es usada en un 31% de las ocasiones, uno de los mecanismos más preponderantes de regulación externa ha sido el control en detrimento de la orientación. Esto indica un cierto sesgo directivo por parte del orientador que sería interesante revisar y analizar en posteriores aplicaciones del programa para reforzar formas de regulación más indicativas en lugar de directivas.



La distribución de la frecuencia de uso de estos mecanismos por parte del orientador a lo largo del programa puede servir para comprender mejor el proceso de regulación desarrollado a lo largo de la aplicación de la metodología narrativa. La tabla 12 resume las frecuencias y porcentajes en que han sido usadas las distintas formas de regulación por parte del orientador en las distintas sesiones del programa.

TABLA 12. MECANISMOS DE REGULACIÓN DEL ORIENTADOR A LO LARGO DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

	EXTERNA				CONJUNTA			
	Control	Afecto	Orientación	Total	Consulta	Seguimiento	Verificación	Total
1ª	7	4	0	11	26	11	2	39
2ª	19	17	2	38	15	18	2	35
3ª	26	20	3	49	40	55	12	107
4ª	9	9	0	20	30	19	3	57
5ª	1	5	0	6	3	4	2	9
6ª	7	7	4	18	9	8	1	18
7ª	12	3	3	18	45	41	5	91
Total	81 (16%)	65 (13%)	12 (2%)	158 (31%)	168 (33%)	156 (31%)	26 (5%)	350 (69%)

La lectura de los datos de la tabla 12 nos muestra que una mayor cantidad de mecanismos de regulación externa y conjunta por parte del orientador en las primeras cuatro sesiones, mientras que en las sesiones quinta y sexta se reduce de forma significativa la frecuencia de uso de estos mecanismos, mostrando que el alumnado ha asumido la dinámica propia de los relatos autobiográficos y no requiriendo intervención explícita del orientador. Creemos que el incremento en la frecuencia de uso de mecanismos de regulación conjunta en la sesión séptima se debe

a la propia naturaleza de la sesión y al contenido tratado, en el que aparece un nuevo desafío vinculado a la planificación del futuro.

4. LOS CONFLICTOS DEL ALUMNADO DE DVC EN RELACIÓN CON DISTINTOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Tanto los relatos autobiográficos desarrollados por el alumnado a lo largo del programa de DVC como sus redacciones a la entrada en el programa revelan una dinámica de relaciones poco favorable al cambio y la mejora. Como algunos estudios previos (Hornillo, 2009; Rebollo y Hornillo, 2010) han demostrado conflictos no resueltos en la familia y la escuela condicionan y bloquean el desarrollo del alumnado.

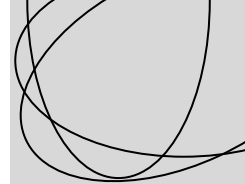
En este apartado, presentamos la forma en que la conflictividad modula las experiencias familiares y escolares del alumnado de DVC, que expresan a través de sus relatos autobiográficos.

4.1. Los conflictos del alumnado en el entorno familiar

El alumnado expresa en sus relatos un ambiente familiar en el que las relaciones y la convivencia está mediada por el fracaso escolar tomándose éste como indicador externo de la medida de la valía de una persona. Los extractos 29, 30 y 31 reflejan este clima familiar.

Extracto 29:

691: JUAN: Cuando cumplí los seis años, entré en primero de primaria. En esos cursos todo iba bien, pero cuando empecé cuarto flojeé y me empezaron a quedar asignaturas. A pesar de que mi madre, mi abuela y mis tías me advirtieran de que debía estudiar más, pero aún así yo no hacía nada... Cuando entré en primero de la ESO en el Monroy, empezó mi "fracaso" ya que me quedaron nueve asignaturas en el primer trimestre y cinco en los dos siguientes. En segundo de la ESO, seguí igual y tercero lo repetí porque me suspendieron cinco asignaturas. Mis padres se llevaron un palo al ver que había repetido un curso. Pero eso no fue todo. Aún repitiendo, me volvieron a quedar otras



cinco... Antes cada vez que hacía algo o decía lo que fuese, me echaban en cara el fracaso escolar: ¡Que no estudias! ¡Que no sirves para nada! ¡Que te espera un futuro muy negro!... Así era todo lo que me decían, entre otras cosas. Cuando había una reunión familiar y se sacaba el tema de los estudios, yo me sentía mal e intentaba cambiar de tema. Siempre, al final tenía que escuchar el “sermón” de mis padres, mis tías y de mi abuela. En esos momentos yo pasaba del tema. Hasta que llegó el momento en que me di cuenta que todo lo que me habían estado repitiéndome durante esos años, era cierto. En cambio, ahora mis padres están más contentos conmigo, no me echan en cara el fracaso. En estos momentos no lo hay.

Extracto 30:

697: DAVID:... Después de dos años me pasaron de curso y al colegio de al lado, ya en la ESO, donde empezaron a llegar mis suspensos y la familia se iba empezando a preocupar por las notas. En esta época tenía mi cuñado una parcela y empecé a irme con él. De esta manera empecé a abandonar los estudios. En ese año nos cambiamos de residencia y me fui alejando de mis amigos. ... Una vez entré en tercero de la ESO me fui al Monroy. Aquello, para mí era la gloria. Era diferente en todos los sentidos pues no me vigilaban tanto como en el colegio, pero tuve que repetir tercero. Entonces empezó el fracaso en todo. El ambiente en la familia cambió en todo. Mis padres estaban siempre mosqueados. Me quitaron parte de la libertad que yo tenía y no me dejaban salir a la calle. Las relaciones con todo el mundo también eran diferentes y encima me castigaban todo el día. Llegado ese momento me puse a pensar que tenía que hacer algo. Entré en cuarto. El fracaso continuaba pero un poco menos. Sin embargo no podía con las asignaturas pendientes de tercero y las de cuarto... La familia se fue portando cada vez mejor conmigo porque les fui dando confianza. En este curso he hecho muy buenos amigos y profesores, aunque hasta el final no podré saber los resultados.

Extracto 31:

441: ÁGATA: Mi madre está todo el día dándome el coñazo:- ¡Que hay ver que no estudias, que te han vuelto a catear siete, que repites curso, que no sé qué, que no sé cuánto!

448: DAVID: A mí, desde luego, el disco rayado no me ha hecho mejorar. Ya no. Yo cuando empieza con disco rayado le digo: ¡Mamá, déjame! Si tú quieres que te cuente algo, que cómo soy, cómo voy. Bien. Yo te lo cuento. Pero no vayas a juntar una cosa con la otra. Si ella quiere preguntarme algo, yo se lo digo. Pero que no esté todo el día dale que dale. Pero es que llegaba del colegio: “¡Y esto!”. “¡Y lo otro!”. “¡Haz esto, aquello!” ¡Que esto es lo mejor para ti!

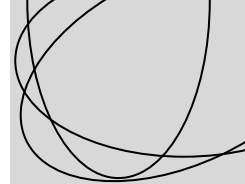
457: DAVID: *Ella me dice que no me entero de lo que me dice. No es que no me entere es que me cabreo. ¡Porque es que no se calla! Y ya no me callo yo. Esto se lo digo. Porque siempre termina con reproches. Luego coge y se va. Luego cada vez que me ve, empieza otra vez. Esto es lo que más me amarga: que sabes que cada vez que te vea va a empezar otra vez.*

Los relatos del alumnado revelan un ambiente de reproches, recriminaciones, apelación al sentimiento de culpa, etc., que está condicionado en gran medida por la trayectoria educativa del alumnado y la situación actual de entrada en el programa de DVC.

No obstante, los relatos del alumnado también revelan otras facetas que afectan al desarrollo del alumnado. Las expectativas de los padres sobre las capacidades de su hijo/a se convierten en un bloqueador muy poderoso para el cambio.

Extracto 32:

Ágata (extraído de su redacción a la entrada en DVC (ver Anexo 1): *“Mi familia, yo creo que también ha influido mucho. Yo peleo mucho con mis padres y yo soy una persona que mis problemas los llevo siempre y pienso mucho a ver qué es lo que puedo hacer para cambiar las cosas y llevarme bien con ellos. Entonces eso también ha influido mucho. Además, mis padres, yo creo que no me dan el apoyo necesario. No es que no estén encima, o yo qué sé, pero como los tengo tan hartos a los pobres, ya no saben lo qué van a hacer conmigo. Yo creo que soy un desastre. Muchas veces me pongo a pensar a ver qué cambio para yo sentirme bien con ellos y ellos conmigo. Cuando me dijeron de entrar en este curso de diversificación, me puse loca de contenta. Se lo comenté a mis padres y como siempre éstas fueron las palabras que me dijeron: ¿No te da vergüenza que estamos hartos de trabajar para comprarte todo lo que necesitas? Y ahora, repitiendo, siguen quedándote un montón de asignaturas, hasta que has esperado que te metan en ese sitio porque a ti no te da la gana de estudiar. A mí esa frase, me desmoralizó por completo. Yo aunque parezco de paso de todo y me da igual de todo. No. ¡A mí me duelen las cosas! Cuando ya fue mi madre a la reunión, ya no me decía nada; pero mi padre me decía. “Seguro que de todos los niños que hay, tu vas a ser la que no te saques el título”. Cuando me comunicaron que no entraba en Diversificación, se me cayó el mundo encima. Se lo dije y me empezaron a echar la bronca diciéndome: ¡Otro año más comprando los libros y a seguir paseándolos! Me*



dijeron, también, que iba a trabajar todo el verano para pagarme los libros si quería seguir estudiando. Yo les dije que bueno. Y me dijo o ya no vas más. Yo le dije: ¡Pero yo quiero ir, quiero sacarme el título! Mi padre me dijo: ¡No has hecho nada este curso, estás repitiendo y lo mismo lo vas a hacer el año que viene Así que volvió a desmoralizarme...

En otras investigaciones se ha mostrado que el esencialismo sobre las capacidades intelectuales del alumnado, que llega a través de las voces de otras personas significativas, pueden afectar el esfuerzo e interés del alumnado hacia el estudio.

En nuestro trabajo también encontramos que hay acontecimientos en el plano familiar que parecen haber afectado negativamente al alumnado, no siendo la clave los hechos en sí, sino cómo los viven e interpretan los alumnos, es decir, los significados que han atribuido, lo que ha dañado su progreso educativo.

Extracto 33:

159: ÁGATA: "Mi abuelo se llamaba MIGUEL. Nació el 14 de Febrero de 1939 en Alcalá de Guadaíra. Era un hombre muy trabajador, alegre y divertido. La bebida lo cambió. Tuvo muchos problemas familiares, cambios de humor continuamente, etc. A causa de la bebida empezó a volverse agresivo. No se le podía hablar como llegara borracho. Todo le molestaba e incluso llegó a pegarle a mi abuela más de una vez. Bueno era casi a diario y además pegaba a sus hijos.

640: ÁGATA:... Mi madre me dice que desde antes de nacer estaba dando la lata... Veinte meses más tarde nació mi pesadilla: mi hermano con el que desde siempre he estado encelada. Mi madre dice que todavía no se me ha quitado el celo.

645: ÁGATA: Mi madre me dice que me ha influido mucho porque estoy siempre liada con mi hermano. Es que mi hermano siempre ha estado malo desde pequeño y siempre mi madre ha tenido que estar pendiente de él. Mi hermano estaba siempre un día sí y otro también en el hospital. Siempre con bronquitis. El niño no dormía ni nos dejaba dormir. Era un auténtico c... Entonces yo era otro más grande.

702: ÁGATA: Mi entrada en primaria fue traumática sobre todo con el maestro de religión. Ese hombre me intimidaba y me ponía a llorar y no sé por qué. En lo demás fue bueno ya que mi maestra se quedaba con nosotros después de las clases para ayudarnos a comprender lo que había explicado a un grupo que íbamos más

retrasadas... Mi padre tuvo muchos problemas con su familia y esto le afectó también mucho. Aunque no lo parezca mi madre me lo contaba casi todo y esto me afectó a la hora de tener confianza con la gente. Otra de las cosas que nunca se me olvidará fue cuando nos trasladamos a nuestra casa y dejamos la casa de la abuela. Cuando nos mudamos de casa también lo pasé mal porque me daba miedo dormir sola. Me llevé cuatro años durmiendo con mi hermano el chico. Con doce años ya por fin empecé a dormir sola, aunque me seguía dando miedo.

703: ROSA:... En cuarto empezó muy bien pero tuvo unos problemas familiares, la muerte de su padre. A mitad de curso decidió dejar los estudios y ponerse a trabajar para ayudar a su madre y sus hermanos pequeños.

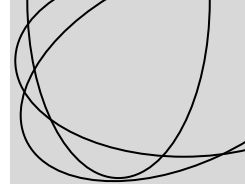
692: LORENA: Empecé en el colegio público de San Mateo donde entré en Parvulito. Me relacionaba con mucha gente. Me gustaba hacer los deberes. Pero como yo me crié en el campo, en la parcela de mi abuelo, estaba algo atrasada. Estuve un año en el pueblo de Villanueva de Río y Minas interna en un colegio. Como echaba de menos a mi madre, me quitaron. Cuando terminé sexto me pasaron al IES. Francisco Mesa, donde hice primero y segundo y las fui aprobando con dificultad. Mi madre se puso las pilas y me cambió al Instituto "Cristóbal de Monroy" donde hice el tercero y donde no aprobé apenas nada. Me pasaron a cuarto y me fue peor todavía.

695: JACINTO: En Holanda, donde vivía mi padre por cuestiones de trabajo, ya repetí el tercero de primaria. Entonces las cosas no iban bien. Con doce años nos vinimos para España. En Sevilla, en el colegio Machado, las cosas iban mejor, incluso sacaba buenas notas menos en Lengua Española que siempre me suspendían. En tercero de la ESO, ya en Alcalá, me fue mal y tuve que repetir.

Parece que estos acontecimientos suponen situaciones de mayor vulnerabilidad por parte del alumnado que requieren apoyos educativos que se vinculan a aspectos emocionales y vivenciales desgraciadamente poco considerados en el currículo escolar.

4.2. Los conflictos del alumnado en el entorno escolar

En general, los relatos del alumnado revelan poco de sus experiencias escolares e, incluso, cuando lo hacen, lo expresan en tercera persona queriendo remarcar una distancia emocional. Se aprecia tanto en la forma como en el contenido que resulta algo doloroso o incómodo de expresar en voz alta y ante los demás.



Extracto 34:

703: ROSA: Dos años más tarde ROSA empezó a ir a un parvulito en un colegio privado llamado "Las Carmelitas", en la macarena (Sevilla), donde debía asistir con uniforme. Le gustaba el colegio y además lo llevaba muy bien. Estuvo en este colegio hasta el curso de sexto de primaria y siempre con muy buenas notas. Con doce años esta niña se fue a vivir a Alcalá con su familia. La apuntaron en el colegio de "Antonio Machado" donde hizo muchos amigos. Aquí cursó primero y segundo de la ESO y seguía sacando buenas notas, aunque ya en segundo sacó un suspenso en Inglés. Con quince años, la pequeña ROSA-que ya no era tan pequeña- se matriculó en el Instituto Cristóbal de Monroy. Ella pensaba que por estar en el instituto iba a tener más libertad. Empezó a salir del instituto en horas de clase, echaba menos cuenta de las explicaciones de los profesores y lo peor de todo: ¡Se iba a la calle! Ésta, estaba equivocada, pues aquí empezó su fracaso en los estudios. Hizo tercero de la ESO y acabó con cuatro asignaturas pendientes teniendo que repetir el curso. En esta repetición cada vez echaba menos cuenta y pasó de curso con las mismas asignaturas pendientes. En cuarto empezó muy bien pero tuvo unos problemas familiares, la muerte de su padre. A mitad de curso decidió dejar los estudios y ponerse a trabajar para ayudar a su madre y sus hermanos pequeños.

No obstante, nos encontramos con algunos aspectos destacables de la forma conflictiva en que el alumnado ha vivido su periplo escolar.

Extracto 35:

690: LUCAS: Cuando entré en la primaria iba muy bien, ya que estaba más tranquilo y centrado. A medida que iba pasando de curso, el nivel iba empeorando, pero no me quedaba ninguna asignatura. Yo creo que esto era debido a que no estudiaba diariamente ya que me iba todos los días al campo. Cuando entré en Secundaria ya tenía más profesores y más que estudiar, por lo tanto suspendía algunos exámenes. No estaba acostumbrado ni a estudiar ni a tener tantos profesores. El problema gordo fue cuando entré en el IES "Cristóbal de Monroy" para cursar tercero y cuarto de la ESO. En tercero me separaron de mis amigos y me vi solo. El problema aumentó cuando llegaron los exámenes. Los suspendía todos. No sé si era porque no sabía estudiar. Durante ese curso no prestaba atención a los profesores y las relaciones con los compañeros del aula eran estupendas porque me lo pasaba muy bien en las clases. Cuando terminé el curso me obligaron a repetir porque tenía muchas asignaturas pendientes. El segundo año de tercero, las relaciones familiares no eran muy buenas, pero iba bastante bien. Me tocó una clase buena, un equipo de profesores estupendos y sobre todo una tutora

espléndida. Aunque me ayudaron mucho no pude sacar el curso limpio. Por lo tanto mi tutora me propuso para la diversificación.

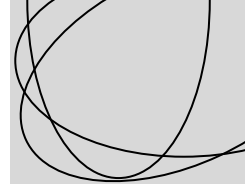
694: MIGUEL: Desde los cuatro años que entré en el colegio hasta el segundo de la ESO mi vida ha sido normal, aunque de vez en cuando suspendía alguna asignatura. Mi paso por el colegio ha sido regular. Desde chico siempre he tropezado en las matemáticas porque siempre se daban mal. Los profesores decían de mí que era un chico bueno pero muy tímido. Fuera del colegio, mi vida era igual que los demás. Con doce años aprobé los estudios y me regalaron la primera moto. Yo no quería estudiar nada mas que coger la moto. En tercero de la ESO, mi madre, me apuntó a clases particulares porque no estudiaba nada y porque lo veía muy complicado. A pesar de todas estas ayudas yo tuve que repetir.

Miguel (extraído de su redacción a la entrada en DVC (ver Anexo 1): *“Las malas experiencias en el Instituto se deben a que en segundo de la ESO yo no hacía nada y me pasaban de curso. Al llegar al Instituto me encontré que haciendo los deberes no se aprobaba, los exámenes eran muy difíciles y los maestros son muy duros y algunos no me comprendían. También caí en una clase que estaban todos mis amigos de chico y entonces me dejé llevar un poco”.*

Estos extractos muestran un ambiente escolar en el que al alumnado se le deja claro los objetivos y logros a alcanzar por cada etapa pero no encuentra el camino y los medios para hacerlo y se encuentra solo ante las exigencias del sistema escolar.

4.3. Los conflictos del alumnado en su grupo de iguales

Los conflictos que presentamos en los siguientes extractos muestran los conflictos que se dieron entre iguales. Estos conflictos revelan un cierto grado de ansiedad y descubren la calle como vía de escape y de anestesia o descargas emocionales ante las experiencias adversas por las que han atravesado. Dichos conflictos aparecen en las primeras sesiones del programa, concretamente en la sesión primera y cuarta. En las sesiones posteriores las relaciones entre iguales son



progresivamente más afectivas, respetuosas y de apoyo mutuo, como ya hemos mostrado en anteriores apartados.

Extracto 36:

975: OR: *Para ir acabando esta sesión. Creo que habéis oído algunas expresiones en la vida que están relacionadas con las palabras como perdedor o fracasado y otras con triunfador. La pregunta que deseo haceros es la siguiente: Cuando entrasteis en diversificación, ¿Dónde os encontrabais?*

976: TODOS: *Perdedores, fracasados, derrotados.*

977: OR: *Esta respuesta tan rápida, ¿La habéis pensado bien?*

978: TODOS: *Sí. Sí.*

979: OR: *¿En qué sentido estabais relacionados con la cultura del fracasado?*

980: ÁGATA: *En todo. En casa, con los amigos.*

....

983: OR: *(A ÁGATA). ¿Por qué te juntabas siempre con los perdedores?*

984: ÁGATA: *Porque me encontraba a gusto con ellos.*

985: OR: *¡Ah! ¡Claro!. Porque eso era lo que te unía y lo que podías compartir. Explícame en qué sentido con la familia.*

986: TONI: *Porque nuestros padres te machacaban diariamente.*

987: ÁGATA: *Porque todos los días te están recordando que eres una floja y una vaga.*

...

990: OR: *Sigamos y no perdamos el hilo de la conversación. Cuando entramos en diversificación nos encontrábamos en una situación de perdedor o de fracasado. Esta situación se notaba, como me habéis dicho, en los amigos porque siempre te juntabas con los que fracasaban. En la familia porque siempre te estaban señalando con el dedo. Se metían constantemente contigo, te formaban la bulla y la bronca. La pregunta siguiente: Y, con vosotros mismos, ¿Cómo os sentíais?*

991: ÁGATA: *Mal*

992: TONI: *Bueno se disimulaba estando todo el día de cachondeo en las clases y en la calle. Así no pensábamos en el futuro.*

993: ÁGATA: *Pero es que yo, aunque me lo pasara bien, cuando llegaba a mi casa las cosas eran distintas. Me decía a mí misma: "¡Otro día igual!". "¡Otro día tirado!" Yo me comía el coco. Pero lo terrible es que al otro día volvía a hacer lo mismo. A la noche me decía: "¡Tengo que cambiar!". Pero el cambio no llegaba nunca.*

994: TONI: *Y cuando te entregaban las notas te decías a ti mismo. ¡Ea! ¡Otro año perdido!*

995: OR: *Y ¿Qué hacíais para evitar ese malestar con vosotros mismos?*

996: TONI: *Yo sólo pensaba en divertirme cada día, en lo demás trataba de pasar.*

997: OR: (A ÁGATA). *Tú dices que estabas siempre haciéndote promesas: “El lunes que viene comienzo”, “El lunes que viene cambio”*

998: ÁGATA: *El malestar lo empezábamos a notar a partir de la tercera hora del instituto.*

999: TONI: *Nos íbamos a pasear al Parque. Luego nos veníamos. Y así un día y otro. Cuando se acercaba un examen para el trimestre te lo pasabas todavía mejor porque veías a los otros empollando y tú divirtiéndote. Al final del curso te venían las notas y te ponían con negativo: “Repetidor”, entonces te lo pensabas dos veces.*

1000: ÁGATA: *Cuando llegaba el final del curso, te lo pensabas dos veces en ese momento. ¡Es que siempre era lo mismo! Al principio del curso empezabas bien. Te ibas por ahí. Luego escuchabas a tu madre decir: “¡Vives del cuento!” “¡Y estás haciendo lo que te da la gana!”.*

465: OR: *¿Alguna vez, cuando los padres se ponen así, os habéis ido a vuestro cuarto y habéis dado un portazo?*

466: ROSA: *Yo el otro día hice eso y se vino en busca de mí muy alterada y me abrió la puerta tres o cuatro veces y me decía: ¿Tú, qué? ¿Es que no me vas escuchar? ¿Tú vas a pasar de mí ¿No? ¡Ya está! ¡Ya me vas a escuchar! Yo cuando se pone así, cojo y me salgo a la calle. (Risas)*

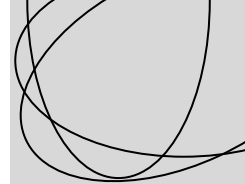
David (extraído de la redacción a la entrada en DVC (ver Anexo 1): *“Pues, aunque me gusta mucho la calle, cuando mis amigos están en la calle y yo los veo, no me puedo quedar en mi casa.”*

Las relaciones entre iguales en la escuela mediadas por el contexto en las que reproducen e interiorizan una lógica de poder y dominio entre ellos. Mostramos dos extractos donde se perciben claramente los rechazos hacia los compañeros Lucas y Jorge y hacia la compañera Jana. Los insultos y desprecios son aprovechados por algunos compañeros de clase como un medio para hacerse visibles y ser reconocidos por el grupo. Se usa como una demostración de fuerza y poder en el grupo.

Extracto 37:

79: ROSA: *¡Esta niña tampoco ha salido estas Navidades!*

80: DAVID: *Cuando salía parecía que estaba en otro mundo*



- 81: TONI: ¡También se ha echado novio!
- 82: ROSA: Se llama "pesca" y su padre también. (Risas)
- 83: OR: Yo no me he enterado de nada.
- 84: ROSA: ¡El tío es más feo!
- 85: JANA: ¡Otra vez no! (Muy enfadada)
- 86: ROSA: Le dicen "pesca" porque vende pescado en una pescadería.
- 87: DAVID: ¡Vende pescado!
- 88: ROSA: Vende pescado y es así de bajito, con unas gafitas. ¡Así de bajito! (Gestos)
- 89: DAVID: Ahora, ¡Qué es un personaje! Es bueno. Es bueno. ¿Eh? Es bueno (Risas)

Extracto 38:

- 525: DAVID: ¡Aquí hay alguien que practica! (Se burla de LUCAS)
- 526: ÁGATA: ¡Si tú vieras a MIGUEL imitando la canción de "Bulerías" detrás de LUCAS! Es que te partes de risa. Y corriendo por toda la clase. Es para m...
- 527: OR: LUCAS se preocupa por todo. ¿Ustedes creen que LUCAS es tan duro como vosotros decís?
- 528: DAVID: ¡LUCAS es el mejor de la clase! (Risas)
- 529: ÁGATA: ¡Gracias LUCAS!
- ...
- 532: ÁGATA: ¡Sí es verdad! Pero no se integra en el grupo. (Risas y carcajadas)
- 533: LUCAS: Ni las risas ni el cachondeo me van hacer cambiar. (Unos aplauden, otros se ríen y otros dan palmadas)
- 534: PACO: ¡Y las niñas éstas con el cachondeo! ¡Tú no le has visto bailar!
- 535: OR: Él lleva su camino. Él es más serio y cada uno es cada uno.
- 536: INÉS: ¡Octavio, que estamos de cachondeo!
- 537: PACO: Tú no le has visto bailar.
- 538: ROSA: No se integra en el grupo.
- 539: OR: ¡Pero es que tengo que repetírselo a cada uno!
- 540: ÁGATA: Pero vamos a ver. ¡Es que no sabe cuando hay que estar serio y cuando hay que estar de cachondeo! (Risas y algunas niñas lo rechazan)
- 541: OR: ¡Madre de Dios! Venga, JORGE.
- 542: ROSA: ¡Este es otro autista!
- 543: OR: ¿Qué es lo que más te beneficia? Que te den caña o que te dejen tranquilos para que tú reacciones.
- 544: JORGE: Que me den la lata
- 545: OR: ¡Eso te ayuda más! ¿No? (Risas y carcajadas)
- 546: ÁGATA: ¡Eres masoquista, mi alma! (Risas y carcajadas) Si te gusta la lata vente un par de días a mi casa.
- 547: ROSA: ¡A mí me da lástima! ¡De verdad! (Risas y carcajadas)

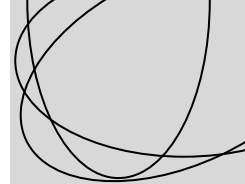
5. FACTORES Y ESTRATEGIAS USADOS EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

En este último apartado nos proponemos describir los recursos de tipo cultural y las estrategias sociales (acciones) que utilizan los alumnos y alumnas de Diversificación en la construcción de su identidad a través de los contextos o escenarios antes de entrar en el curso de DVC y durante el mismo.

Por factores culturales entendemos todos aquellos elementos relacionados con los modos de pensar, es decir con las ideas, creencias, interpretaciones y con las valoraciones que hacen de esos contextos. Cuando hablamos de estrategias sociales nos referimos a los modos y maneras de actuar dentro de esos contextos.

Presentamos el estudio de cuatro casos, que nos han parecido más significativos por los factores culturales relacionados con los modos y maneras de pensar y por las estrategias que ponen en juego para la construcción de su identidad. Estos cuatro casos presentan ciertas características que se acercan a determinar posibles modelos. Tratamos de justificar dichos modelos recurriendo a los indicadores del SELF de Bruner (1998) que permiten poner de manifiesto el “nudo narrativo crítico” alrededor del cual el sujeto determina construir su narración autobiográfica al interpretar los acontecimientos pasados, presentes y futuros.

Con todo este material tratamos de acercarnos a identificar algunos modelos de actuación y pensamiento que tienen los alumnos y alumnas con fracaso escolar en la construcción de su identidad. Con estos modelos buscamos la posibilidad de ofrecer una orientación para futuras aplicaciones educativas.



Para presentar todos estos datos recurrimos, en primer lugar, a un mapa conceptual donde se visualiza el modelo de cada uno antes de entrar en el curso de DVC y durante el proceso narrativo. En segundo lugar desarrollamos el mapa conceptual y finalmente tratamos de justificar dichos modelos. Estos casos se refieren a dos chicas (Ágata y Rosa) y dos chicos (Juan y Lucas).

5.1. Lucas, mimética de la responsabilidad

Lucas representa un tipo de alumno muy común en los programas de DVC. Seleccionamos este caso por constituir un referente cara a desarrollar la comprensión de algunos de los procesos de reconstrucción identitaria que suelen acontecer en estos programas. Su estudio se circunscribe a dos objetivos fundamentales en nuestro trabajo. Por un lado, la caracterización del modelo de alumnado en DVC que representa Lucas y, por otro, la identificación y representación de posibles procesos de reconstrucción identitaria desarrollados en el programa, es decir, la ejemplificación de los procesos de cambio o de mejora privilegiados en los programas de DVC.

Abordaremos la presentación del caso de Lucas sobre la base de los siguientes objetivos expositivos:

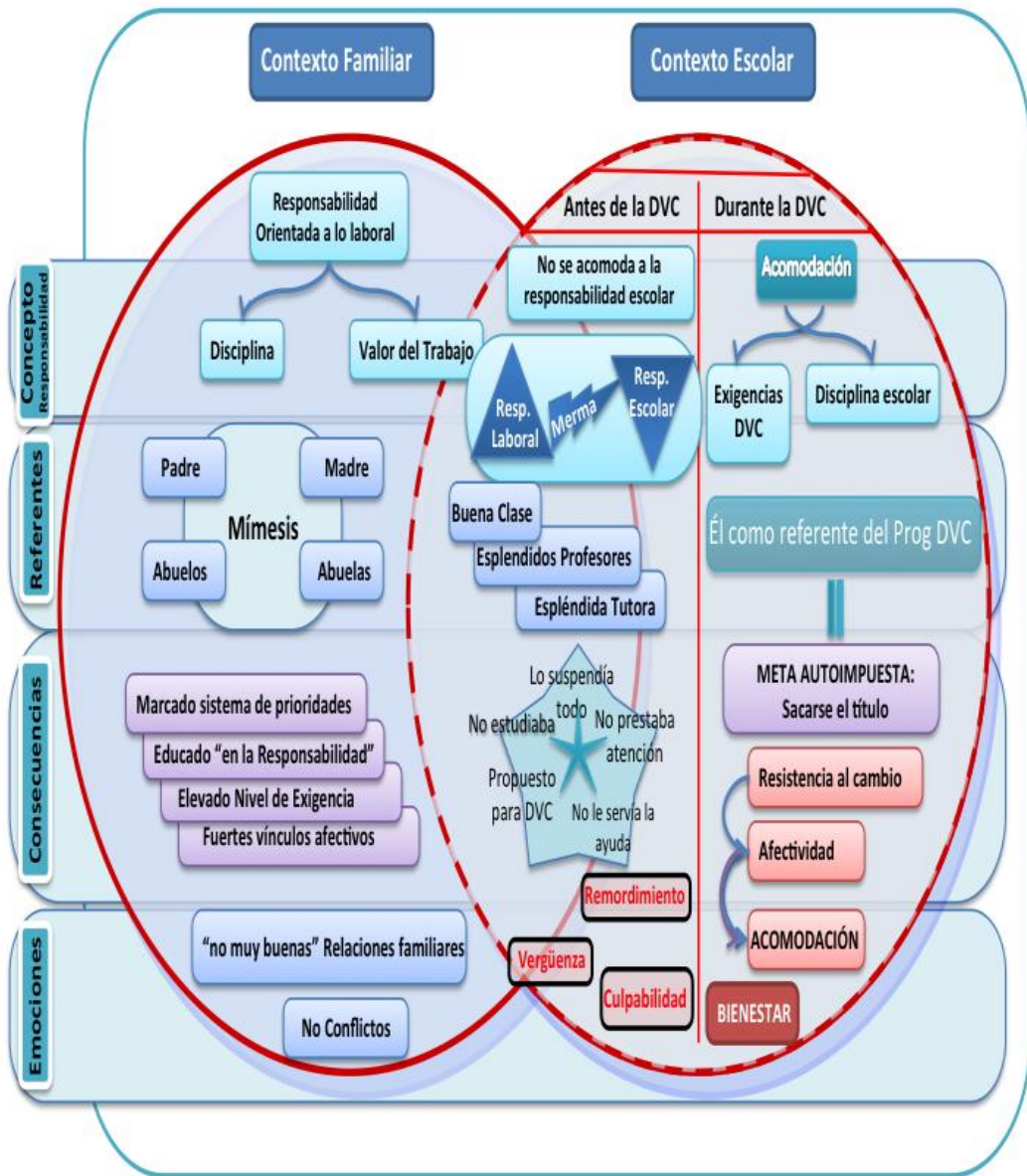
- a. Representar el peso que tiene el contexto familiar en su construcción identitaria, sobre todo a través del posicionamiento que adopta ante sus principales referentes (abuelos y padres) en relación al sentido de la responsabilidad (sobre todo laboral) y a las emociones asociadas a dicho sentimiento.
- b. Configurar el contexto escolar, que según sus narraciones vivencia como conflictivo, en relación a dos cuestiones fundamentales: el plano académico y el ámbito de las relaciones interpersonales dentro del aula. Se usan los indicadores del SELF de Bruner para interpretar los conflictos y fricciones que la responsabilidad

aprendida en el ámbito familiar conlleva sobre su contexto académico.

- c. Finalmente, identificar las oportunidades de cambio que representa su participación en el programa DVC y cómo se materializan en su identidad. Es decir, valorar los efectos que su paso por DVC han supuesto sobre la re-elaboración de su identidad, específicamente en lo que se refiere a su integración efectiva en otros contextos diferentes del familiar, en este caso, el escolar.

La siguiente figura representa las principales dimensiones que caracterizan la posición de Lucas en el contexto familiar y escolar. Esta figura recoge un mapa conceptual extraído a partir de los análisis realizados:

FIGURA 6. ACOMODACIÓN Y MÍMESIS COMO EJES DE LA IDENTIDAD



a. Determinación del peso del contexto familiar sobre su identidad.

Destacamos el hecho de que su presencia en el programa de DVC no ha sido impulsada por su familia, ni elegida libremente por él, sino que ha sido a propuesta de la tutora, pues habiendo suspendido ya un curso

(tercero), ésta es la última oportunidad que se le presenta para alcanzar el Título de Secundaria.

En el contexto familiar es de destacar su concepto de la responsabilidad, caracterizada por su *orientación a lo laboral*, donde prima el valor del trabajo y se asienta en una disciplina constante y exigente. Unida a esta responsabilidad laboral aparecen unos fuertes vínculos familiares continuadores de una tradición empresarial. Sus referentes, padres y abuelos, son presentados como referentes activadores a los que dedica cualidades como “grandes trabajadores, responsables en sus vidas y en sus trabajos, y en cierta forma, generosos”. Ejemplos de lo que decimos lo podemos encontrar en los siguientes enunciados:

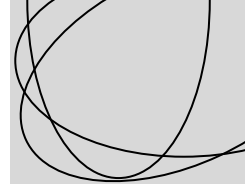
Sobre sus abuelos:

Extracto 39.

165: LUCAS: Mis abuelos maternos. Mi abuelo desde muy joven tuvo que colocarse en el mundo del trabajo para ayudar a sus padres... Mi abuela también empezó a trabajar desde muy joven tanto de costurera como en los almacenes... Mi abuelo empezó a trabajar muy pronto debido al bajo nivel económico de su familia y se tuvo que quitar del colegio... Para llevar la casa para adelante tenían que trabajar de sol a sol y así se cambiaron de casa. Se casó con mi abuela y quiso entonces montar un negocio propio para dar trabajo a sus hermanos que se habían quedado huérfanos.

Extracto 40.

390: LUCAS: Mis padres... A los nueve años se mudó con sus padres y sus siete hermanos a la calle Contreras donde ha estado hasta que se casó. Durante sus primeros años estuvo estudiando, aunque entraba a estudiar a la hora del recreo, ya que tenía que ayudar a mi abuelo a ordeñar las vacas del campo y a mi abuela a repartir la leche. Más tarde mi padre y uno de mis tíos tuvieron que ponerse a repartir por las calles del pueblo con una burra. Mi madre... Al ser la segunda de siete hermanos, desde muy joven se tuvo que poner a trabajar para que sus padres pudieran mantener a los hijos más pequeños... Una vez que se casó dejó de trabajar para dedicarse a su casa y a cuidar a mi abuela paterna que recientemente se había quedado ciega.



Estas descripciones que realiza sobre sus abuelos y sus padres le proporcionan unas emociones gratificantes, de bienestar. Él se siente “orgullosa de su familia”.

Extracto 41.

680: LUCAS: Nací en septiembre de 1987. Fui el primer hijo de mis padres y el primer nieto para mis abuelos maternos. Al año de nacer, ya podía andar con facilidad. Mi padre me llevaba al campo para ver los terneros y para que me montara en el caballo. ¡Me gustaban mucho los animales!

En un momento de la narración, y a preguntas del orientador, él reconoce públicamente que ha sido “educado en esta responsabilidad y que se ve como obligado a responder de ese modo”.

Extracto 42.

784: OR: Entonces en un momento determinado, en este caso LUCAS, se siente como más responsable porque lo han educado de esa manera y se ve como obligado a actuar de ese modo. ¿No es verdad LUCAS?

785: LUCAS: Sí.

b. Configuración del contexto escolar.

Considerando las narraciones que realiza sobre su propia persona (en cuanto a su *regulación personal e interpersonal* en el programa DVC) y su *posicionamiento* en las mismas, desciframos la vivencia de su contexto escolar en relación con su ejercicio de la responsabilidad. Se trata de un contexto fuertemente mediatizado por las exigencias laborales de la familia, presentando ciertas dificultades para su integración en el aula. La responsabilidad que ha descubierto en sus mayores, y que él ha aprendido, no le proporciona beneficios o no obtiene los resultados apetecidos cuando la traslada a su contexto escolar. De esta responsabilidad mimetizada desde el contexto familiar al escolar, termina manifestando conflictos en el plano escolar, dado que este contexto está supeditado o condicionado por las exigencias laborales de la familia. Esto

es una evidente falta de acomodación a las exigencias que le plantea lo académico.

Extracto43.

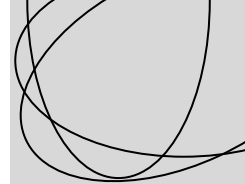
690: LUCAS:... A medida que iba pasando de curso, el nivel iba empeorando, pero no me quedaba ninguna asignatura. Yo creo que esto era debido a que no estudiaba diariamente ya que me iba todos los días al campo. Cuando entré en Secundaria ya tenía más profesores y más que estudiar, por lo tanto suspendía algunos exámenes. No estaba acostumbrado ni a estudiar ni a tener tantos profesores.

690: LUCAS: ...El problema gordo fue cuando entré en el IES "Cristóbal de Monroy" para cursar tercero y cuarto de la ESO. En tercero me separaron de mis amigos y me vi solo. El problema aumentó cuando llegaron los exámenes. Los suspendía todos. No sé si era porque no sabía estudiar. Durante ese curso no prestaba atención a los profesores y las relaciones con los compañeros del aula eran estupendas porque me lo pasaba muy bien en las clases. Cuando terminé el curso me obligaron a repetir porque tenía muchas asignaturas pendientes. El segundo año de tercero, las relaciones familiares no eran muy buenas, pero iba bastante bien. Me tocó una clase buena, un equipo de profesores estupendos y sobre todo una tutora espléndida. Aunque me ayudaron mucho no pude sacar el curso limpio. Por lo tanto mi tutora me propuso para la diversificación.

En la Secundaria vivencia algunas emociones negativas, descritas como amenazantes, y de las que se siente un tanto avergonzado: "no saqué el curso limpio y me propusieron para diversificación".

Extracto 44.

690: LUCAS: ...El problema gordo fue cuando entré en el IES "Cristóbal de Monroy" para cursar tercero y cuarto de la ESO. En tercero me separaron de mis amigos y me vi solo. El problema aumentó cuando llegaron los exámenes. Los suspendía todos. No sé si era porque no sabía estudiar. Durante ese curso no prestaba atención a los profesores y las relaciones con los compañeros del aula eran estupendas porque me lo pasaba muy bien en las clases. Cuando terminé el curso me obligaron a repetir porque tenía muchas asignaturas pendientes. El segundo año de tercero, las relaciones familiares no eran muy buenas, pero iba bastante bien. Me tocó una clase buena, un equipo de profesores estupendos y sobre todo una tutora espléndida. Aunque me ayudaron mucho no pude sacar el curso limpio. Por lo tanto mi tutora me propuso para la diversificación.



Resaltamos a continuación otro aspecto de este contexto escolar: las relaciones con los compañeros durante su permanencia en el curso de Diversificación. Lo primero que destaca es que su responsabilidad responde a las exigencias que le plantea el último curso, el de DVC, evidenciándose una fuerte acomodación a las exigencias que le plantea lo académico: “aprovecha el tiempo y está cogiendo apuntes”. Actividades que denotan responsabilidad escolar.

Extracto45.

775: LUCAS: *Es que yo estoy aprovechando el tiempo porque siempre hay cosas que hacer.*

777: LUCAS: *Yo estoy cogiendo apuntes para luego estudiarlos*

791: LUCAS: *... Esa noche me había acostado tarde haciendo los ejercicios.*

Sin embargo, estas interrelaciones van a provocar en él un conflicto, resultando especialmente interesantes el *posicionamiento* y la *regulación* que hace ante el mismo. Observamos que en el curso de tercero expone que las relaciones con sus compañeros fueron buenas, “*las relaciones con los compañeros eran estupendas*” y se contraponen con las que experimenta en DVC. En un momento determinado, algunos componentes del grupo le acusan de no estar integrado y de no seguir algunos comportamientos del grupo cuando falta un profesor, o lo que hace el grupo en los intervalos entre clase y clase. ¿Cómo se posiciona Lucas ante esta acusación? Las percibe como un conflicto porque entran en su esfera personal y en su *responsabilidad comprometida* con la obtención del Título.

Extracto 46.

533: LUCAS: *Ni las risas ni el cachondeo me van hacer cambiar. (Unos aplauden, otros se ríen y otros dan palmadas)*

Es de destacar su posicionamiento y regulación ante los conflictos dentro del contexto escolar, fuertemente mimetizado desde sus vivencias

en su contexto familiar. Su regulación sigue el siguiente proceso: En primer lugar, busca lo *afectivo* “felicita Rosa”; en segundo lugar, la competencia y el *enfrentamiento*, cuando ha dado la respuesta anterior, reconociendo que choca con ellos; y en tercer lugar, viendo que no le dan resultado, opta por *acomodarse*: “A mí me da igual”. Estas modalidades de regulación van acompañadas de ciertas estrategias que empezando por la *resistencia* acabarán en la *legitimación*.

Extracto 47.

707: LUCAS: Creo que JUAN es una persona muy sociable y es un buen amigo de todo el mundo. Siempre está riéndose y es muy divertido. A ROSA la felicito por la facilidad que ha tenido para superar la muerte de su padre.

...

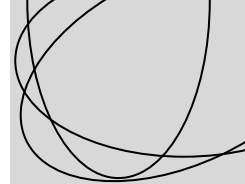
791: LUCAS: Si yo hubiera sabido que nadie los tenía hecho, me hubiera dado igual no recordárselo a la profesora. Pero ya llevábamos tiempo esperando entregárselo a la profesora. Esa noche me había acostado tarde haciendo los ejercicios. Si se hubiera acordado entre todos pues no habría pasado nada. A mí me da igual.

c. Oportunidades de cambio.

El tercer aspecto a considerar son las oportunidades de cambio que el programa le presenta a través de los debates que se producen después de las exposiciones de las Historias de Vida, y cómo estos cambios están relacionados con la construcción identitaria. Estos cambios se manifiestan a través de las mejoras que ha experimentado durante el curso, ha aumentado su responsabilidad, ha obtenido beneficios, ha realizado reflexiones, ha experimentado emociones y ha tomado decisiones en lo referente al modelo que piensa seguir en su vida.

Extracto 48.

690: LUCAS: En estos momentos me encuentro muy a gusto, contento y sobre todo con ganas de sacarme el título. Personalmente este curso me ha servido para aprender a estudiar, a comprender las cosas y sobre todo a seguir estudiando. Por eso con este trabajo quiero dar las gracias a todo el equipo de profesores del curso de diversificación



751: LUCAS:... En segundo lugar me he dado cuenta de la evolución de la mujer, aunque en mi caso no ha evolucionado mucho, ya que sigue siendo ama de casa. Pero creo que tiene más libertad. También la natalidad es diferente comparando la de mis abuelos con la de mis padres. Después de comparar las vidas de mis antepasados opino que me gustaría seguir con el modelo de mis padres, tanto en el número de hijos que deseo tener como en la forma del reparto de las tareas en casa y sobre todo en el tipo de educación que me han dado.

Como síntesis, en el caso de Lucas encontramos un fuerte componente de *agencialidad* y *compromiso* fuertemente determinados por la necesidad de obtener el Título de Secundaria y la posibilidad de seguir los estudios, ante las dificultades que ha tenido en lo académico. Bruner (1998, 320) dice que el énfasis sobre el compromiso y la responsabilidad denotan un self entregado y comprometido. Esta responsabilidad y compromiso, le ha llevado a un cierto aislamiento dentro del contexto escolar, siendo éste el que le cuestiona esta responsabilidad al descubrir su falta de integración. ¿Aparece dañada la identidad en Lucas? La respuesta parece ser positiva, principalmente en lo académico. Este aspecto académico tiene consecuencias sobre su autoestima, dado que “no ha sacado el curso limpio”, y de alguna manera también al compararse con sus mayores manifiesta sentimientos de “vergüenza y culpabilidad”. En este sentido, el programa de Diversificación ha contribuido a mejorar, en parte, esta autoestima en un plano académico. ¿Aprovechó Lucas otras oportunidades de construcción identitaria? No parece encontrarse respuesta en sus intervenciones a lo largo de los debates dado que no existe constancia de haber re-elaborado otras cuestiones relacionadas con su identidad.

5.2. Juan, la dependencia afectiva

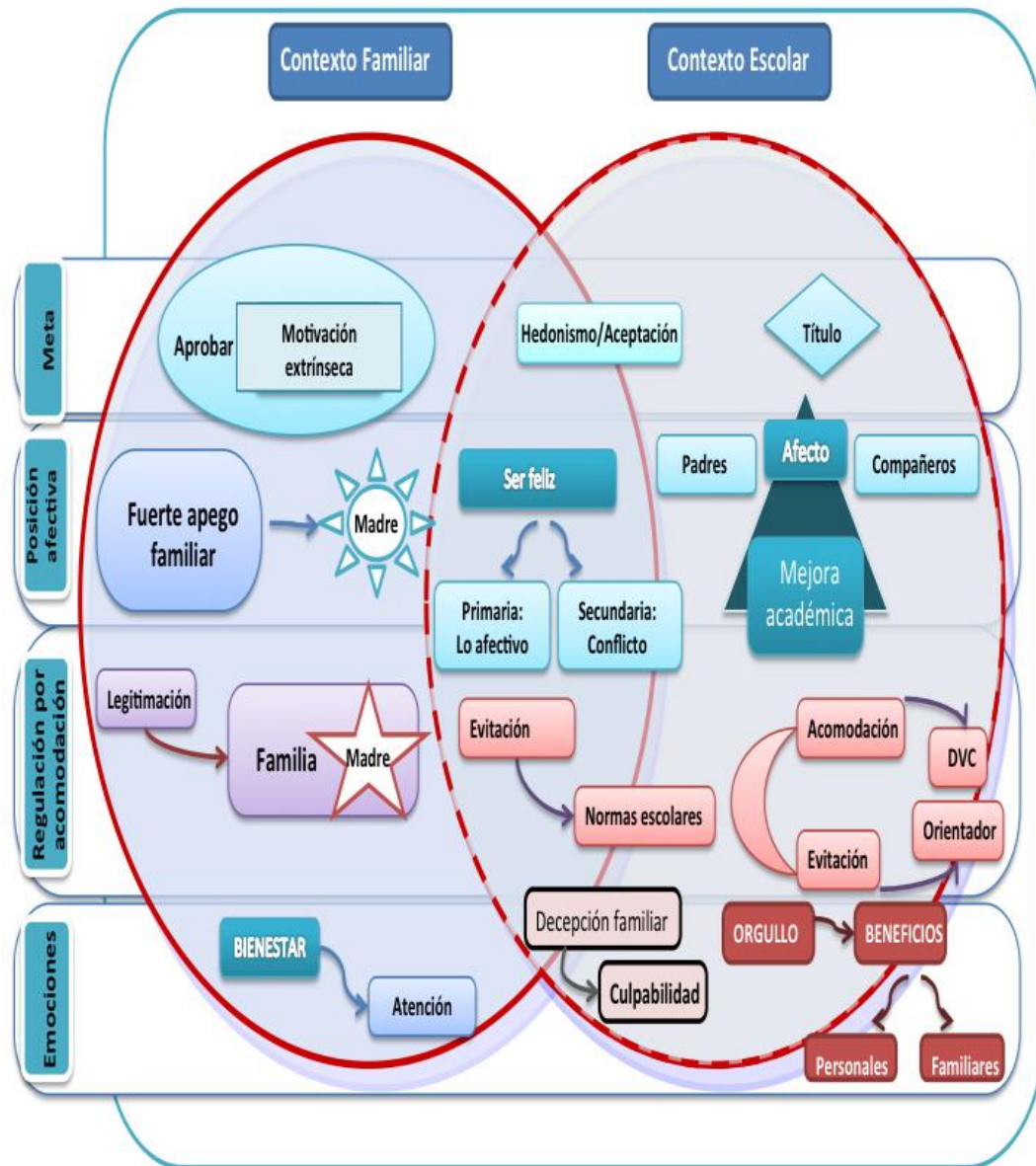
Juan constituye un tipo de alumno que aparece con frecuencia en los programas DVC. Abordamos la exposición de este caso con un doble objetivo discursivo: Por un lado, la caracterización del modelo

representado por Juan y, por otro, la identificación de posibles procesos de reconstrucción identitaria, es decir, la comprensión de las oportunidades de cambio o de mejora que le ofrece dicho programa supone a esta tipología de alumnado común en DVC.

Abordamos la presentación del caso de Juan sobre la base de los siguientes presupuestos:

- En primer lugar, resaltar la relevancia que tiene el contexto familiar en su construcción identitaria a través de las posiciones y descripciones que adopta ante sus referentes familiares (abuelos y padres). Estos referentes constituyen espejos donde se mira para su actuación, las emociones que siente con respecto a la familia, las descripciones que hace de su persona antes de entrar en Diversificación y la pretensión de trasladar al contexto escolar las características del contexto familiar.
- En segundo lugar, configurar el contexto escolar, observando los posicionamientos que adopta ante los distintos escenarios, identificando las regulaciones interpersonales y las emociones asociadas para determinar dicho contexto escolar.
- Finalmente, analizamos las posibles oportunidades de cambio que se le presentan a lo largo del programa de las Historias de Vida realizadas durante el curso de Diversificación y cómo responde a estos posibles cambios. Es decir, determinar el alcance de estos cambios en cuanto a las concepciones que sobre su identidad se le presentan en contacto con este otro contexto como es el escolar, así como las reflexiones que exterioriza durante su permanencia en el mismo, lo cual nos dan pistas sobre el posible proceso de reconstrucción de su identidad.

FIGURA 7. LO FEMENINO COMO REFERENCIA IDENTITARIA PLURAL



a. Determinación del contexto familiar.

Al igual que en el caso de Lucas, el caso de Juan, parte del hecho de que su presencia en el programa de DVC no ha sido elegida

libremente por él sino que ha sido propuesto. Este hecho condiciona sus posiciones y reflexiones y, a la postre, su construcción identitaria.

Lo primero que nos llama la atención es el fuerte apego familiar o la búsqueda permanente de ser feliz. Para la comprensión de este apego debemos considerar la importancia de sus *referentes*, el *posicionamiento afectivo* que adopta ante su familia y las *regulaciones interpersonales* que mantiene con ella. Nos llama la atención la cantidad y calidad de referencias que hace a lo largo de sus narraciones sobre su familia: la abuela “Aguilita” y sobre todo su madre, norte y guía en su vida tanto familiar como escolar. Hay en este caso un énfasis especial y detallado de sus referentes femeninos, que pasamos a ilustrar a continuación.

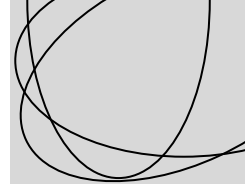
Importancia de los referentes en la vida Juan. Primeramente destacan los referentes femeninos por la importancia que Juan les concede, y en segundo lugar los referentes masculinos. Para él, tanto en unos como en otros, todo es aparentemente digno de resaltar, todo es bueno y maravilloso.

Los referentes femeninos. La abuela “Aguilita” con la que se ha criado constituye un pilar fundamental en su vida infantil, dado que la madre está trabajando. Describe sus cualidades como mujer “*buenas, trabajadora y solidaria*” “*y le dice mamá*” y a continuación sus relaciones con ella. Él reconoce que se ha criado con sus abuelos. Así se expresa:

Extracto 49.

157: JUAN: Abuelos maternos

“Mi abuela nació el día 16 de Diciembre de 1919 en Alcalá de Guadaíra y murió el día 5 de agosto de 1999. Mi abuela “Aguilita”, que es como la conoce todo el mundo, dejó de estudiar cuando tenía tan sólo 8 años, para ir a trabajar de niñera; así que no pudo hacer ni la primera comunión. Con diez años, empezó a trabajar en un almacén de aceitunas, donde pasó bastante tiempo, e incluso fue allí donde conoció a mi abuelo cuando ambos tenían doce años. Cuando cumplió los veinte años se fue a la Sección Femenina, un grupo de personas que ayudaban a los más necesitados. En este grupo veía ella cómo



sus compañeros iban a comulgar todos los domingos, así que ella habló con el párroco para saber si podía hacer la primera comunión. El cura le contestó que sí. Así que, después de muchos años, logró hacer la primera Comunión. Antes de casarse, trabajó en una panadería para ayudar a su madre y a su abuelo a elaborar el pan. Después trabajó en el Auxilio Social, donde ayudaba a aquellas personas que, después de la guerra, lo habían perdido todo. Aquí estuvo sólo tres meses ya que iba a contraer matrimonio”

548: JUAN: Yo nací el 22 de abril de 1987, en plena feria de Sevilla, en el centro Maternal Virgen Macarena. Asistieron todos mis familiares, ya que fui el primer nieto de la familia. Como mi madre ha estado siempre trabajando, me quedaba con mi abuela y con mis tías solteras. El que pasara tanto tiempo con ellas no debía de ser del todo bueno. Digo esto porque cuando llegaba mi madre para recogerme, me escondía debajo de la cama. Siempre me iba llorando. Pasé mucho tiempo con mi abuela. Tanto que llegué a decirle mamá. La explicación me parece sencilla. Si estaba siempre con mis tías y éstas le decían a mi abuela mamá, yo terminé por decirle mamá”

550: JUAN: ¡Hombre, claro! Yo le decía mamá a mi abuela. Siempre ha estado conmigo.

634: JUAN: Frente a las broncas de los padres, los abuelos te lo dan todo.

El segundo y más importante referente femenino es la madre. De ella, además de detallar y comentar sus cualidades, “*estudiosa, querida por sus amigos, obediente y excelente profesional*”, especifica sus relaciones, su *posicionamiento* y su *regulación*, de tal manera que se “*identifica con ella*” Presentamos algunos retazos de lo anteriormente señalado.

Extracto 50.

416: JUAN: “Mis padres se llaman Mónica y Juan Pedro. Mi madre nació el uno de mayo de 1968 y mi madre el trece de Septiembre de ese mismo año. Mi madre nació en Sevilla. A los cinco años se fue a vivir a Madrid. Allí empezó a ir a la escuela, donde se quedaba a comer y volvía a casa por la tarde. Ella desde pequeña ha sido una niña muy alegre y muy estudiosa. Lo compartía todo y era muy querida por sus amigos y amigas. Con ocho años volvió a Alcalá, donde hizo la primera comunión. Al año siguiente se trasladó a Jaén, donde terminó sus estudios primarios en el colegio de la Teresianas. Seguidamente entró estudió en el Instituto. Al terminar el primer año de BUP en el

Instituto de Mancha Real suspendió dos asignaturas y su padre la quitó de estudiar porque decía que para perder el tiempo en el Instituto que estudiase directamente una profesión. Ella, con mucha pena por no seguir estudiando, hizo un curso de Peluquería y Corte y Confección hasta sacar los dos títulos. Con diecinueve años se casó con mi padre. Con veinte me tuvieron a mí y con ocho a mis hermanos. Actualmente ejerce el trabajo de comercial y lo hace muy bien porque desde siempre ha sido una mujer muy abierta, con un gran vocabulario, muy luchadora y muy inteligente. Yo me parezco a mi madre en la facilidad que tengo para hablar y en hacer amigos. Mi abuela dice que tengo su misma inteligencia. Algo que siempre me ha estado diciendo mi madre es “La educación ante todo”.

309: JUAN: Eso es lo que me pasa a mí también. Mi madre me habla más, me explica las cosas más... Mi madre me dice que no pero siempre deja algo”.

427: JUAN: Pero tu madre siempre te señala un camino.

429: JUAN: Sí, pero tu madre quiere que lo hagas bien, ¿No? No quiere que te equivoques.

433: JUAN: Mi madre también me decía lo mismo: “No llegues tarde y ten cuidado”. Mejor que te digan que no llegues tarde que ven a la hora que te dé la gana.

Otro de los referentes, aunque no le atribuye tanta importancia como a los femeninos, son los masculinos, su padre y su abuelo paterno. Parece como si hubiera querido con ellos equilibrar la balanza, uno por cada parte. La figura del padre, aunque un poco ensombrecida por la de su madre, también adquiere su sitio, reflejando un modelo de familia tradicional aunque es la madre: “*la que toma las decisiones, pero que su padre habla mucho con la madre*”. Reconoce que los padres “*echan broncas*” y él parece que se decide por el modelo tradicional familiar.

Extracto 51.

416: JUAN:... Mi padre nació en Jaén. Desgraciadamente no pudo seguir estudiando porque tenía que trabajar con su padre en el campo para llevar algo más de dinero a casa, a pesar de que él era un buen estudiante. Cuenta mi padre, que cuando mi abuelo fue a comunicarle a su maestra que lo iba a quitar del colegio, le rogó que no lo hiciera porque iba muy bien. Pero el dinero hacía falta. Entonces su padre decidió que sólo iba a faltar a clase los meses de la época de la aceituna. Como al final faltaba más de un trimestre, pues no pudo sacar los estudios, aunque él lo intentó. Con 16 años conoció a mi madre en Jaén. Como ella se vino a vivir a Sevilla, pues él, sin dudarlo, se vino a vivir con ella. Una vez aquí empezó a trabajar en la fábrica de Porcelanosa pero al poco

cambió de trabajo y entró en Roca Radiadores, donde aún sigue trabajando. Entró en esta fábrica con un contrato de peón y a los tres años le hicieron fijo. Esto supuso una gran alegría ya que estaba recién casado y con un hijo, que era yo. Actualmente, después de un gran esfuerzo y un constante trabajo, ejerce el puesto de jefe de Equipo, lo cual es una recompensa a tantos años de trabajo. Digo yo que después de dieciocho años en la misma empresa se lo merece. Algo que siempre me dice mi padre es:

“Mi futuro yo lo tengo resuelto, ahora te toca a ti buscarte el tuyo.” Él me ha estado repitiendo durante años es que si no estudiaba que me ponía a trabajar que eso de no hacer nada ni mijita”.

309: JUAN: Eso es lo que me pasa a mí también. Mi madre me habla más, me explica las cosas más. Mi padre aunque diga lo mismo, pero si me dice que no, es que no y ya está. Mi madre me dice que no pero siempre deja algo.

311: JUAN: Mi padre creo que habla mucho con mi madre, que yo los veo.

El abuelo paterno también es digno de ser elogiado y alabado:
“trabajador, responsable y con un huerto que da gloria verlo”

Extracto 52.

157: JUAN: Abuelos paternos. Se llaman JULIO y Catalina. JULIO nació en 1935 y mi abuela en 1936. Esta abuela murió muy pronto, sólo tenía treinta y cuatro años. De ella apenas he conseguido información. Mi abuelo JULIO, vivía en un pequeño pueblo de Jaén llamado Pegalajar de tan solo unos cuatro mil habitantes. Sus padres eran de Mancha Real. Tampoco tiene estudios porque a los siete años empezó a trabajar en el campo. Mi abuelo se casó con veintidós y tuvo tres hijos, dos varones y una mujer, que actualmente vive en Madrid. Cuando mi abuelo perdió a su mujer se vió con una gran responsabilidad ya que se quedaba con tres hijos a su cargo. Siempre ha estado trabajando en el campo, recogiendo aceitunas y se pasaba meses y meses cobijado en el cortijo sin luz ni agua. Trabajaba desde que amanecía hasta que anochecía.. Le encanta el campo. En la casa del pueblo tiene un huertecillo y a unos diez kilómetros una huerta donde tiene plantado muchas plantas: tomates, pimientos, lechugas, pepinos, sandías, melones, espárragos, patatas, olivos, calabazas, manzanos y cebollas. Ver todo aquello junto es increíble. Un dicho muy frecuente en él es:

-“¡A quien madruga, Dios le ayuda!”.

En cuanto al *posicionamiento* con respecto a la familia, es tal el apego afectivo que le une que llega a afirmar que se compara con su madre en cuanto a las cualidades, y además le alaba lo que le dice la

abuela: *“te pareces a tu madre en la inteligencia”*. Con estos posicionamientos se pone de manifiesto su *acomodación* a la situación, sin que en ningún momento se cuestione las relaciones familiares y, por lo tanto, legitimando siempre los vínculos que le unen a su familia.

Extracto 53.

416: JUAN:... *Yo me parezco a mi madre en la facilidad que tengo para hablar y en hacer amigos. Mi abuela dice que tengo su misma inteligencia. Algo que siempre me ha estado diciendo mi madre es “La educación ante todo”.*

420: JUAN: *A mí me parece bien porque si no están encima de mí seguramente no voy a estudiar ni nada y creo que voy a ser un niñoato. (Se escuchan críticas de todos en voz alta)*

433: JUAN: *Mi madre también me decía lo mismo: “No llegues tarde y ten cuidado”. Mejor que te digan que no llegues tarde que ven a la hora que te dé la gana.*

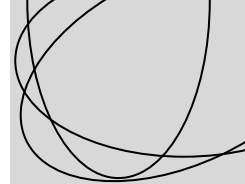
Observemos a continuación las *emociones* con respecto a la familia. Las relaciones con la familia nunca se han deteriorado, *“eran distintas a las de ahora”* y se siente a gusto con ella, aunque se *“llevaron un palo”* cuando tuvo que repetir. Pero hay que dejar muy claro que sus relaciones siempre han sido positivas, le han proporcionado bienestar, si exceptuamos la cuestión de los estudios, que sólo empañaron un poco dichas relaciones.

Extracto 54.

548: JUAN: *Yo nací el 22 de abril de 1987, en plena feria de Sevilla, en el centro Maternal Virgen del ROSA. Asistieron todos mis familiares, ya que fui el primer nieto de la familia. De pequeño, mi madre me dice que era un niño muy bueno, que tenía de todo y que todo el mundo estaba pendiente de mí. Me vestía en todas las cabalgatas de Reyes Magos, en todos los carnavales y participaba en todos los juegos.*

558: JUAN: *Yo ahora me siento diferente. Yo antes me lo pasaba siempre bien*

691: JUAN:... *A pesar de que mi madre, mi abuela y mis tías me advirtieran de que debía estudiar más, yo no echaba cuenta de nada....En segundo de la ESO, seguí igual y tercero lo repetí porque me suspendieron cinco asignaturas. Mis padres se llevaron un palo al ver que había repetido un curso. Pero eso no fue todo. Aún repitiendo, me volvieron a quedar otras cinco. Pero mi madre siguió dándome consejos y*



apoyándome.... Cuando las cosas no iban bien con los estudios, las relaciones con la familia no eran malas, sino distintas a las de ahora.

b1. El contexto escolar: antes de entrar en DVC.

Tanto por la posición como por la regulación que adopta Juan en el contexto escolar, se percibe que en su afán por acomodarse al contexto familiar trata por todos los medios que el contexto escolar sea una prolongación del familiar. En este sentido trata de evitar acomodarse o someterse a las normas escolares, que le exigen esfuerzo y responsabilidad, a sabiendas de que no van a deteriorar las relaciones familiares.

Juan, en su narración personal marca como cuatro tiempos físicos. Dejando el correspondiente a la DVC para el segundo apartado, nos centraremos en los tres primeros: Infancia, Primaria y su entrada en el primer Ciclo de la Secundaria. Respecto a la infancia y a la Primaria se puede decir que Juan experimenta a lo largo de todo este tiempo una sensación de Bienestar, *“yo antes me lo pasaba siempre bien”*, siente emociones positivas y de hondo calado afectivo, aunque se dio un paréntesis en cuarto de Primaria que ocasionó el cambio de colegio, sin mayores consecuencias por lo que él refiere.

Extracto 55.

558: JUAN:... Yo antes me lo pasaba siempre bien.

(...)

691: JUAN: Cuando cumplí los seis años, entré en primero de primaria. En esos cursos todo iba bien, pero cuando empecé cuarto flojeé y me empezaron a quedar asignaturas. A pesar de que mi madre, mi abuela y mis tías me advirtieran de que debía estudiar más, yo no echaba cuenta de nada. Viendo mi madre que en el colegio me saltaba las clases un día tras otro y que no estudiaba nada, me cambió de colegio y me trasladó al de la calle Silos. Allí saqué mejores notas y de donde guardo muchos recuerdos. En sexto, me dijo mi padre, que si aprobaba todas las asignaturas me compraba la Play Station. Yo lo

comprobé. Estudié y no me quedó ninguna asignatura. Mi padre cumplió con su promesa. Fue un verano estupendo.

Es con motivo de la entrada en Secundaria cuando Juan experimenta otro tipo de sensaciones y emociones, percibidas como amenazantes y negativas (*“me sentía mal”*), aunque no tanto para él como para su familia: *“Mis padres se llevaron un palo” “engañaba a la madre” “no hacía los deberes”*. Veamos:

Extracto 56.

691: JUAN: ... Cuando entré en primero de la ESO en el Monroy, empezó mi “fracaso” ya que me quedaron nueve asignaturas en el primer trimestre y cinco en los dos siguientes. En segundo de la ESO, seguí igual y tercero lo repetí porque me suspendieron cinco asignaturas. Mis padres se llevaron un palo al ver que había repetido un curso. Pero eso no fue todo. Aún repitiendo, me volvieron a quedar otras cinco. Pero mi madre siguió dándome consejos y apoyándome. Cuando entré en cuarto arrastraba muchas asignaturas... Antes cada vez que hacía algo o decía lo que fuese, me echaban en cara el fracaso escolar: ¡Que no estudias! ¡Que no sirves para nada! ¡Que te espera un futuro muy negro!... Así era todo lo que me decían, entre otras cosas. Cuando había una reunión familiar y se sacaba el tema de los estudios, yo me sentía mal e intentaba cambiar de tema. Siempre, al final tenía que escuchar el “sermón” de mis padres, mis tías y de mi abuela. En esos momentos yo pasaba del tema.

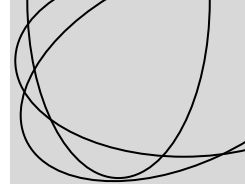
1009: JUAN: A veces, engañabas a tu madre.

1015: JUAN: ¿Media hora?. ¡Qué va!

1044: JUAN: Mi madre me decía que me quedara en el cuarto. Yo entonces vaciaba el estuche y disimulaba. A la media hora me iba a la calle.

b2. El tiempo de la Diversificación.

Para describir sus vivencias durante el periodo de Diversificación seguiremos el mismo esquema que venimos utilizando. En primer lugar veremos cuál es su *meta*, en segundo lugar cuál es la *posición* que adopta ante el contexto escolar, la *regulación* que experimenta así como a las *emociones* que percibe. En general, vemos que él trata de que el contexto escolar siga siendo una continuación de lo que es el contexto



familiar. Esta continuación viene marcada por el posicionamiento que experimenta ante el escenario escolar en el que pretende que siga siendo afectivo. Su meta es obtener el título de Secundaria y este objetivo marcará las demás cuestiones:

Extracto 57.

691: JUAN: Mi año en diversificación ha sido, sin lugar a dudas, el mejor de todos, ya que en los dos primeros trimestres no me ha quedado ninguna y espero que tampoco en último... En definitiva, mi vida desde que estudio más y voy para adelante es mucho mejor que la que tenía antes.

Durante este curso de DVC, al que dedica alabanzas, trata de seguir manteniendo las relaciones afectivas relacionándose con los compañeros bajo este criterio y acomodándose a las exigencias que le plantea el curso sin ofrecer resistencia. Es el que más *“felicitaciones dedica a los componentes del curso”* y es consciente que al *“mejorar en lo académico también van a mejorarse las relaciones familiares”*

Extracto 58.

691: JUAN:...Mi año en diversificación ha sido, sin lugar a dudas, el mejor de todos, ya que en los dos primeros trimestres no me ha quedado ninguna y espero que tampoco en último... En cambio, ahora mis padres están más contentos conmigo, no me echan en cara el fracaso.

650: JUAN: Yo ahora te comprendo mejor (le dice a Ágata)

715: JUAN: Felicito a LORENA porque es muy cariñosa con su madre. A JULIO, porque es muy sociable y siempre quiere estar con los amigos. A JORGE, porque es muy fuerte últimamente. A DAVID, porque es muy guasón.

720: JUAN: A INÉS, yo la veo consciente de su problema. A JACINTO, le felicito porque ha superado ese miedo. A DAVID, que siempre ve el lado bueno de las cosas. A Manolo, porque siempre está riéndose.

Sufre ante las críticas que su amigo Lucas recibe de algunos compañeros y él trata de defenderlo:

Extracto 59.

760: JUAN: *Puede ser un problema pero también puede ser una solución. Hay gente que estudia más y no está integrada en el grupo. No tiene nada que ver.*

762: JUAN: *Yo no veo falta de integración en el grupo.*

764: JUAN: *Pero se confunde estudios e integración. Puede ser que uno estudie más y no esté tan integrado en el grupo y al revés. No, yo no veo que no haya integración.*

793: JUAN: *Yo también creo que eso de llevarse bien con la gente es la mejor manera de estar integrado.*

Esta *acomodación* la observamos también en sus relaciones con el orientador y con los compañeros. El orientador, en un momento determinado, va hacerle una serie de preguntas, a la vista de lo que ha manifestado sobre su dependencia materna "*tengo que buscar más la autonomía que no tengo*". Ante la presión ejercida por el orientador y ante las críticas que sobre él van a verter algunos compañeros, trata por todos los medios de evitarlas, utilizando, en primer lugar, algunas estrategias de resistencia y en última instancia legitimando sus actuaciones.

Extracto 60.

418: JUAN: *Tengo que buscar más la autonomía que no tengo. Eso de que estén pendientes de mí de lo que hago y no hago ¡Ya sabes!*

420: JUAN: *A mí me parece bien porque si no están encima de mí seguramente no voy a estudiar ni nada y creo que voy a ser un niñato. (Se escuchan críticas de todos en voz alta)*

427: JUAN: *Pero tu madre siempre te señala un camino.*

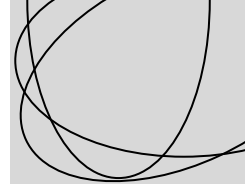
429: JUAN: *Sí, pero tu madre quiere que lo hagas bien, ¿No? No quiere que te equivoques.*

556: JUAN: *Conclusión, conclusión... ¡Es que yo era tan chico! ¡Tampoco me acuerdo!*

565: JUAN: *No sé. A lo mejor. Pero yo no lo veo.*

560: JUAN: *¡Claro! Yo era el rey, el primer nieta. Pues yo me lo llevaba todo.*

691: JUAN: *...Los alumnos de esta clase trabajamos todos juntos por igual, más o menos, e incluso se preocupan de si yo trabajo o no trabajo. Recuerdo que LUCAS cada vez que me veía que no estaba haciendo las cosas me decía: ¡Ponte a trabajar ya! ¡Que tenemos que sacar el título!. Todo esto me daba ánimo a seguir "currando" y a no dormirme en los laureles.*



c. Oportunidades y beneficios reportados que le ha supuesto el programa DVC.

El cambio más reconocible es su acomodación a las exigencias del curso, convirtiendo su meta en *obtener el Título de secundaria* y, constatándose que se ha esforzado en estudiar y aprobar las evaluaciones trimestrales. Igualmente queda evidenciado que le ha supuesto un beneficio su entrada en el curso de Diversificación. En un segundo momento aparecen algunas reflexiones asociadas a problemas que él no vivencia como un problema para su persona: la dependencia familiar. ¿Qué otros beneficios y emociones le ha reportado su permanencia en el curso de DVC? Por las citas que traemos se puede deducir que se siente mejor consigo mismo porque ha aprobado todos los trimestres y porque su familia está más contenta con él, por lo cual se siente más orgulloso, se siente diferente.

Extracto 61.

558: JUAN: Yo ahora me siento diferente. Yo antes me lo pasaba siempre bien.

691: JUAN: ...Mi año en diversificación ha sido, sin lugar a dudas, el mejor de todos, ya que en los dos primeros trimestres no me ha quedado ninguna y espero que tampoco en último... En cambio, ahora mis padres están más contentos conmigo, no me echan en cara el fracaso. En estos momentos no lo hay... Ahora, no es que me importe que saquen el tema de los estudios, sino que yo intento hablar de ello. Me enorgullece grandiosamente reconocer que voy bien. Y por tanto aquellas charlas interminables que me obligaban a escuchar han desaparecido. En definitiva, mi vida desde que estudio más y voy para adelante es mucho mejor que la que tenía antes.

Es de resaltar en esta misma línea que las reflexiones manifiestas en su historia de vida, más bien escasas, apuntan todas en la misma dirección: los estudios y las relaciones familiares.

Extracto 62.

753: JUAN: *Las conclusiones que he sacado al finalizar la historia de mi vida son las siguientes...Ahora me he dado cuenta que los estudios son fundamentales. Tanto como para tener un futuro más amplio como para mejorar las relaciones familiares.*

691: JUAN:... *Hasta que llegó el momento en que me di cuenta que todo lo que me habían estado repitiéndome durante esos años, era cierto.*

831: JUAN: *Sí, sí. Saber lo que te ha pasado y todo eso.*

Concluimos destacando que no se constata que haya habido una reelaboración identitaria a partir de su paso por DVC. Juan no se ha planteado cuestiones relacionadas con su identidad y el camino que ha de emprender para transformarla. Su meta y el apego tan fuerte que siente hacia la familia son, en cierta manera, barreras e impedimentos para ir en otra dirección. Juan representa pues, una identidad un tanto infantil y albergamos serias dudas que el programa le haya servido para un auto replanteamiento de su vida. Bruner (1998) nos manifiesta que un exceso de referentes y de apegos revelan una excesiva dependencia de los demás o demasiado snobismo.

5.3. Ágata, el dolor convertido en resistencia.

Ágata obedece a un perfil que suscita un vivo interés por sus extensas y amplias descripciones, no solo sobre lo que le ha acontecido en su vida, sino también por ser un caso que se presenta con cierta frecuencia y que constituye un prototipo de alumnado típico en los cursos de Diversificación, a pesar de que sus conductas disruptivas puedan ser entendidas como poco recomendables para el programa.

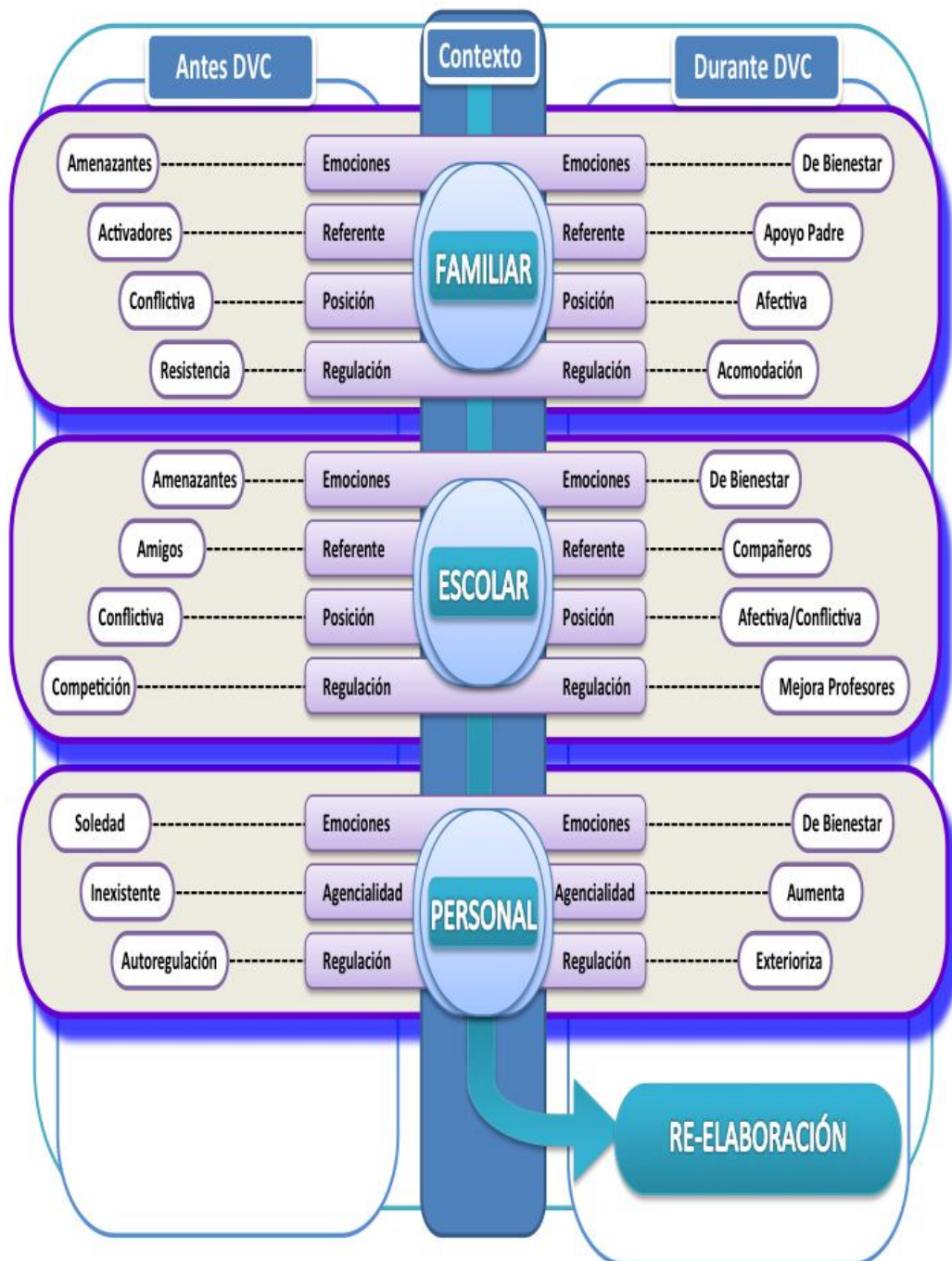
Nos proponemos dos objetivos analíticos en el caso de Ágata.

1. Presentar el caso de Ágata como un perfil tipo entre el alumnado de diversificación, representado por una identidad deteriorada por vivencias en los contextos familiar, escolar y personal (conflictos

familiares, fracaso escolar y odio a si misma) que encuentra una oportunidad en el programa de DVC

2. Analizar las aportaciones de la DVC a la reconstrucción de este perfil de identidad dañada (re-elaboración sobre la base de la “Última oportunidad”)

FIGURA 8. LA IDENTIDAD DAÑADA POR LOS CONTEXTOS FAMILIAR, ESCOLAR Y PERSONAL



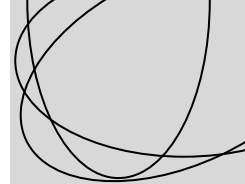
En el primer objetivo presentaremos la identidad de Ágata antes de entrar en el curso de Diversificación sobre la base de esos tres contextos, antes expuestos, interesándonos especialmente por proporcionar una descripción que evidencie con la mayor claridad el forjado de su identidad sobre la base de diferentes conflictos. Para desarrollar esta aproximación nos apoyaremos en los indicadores del SELF de Bruner: las emociones, su posicionamiento en esos contextos y la regulación que hace en cada uno de ellos.

En el segundo objetivo analizamos las oportunidades que le ha supuesto el programa de Historias de Vida, destacando los aspectos positivos de los tres contextos sobre la base de los mismos indicadores de Bruner. Finalmente intentaremos interpretar la re-elaboración que desarrolla Ágata basada en lo que ella denomina “su última oportunidad”.

a. La identidad de Ágata antes de DVC.

Pasamos a caracterizar la influencia que los diferentes conflictos han tenido sobre los procesos de construcción de la identidad vivenciados por Ágata.

En primer lugar consideraremos su contexto familiar, definido sobre la base de una confrontación permanente. Comienza señalando su relación con su abuelo paterno, identificándolo como un referente desactivador, quedando manifiesto que ha presenciado desagradables episodios *“pegaba a su abuela y a sus hijos... la bebida lo cambió... la familia lo pasó muy mal porque estuvo ingresado mucho tiempo”* durante el tiempo que vivió en casa del abuelo mientras se construían su propia casa. En segundo lugar mantiene una actitud conflictiva tanto con la madre - *“mi madre y yo peleamos por cualquier cosa”*-, como con el padre, aunque con éste el conflicto aparece más acentuado y de forma



permanente, al que le califica de “*machista*”. En tercer lugar este conflicto lo extiende a las relaciones con su hermano, con el que está encelada y que “*cuántas más perrerías le hacía mejor me sentía*”. A veces a los padres los califica de “*pirados*” Recogemos algunas citas.

Extracto 63.

159: ÁGATA:...*“Mi abuelo se llamaba MIGUEL. Nació el 14 de Febrero de 1939 en Alcalá de Guadaíra. Era un hombre muy trabajador, alegre y divertido. La bebida lo cambió. Tuvo muchos problemas familiares, cambios de humor continuamente, etc. A causa de la bebida empezó a volverse agresivo. No se le podía hablar como llegara borracho. Todo le molestaba e incluso llegó a pegarle a mi abuela más de una vez. Bueno era casi a diario y además pegaba a sus hijos... Toda mi familia lo pasó muy mal porque estuvo ingresado mucho tiempo.*

220: ÁGATA: (*Explotando*). *¡Mi padre es un machista porque mi madre trabaja por la mañana y por la tarde en la casa! Está todo el día trabajando y él cuando - es lo que dice- yo llegue quiero tener la comida. Y dice mi madre: -¿ Tú qué te crees?*

441: ÁGATA: *Mi madre está todo el día dándome el coñazo:- ¡Que hay ver que no estudias, que te han vuelto a catear siete, que repites curso, que no sé qué, que no sé cuánto.*

360: ÁGATA: *conclusión. Mis padres son muy machistas... Yo veo que sólo miran por mi futuro.*

647: ÁGATA: *Para llamar la atención lo que hacía es estar peleando y pegándome con mi hermano todo el día. Cuántas más perrerías le hacía mejor me sentía. Para que estuvieran pendiente de mí.*

462: ÁGATA: *Yo creo que están todos un poco pirados.*

Esta situación de conflicto también está presente en el contexto escolar. Su entrada en el Instituto la califica de “mi perdición” y después de repetir tercero las “*cosas fueron a peor saltándose las clases, no hacía nada en casa, estaba todo el día de cachondeo y a los profesores los tenía amargados, incluso llegó a odiar a un profesor*” Choca con algunos compañeros, a los que acusa, muestra desprecio y los humilla.

Extracto 64.

702: ÁGATA:...*Cuando terminó el primer ciclo de la ESO toda mi vida cambió. Yo era una niña muy estudiosa y nunca había fracasado en los estudios. Hasta que llegué al*

Instituto. Esa fue mi perdición. Entré en tercero y me lo pasé de miedo: no estudiaba, no hacía nada en clase ni en casa. Cuando entraba en clase estaba todo el día de cachondeo con mis compañeros. ¡Vamos que me lo pasé genial!. Ahora que los resultados de las evaluaciones fueron catastróficos. Cuando mis padres vieron las notas no me echaron tanta bulla porque ya se lo estaban imaginando. Repetí tercero y mi vida no cambió. Al revés, como ya no era novata en el Instituto y sabía mas o menos las normas del mismo, podía hacer las cosas sin que me pillaran. Ese año fue mejor que el pasado: me saltaba las clases, aumentó el cachondeo en las aulas y a los profesores los tenía amargados. ¡Dónde hubiera bulla allí estaba la ÁGATA!. Las notas de ese año fueron aún peor.

900: ÁGATA: Yo no me preocupaba ni del estudio. ¡Qué quieres que te diga!

546: ÁGATA: ¡Eres masoquista, mi alma! (Risas y carcajadas) Si te gusta la lata vente un par de días a mi casa.

770: ÁGATA: Pero vamos a ver. Si yo tengo ya a mi padre que me da la vara todos los días, ¿Por qué lo tiene que hacer él?. ¡Es lo que me faltaba que yo tuviera otro padre aquí en el Instituto!

Con respecto a ella misma detalla una serie de emociones en las que podemos ver que se “*siente mal consigo misma*” y en algunos momentos “*casi se odia*”. Desde que su madre la concibe, le dicen que “*ya daba la lata*”. Con el hermano, manifiesta que “*nació mi pesadilla*”, durante un cierto tiempo, hasta los doce años, siente miedo y “*no puede dormir sola*”, es obesa y esto “*le preocupa a la hora de enamorarse de alguien*”, sufre accesos de ira que le crean más problemas y se descontrola, sufriendo aún más; “*se siente sola, fracasada como si su vida no valiese nada*”, en su familia le señalan como si fuera una “*extraña*” y la reprenden delante de los hermanos. A todo esto hay que añadir que se siente mal consigo misma porque “*experimenta sentimientos de impotencia, de no ser capaz de cambiar y sufre*”.

Queda recogido en las siguientes *Quotations*:

Extracto 65.

640: ÁGATA: Yo nací en Sevilla en el Hospital de Valme un 12 de septiembre de 1987, a las 12 de la mañana. Mi madre me dice que desde antes de nacer estaba dando la lata. Ella tuvo

un buen embarazo pero como era joven y primeriza se llevó un día y medio en el Hospital. Por fin llegó el momento, nací con un peso de dos kilos y medio, midiendo 53 centímetros. Nos fuimos a vivir a un piso de la calle Juan Ramón Jiménez, en el mismo bloque donde vivían mis tíos con mis primos de la misma edad. En los primeros cumpleaños nos reuníamos y lo celebrábamos todos juntos. Veinte meses más tarde nació mi pesadilla: mi hermano con el que desde siempre he estado encelada.

702: ÁGATA: Mi entrada en primaria fue traumática sobre todo con el maestro de religión. Ese hombre me intimidaba y me ponía a llorar y no sé por qué. Cuando nos mudamos de casa también lo pasé mal porque me daba miedo dormir sola. Me llevé cuatro años durmiendo con mi hermano el chico. Con doce años ya por fin empecé a dormir sola, aunque me seguía dando miedo.

65: ÁGATA: Igual que tu gata. ¡Vamos! Mi madre te tiene manía, pero tu gata me tiene manía a mí (Risas) Todo es entrar en tu casa, agacharme para poner la radio y, la gata todo enfurecida, se viene hacia mí y me muerde. Hace así... (Gestos de ataque)

68: ÁGATA: ¡Yo qué sé! ¡Será porque ve mucha carne y la tiene desmayada (Risas)

702: ÁGATA:... Incluso creo que me he enamorado de alguno. Esto es otra de las cosas que me preocupan.

702: ÁGATA:... Antes de entrar en diversificación me sentía muy sola, fracasada, como si mi vida no valiese nada... Y que no me señalen como si fuese una extraña.

477: ÁGATA: ¿Que qué me dolió más? Que lo hiciera delante de mis hermanos. Y a ellos no les dijo nada. A ellos se lo deja pasar todo y a mí no me deja pasar ninguna.

993: ÁGATA: Pero es que yo, aunque me lo pasara bien, cuando llegaba a mi casa las cosas eran distintas. Me decía a mí misma: "¡Otro día igual!" "¡Otro día tirado!" Yo me comía el coco. Pero lo terrible es que al otro día volvía a hacer lo mismo. A la noche me decía: "¡Tengo que cambiar!". Pero el cambio no llegaba nunca.

102: ÁGATA: ¡Qué si no les he dicho nada! ¡Yo si no hablo reviento!

479: ÁGATA: Al final ya me enfadé.

481: ÁGATA: En verdad es que yo tengo muchos c... No sé. Creo que es mi carácter porque algunas veces no sé lo que digo. Pero pongo mis condiciones. ¿Eh?

483: ÁGATA: En verdad que sé lo que digo. Lo que pasa es que me altero y cuando me altero pues peor todavía porque pierdo los nervios.

486: ÁGATA: Un día con el enfado cogí un plato lo tiré al fregadero.

488: ÁGATA: No se rompió. Se ve que el agua lo paró. Cuando subió comenzó otro mitin. Yo abajo relatando y ella arriba relatando. Vino mi padre y encorajado dijo:- ¡Callaos! Es que como nos sentemos a comer todos juntos empieza esa boca a decir cosas que... ¡Vamos! Me dice tantas veces que ya es como si se lo dice a la pared. Ahora cuando está mi padre se pone a decir las cosas pero ya exagerando. Ya me cabrea. Empieza a reñirme. Yo empiezo a llorar. Me pongo a dar voces. Me voy para arriba y paso de ellos.

b. Las oportunidades de cambio con el programa de Historias de Vida.

El programa de Historias de Vida ofrece a Ágata una serie de oportunidades que va a aprovechar para dar un giro a su vida, llevándola a proponerse de alguna manera reparar su identidad dañada. Para describir este proceso seguiremos el mismo esquema que con el anterior, ofreciendo datos de cada uno de los contextos para comprobar cómo se *posiciona*, cómo se *regula* y qué *emociones* experimenta, es decir, cómo han llegado a ser estos cambios positivos para su persona y para los demás, y cómo esa identidad dañada da muestras de recuperación.

b1. El cambio en el contexto familiar.

En este escenario hay datos suficientes como para comprender que se han operado ciertos cambios, con los que ella se siente mejor: *“están más contentos, habla con ellos sin violencia, se alegra de ver a su familia alegre, les reconoce valores, ya no les engaña y cuenta con el apoyo del padre”* Veamos los elementos discursivos sobre los que descansan estas afirmaciones que acabamos de hacer.

Extracto 66.

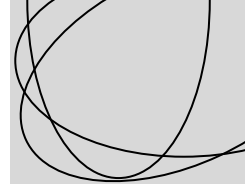
33: ÁGATA: *Mi padre ¡Si que está contento!*

42: ÁGATA: *¡Hombre! En algo sí que han cambiado.*

44: ÁGATA: *Han estado más contentos conmigo.*

702: ÁGATA: *... Mas tarde llamé a mis padres. Estaba loca de contenta. Hablé con ellos. Yo sabía que por primera vez en mi vida tenía una ilusión por algo relacionado con los estudios... Las relaciones con mi familia también han cambiado muchísimo. Antes eran de bronca diaria. Mis padres y yo nunca nos entendíamos y yo tampoco valoraba lo que ellos hacían por mí. Gracias a esta gran reflexión que he hecho durante este año me he dado cuenta que la familia nada más que hay una y, aunque me gusten mas o menos las reglas de mi casa, eso es lo que hay. Yo sé con seguridad que ellos quieren lo mejor para mí... Yo, con mi felicidad y el apoyo de mi padre, lo tenía todo.*

754: ÁGATA: *Tras buscar tanta información e investigar en las raíces de mis antepasados he llegado a la conclusión de que tengo una familia muy trabajadora. Que siempre ha dado todo por sus hijos tanto mis abuelos como mis padres.*



1037: ÁGATA: *Ahora, engañados no están.*

b2. El cambio en el contexto escolar.

En este escenario abundan indicios que nos permiten constatar que ha sabido adaptarse a las exigencias que le plantea dicho contexto. Manifiesta *“alegría por entrar en DVC, es la primera ilusión que tiene por los estudios, le cuesta sacrificio adaptarse, siente cariño por sus compañeros, reconoce que están todos muy cambiados, valora a sus compañeros y con Jana reconoce que se metía con ella”*. Lo analizamos desde sus propias manifestaciones:

Extracto 67.

702: ÁGATA:... *Yo sabía que por primera vez en mi vida tenía una ilusión por algo relacionado con los estudios.*

Así fue como entré en diversificación. Esto era un mundo totalmente diferente al de los años anteriores. Lo que más sacrificio me costó era no estar de cachondeo y estar controlada por los profesores. Mis amigos me decían que si no me daba vergüenza entrar en ese curso que era para tontos y otros comentarios. A mí nunca me importó que ellos no me apoyaran... Mi vida ha cambiado y desde aquí quiero agradecerle a toda esa gente que han apostado por mí. También quiero darles las gracias a las personas que hacen que este año yo siga para adelante. Parece casi increíble pero al final es posible que salgamos verdaderas personas hechas y derechas, ya no sólo psicológicamente, sino también en el ámbito académico. Muchas gracias por todo.

953: ÁGATA:... *Verdad, DAVID, que no éramos como ahora. Estamos todos muy cambiados.*

801: ÁGATA: *Yo también reconozco que me meto mucho con ella.*

b3. El contexto personal.

Este contexto personal está lleno de alusiones a emociones de bienestar desde que está en DVC y a él se dirigen algunas alusiones que nos hacen pensar en el cambio que se está operando en ella. Está aumentando su autoconcepto y su valoración ha crecido: *“llora de alegría,*

se siente orgullosa con ella, siente ilusiones, siente cariño hacia sus compañeros, aunque está un poco agobiada con los estudios”.

Extracto 68.

702: ÁGATA:... El orientador me llamó y me dijo que estaba aceptada. En esos momentos me puse muy nerviosa y de la alegría que me entró me puse a llorar. La alegría más grande de mi paso por el instituto fue cuando me propusieron para diversificación. Estuve hablando con mis padres y les dije que quería entrar en ese curso y que así creía que todo iba a cambiar. Nadie se imaginaba la ilusión que yo tenía por entrar en ese curso de diversificación. Mas tarde llamé a mis padres. Estaba loca de contenta. Hablé con ellos. Yo sabía que por primera vez en mi vida tenía una ilusión por algo relacionado con los estudios.... Ahora estoy a punto de terminar el curso y estoy muy agobiada porque tengo dudas de si voy a sacar el título. Lo que sí tengo claro es que si no me lo saco, pues mala suerte; pero yo sé que he cambiado muchísimo y sé valorar muchas cosas como persona. En este curso también he conocido a mucha gente igual que yo. He hecho muchos amigos e incluso creo que les he cogido cariño a mis compañeros y hemos pasado muchas cosas tanto buenas como malas. Incluso creo que me he enamorado de alguno. Esto es otra de las cosas que me preocupan (es obesa)

747: ÁGATA: Que tengo muy buenos amigos y que me llevo muy bien con todos.

749: ÁGATA: Que con unos tengo más confianza que con otros. Pero que me llevo bien con todos. En ROSA, creo que tengo una muy buena amiga, aunque algunas veces me peleo con ella.

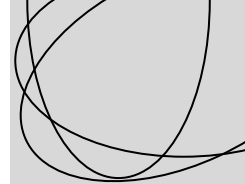
c. La reelaboración.

Este cambio que va a experimentar Ágata está fundamentado en tres cuestiones. En primer lugar Ágata va a mostrarnos que el cambio que se está operando en ella está cimentado en su deseo expreso por entrar en DVC, en su agencialidad en palabras de Bruner. Así se expresa:

Extracto 69.

1041: ÁGATA: Sí. Porque yo estoy aquí porque he querido y he tenido un par de c... para aguantar todo esto. Que no ha sido una cosa que me hayan obligado mis padres. Que a ellos les ha dado igual ocho que ochenta.

702: ÁGATA:... . Nadie se imaginaba la ilusión que yo tenía por entrar en ese curso de diversificación.



441: ÁGATA: *Mi madre está todo el día dándome el coñazo:- ¡Que hay ver que no estudias, que te han vuelto a catear siete, que repites curso, que no sé qué, que no sé cuánto! Este año pasa de mí. No es que pase de mí, es que yo ya sé que tengo que sacar el Título y por lo tanto tengo que esforzarme y tengo que estudiar. ¡Que no tengo que salir! Que tengo que hacer esto, lo otro. Pues este año no me ha tenido que decir: ¡"Ponte a hacer los deberes, ponte a estudiar!" Yo sé ya lo que tengo que hacer.*

En segundo lugar manifiesta que es un compromiso que tiene con ella misma y con las personas que han confiado en ella, con las que se muestra agradecida. Presenta claros indicios de cambio en su autoestima.

Extracto 70.

702: ÁGATA;... . *Yo, con mi felicidad y el apoyo de mi padre, lo tenía todo. Lo demás me sobraba...Mi vida ha cambiado y desde aquí quiero agradecerle a toda esa gente que han apostado por mí. También quiero darles las gracias a las personas que hacen que este año yo siga para adelante. Parece casi increíble pero al final es posible que salgamos verdaderas personas hechas y derechas, ya no sólo psicológicamente, sino también en el ámbito académico. Muchas gracias por todo. Y estoy dispuesta a no defraudar a estas personas que sé que me quieren.*

754: ÁGATA: ...*Otra cosa es que sé que tengo muchas personas a mi alrededor que de verdad me quieren y que yo estoy dispuesta a no defraudar a ninguno de ellos.*

Finalmente, reconoce que este cambio que está vivenciando es un proceso donde hay errores, y ella tiene que aprender de esos errores del pasado.

Extracto 71.

428: ÁGATA: *Pero ella para señalarte un camino (se refiere a su madre) ha tenido que recorrer varios y ha tenido que equivocarse. Pues eso es lo que yo quiero hacer con mi vida. Y si me equivoco, pues ya aprenderé. Si no aprendes por ti misma, luego te vienen todos los palos encima.*

Ágata, con sus conductas disruptivas y expulsiones en el Instituto, no fue propuesta para Diversificación por los tutores. Sin embargo, el caso de Ágata nos permite constatar la necesidad de que los educadores

veamos más allá de estas actitudes, porque detrás de cada persona hay siempre una historia que mediatiza su futuro. El sistema educativo presenta algunos resquicios por los que pueden entrar algunos adolescentes con problemas. A falta de alumnos y alumnas en Septiembre para completar el cupo de 15, Ágata entró en DVC.

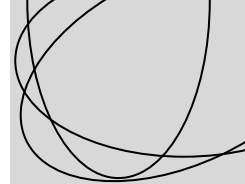
5.4. Rosa, la vulnerabilidad de la pérdida.

Los objetivos de investigación que abordados con este caso son:

1. considerar el caso de Rosa como un perfil tipo entre el alumnado de diversificación: una identidad definida sobre un hecho traumático (muerte de un familiar, separaciones de los padres, etc.)
2. Analizar los beneficios que su paso por DVC puede suponer cara a la reconstrucción de este perfil de identidad dañado.

Así, consideramos el caso de Rosa con objeto de comprender su perfil emocional desde la óptica de haber vivenciado un hecho traumático como es la muerte prematura del padre, e infiriendo las posibles alteraciones que haya podido suponer en su proceso de construcción identitaria. Este hecho no suele ser frecuente, pero si aparecen con cierta asiduidad otras circunstancias afines, con procesos de resiliencia prolongados: la muerte de algún otro familiar (abuelos y abuelas) con los que se mantiene un fuerte apego; o incluso las separaciones que actualmente presentan problemas parecidos. En un segundo momento analizamos las aportaciones que el programa de Historias de Vida ha supuesto para la reconstrucción de su identidad.

Para conseguir estos objetivos procedemos, en primer lugar, a describir el hecho traumático a partir de sus intervenciones. En segundo lugar, presentar las oportunidades que le aporta el programa de las Historias de Vida en orden a la reconstrucción de la identidad y en base al



análisis de dos planos: cómo se relaciona ella con los demás (el interpersonal) y cómo se relaciona ella consigo misma (el intrapersonal). En tercer lugar caracterizar cada uno de estos planos tanto en el contexto escolar como familiar siguiendo los indicadores de Bruner en cuanto al ejercicio de su agencialidad, compromiso, posicionamiento y regulación. Finalmente, la reconstrucción que hace Rosa.

Rosa sufre un hecho traumático en su familia con la muerte prematura de su padre (no ha llegado a los cuarenta) cuando ella tiene unos quince años de edad y se encuentra ya en el Instituto para cursar el segundo Ciclo de Secundaria. Bajo la lupa de las emociones, observaremos cómo era ella antes de este hecho y qué emociones experimenta a raíz de la muerte de su padre. Aunque, hay que advertir que ella no es muy explícita en el tema de las emociones (y que algún significado tendrá) pero podemos presentar algunas afirmaciones dicursivas por las que podemos deducir que antes de la muerte de su padre estas emociones tienen un tono grato y agradable (las cosas marchan con normalidad) *“ella va bien el colegio y su padre es una gran trabajador”* y con posterioridad al hecho de la muerte de su padre se han alterado esos tonos, esas vivencias.

Extracto 72.

703: ROSA: Dos años más tarde ROSA empezó a ir a un parvulito en un colegio privado llamado “Las Carmelitas”, en la Macarena (Sevilla), donde debía asistir con uniforme. Le gustaba el colegio y además lo llevaba muy bien. Estuvo en este colegio hasta el curso de sexto de primaria y siempre con muy buenas notas. Con doce años esta niña se fue a vivir a Alcalá con su familia. La apuntaron en el colegio de “Antonio Machado” donde hizo muchos amigos. Aquí cursó primero y segundo de la ESO y seguía sacando buenas notas, aunque ya en segundo sacó un suspenso en Inglés

362: ROSA: Mis padres. Mi padre se llamaba MIGUEL y nació en este pueblo. Estudió sólo hasta cuarto porque no le gustaba el colegio y se fue a trabajar al campo con su padre. A los catorce años decidió buscar trabajo y se colocó en el “Horno de San Mateo” haciendo pan, dulces y otras cosas. Allí estuvo toda su vida trabajando. Cambió de

residencia dos veces. Nació en la Bda del Castillo y con unos ocho años, más o menos, se fue a vivir a la calle Écija, donde actualmente vive su madre. Finalmente se trasladó a la calle Sanlúcar la Mayor, donde vivimos actualmente. Mi padre era muy trabajador, pasaba el mayor tiempo del día trabajando y en su tiempo libre veía el fútbol. Con dieciocho años conoció a ROSA, mi madre; me tuvieron a mí y a mis hermanos. Luego nos fuimos a vivir a Alcalá, donde actualmente vivimos todos, menos él, que hace dos años que murió.

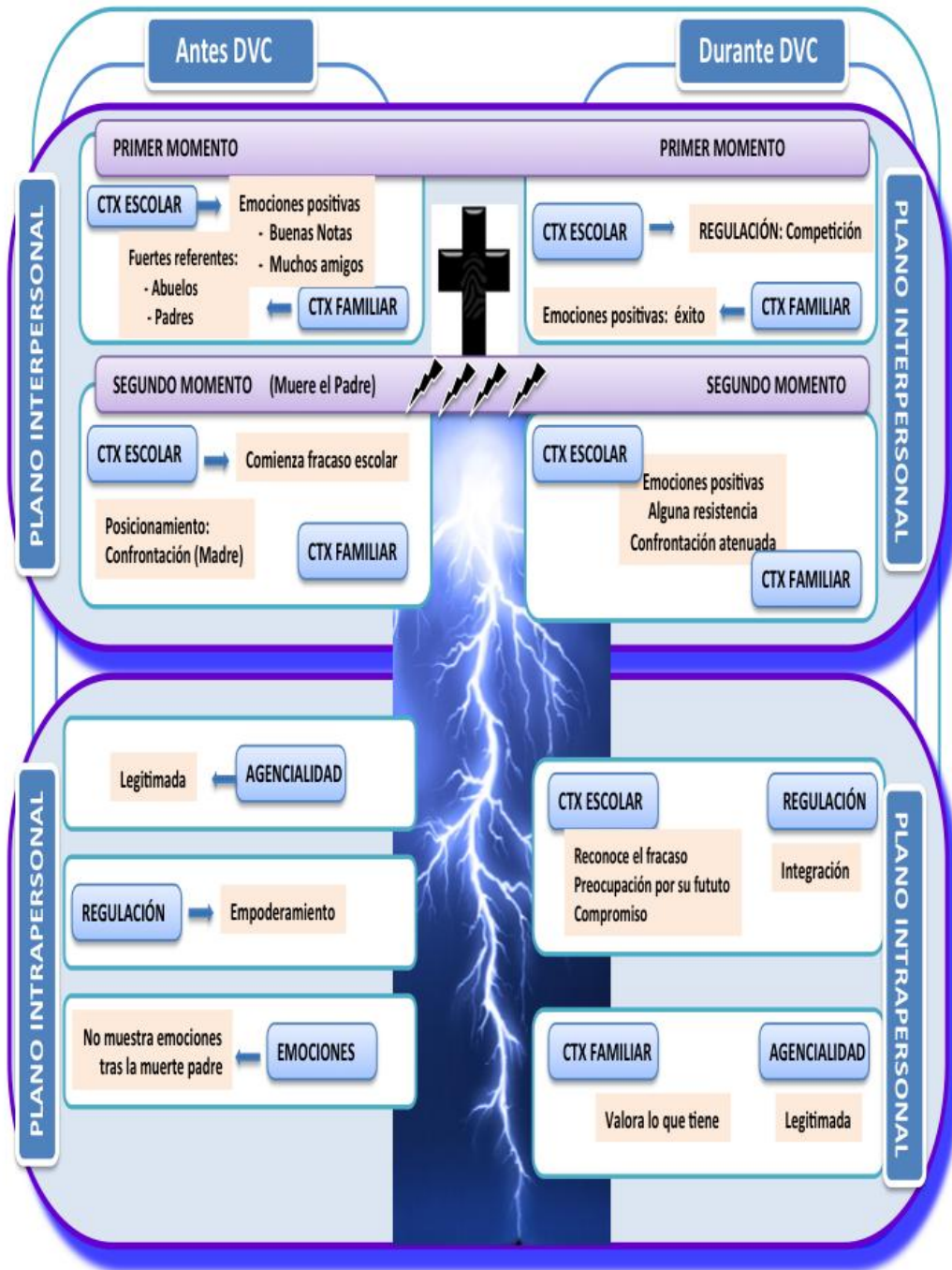
En el tema de las emociones, llama la atención las escasas alusiones que hace a raíz de la muerte de su padre. Parece suponer un mecanismo de defensa asociado a su proceso de resiliencia, consistente en mostrar sus emociones ante los demás, por temor a aparecer débil delante de sus compañeros o para no causar pena. Pero algo se ha roto. Ella va a sufrir una circunstancia que no es propia de estas edades tan tempranas, como es abandonar los estudios de Secundaria. Hay que advertir que en esos años de escolaridad sólo se puede repetir un solo año.

Extracto 73.

703: ROSA:... En cuarto empezó muy bien pero tuvo unos problemas familiares, la muerte de su padre. A mitad de curso decidió dejar los estudios y ponerse a trabajar para ayudar a su madre y sus hermanos pequeños.

Seguidamente abordamos el análisis de las oportunidades que le ofrece el programa de Historias de Vida y los cambios acontecidos en ella a lo largo del programa DVC asociados a la reconstrucción de su identidad dañada. Abordamos el análisis de estos cambios mediante la consideración de sus planos interpersonales e intrapersonales, tanto en los contextos familiar como escolar.

FIGURA 9: LA MUERTE COMO ABANDONO Y LA DVC COMO OPORTUNIDAD



a. Caracterización del plano interpersonal.

Los componentes de este plano interpersonal tienen cierta carga de negatividad que aparece tanto en las relaciones que mantiene con su familia como con los compañeros del aula. Mantiene una manifiesta

“confrontación y tensión con la madre, haciendo ver a sus compañeros que posee cierta autonomía, que toma decisiones personales, que presume de ser mayor, que hace lo contrario de lo que le dicen y que pasa de ella cuando ésta, su madre, le chilla”.

Extracto 74.

423: ROSA: *Encima de mí no ha estado nadie y yo no soy una niñaata. (Risas y carcajadas)*

425: ROSA: *Dice que si no le echan cuenta que sería un niñoato. ¡Que si no están encima de él! ¡Esto es mentira! A mí no me han puesto hora de recogida y yo sé a la hora que tengo que estar en casa. Cuánto menos me lo digan, yo me recojo más temprano. Y cuando más me digan que no vaya o que no haga esto más iba y más lo hacía.*

432: ROSA: *A mí nunca me ha dicho mi madre, (Y mi padre murió hace dos años) vente a tal hora. Me decía no te vengas tarde y ten mucho cuidado. Yo con eso ya sabía a qué hora tenía que venir. Yo llegaba a las dos de la madrugada y mi madre no me decía nada, pues ella ya sabía que yo podía llegar a esa hora. Nunca me ha dicho llégate a tal hora. Pues yo tomaba la decisión.*

466: ROSA: *Yo el otro día hice eso y se vino en busca de mí muy alterada y me abrió la puerta tres o cuatro veces y me decía: ¿Tú, qué? ¿Es que no me vas escuchar? ¿Tú vas a pasar de mí? ¿No? ¡Ya está! ¡Ya me vas a escuchar! Yo cuando se pone así, cojo y me salgo a la calle. (Risas)*

Con los compañeros mantiene en un primer momento un posicionamiento conflictivo de competición permanente: *“desprecio, humillaciones, insultos, enfrentamientos, acusaciones”*. Este tipo de emociones se caracterizan todas por su carácter negativo. Algunos ejemplos muestran este primer momento:

Extracto 75.

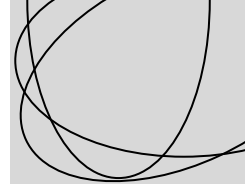
84: ROSA: *¡El tío es más feo!*

88: ROSA: *Vende pescado y es así de bajito, con unas gafitas. ¡Así de bajito! (Gestos)*

512: ROSA: *¡Es autista! ¡Déjalo*

79: ROSA: *¡Esta niña tampoco ha salido estas Navidades!*

709: ROSA: *¡Venga, venga! ¡Que no te vamos a coger por el cuello!*



En un segundo momento del programa, cuando ha pasado el episodio quince y a ella le han dirigido alabanzas y felicitaciones por haber superado de forma tan positiva la muerte de su padre, Rosa entra en otro plano intersubjetivo. Se muestra con cierta independencia, discute con razones y argumentos o corrige con educación.

Extracto 76.

758: ROSA: Para mí el problema más interesante es la integración en el grupo.

767: ROSA: Ya que hablas de LUCAS, pues por ejemplo estamos todos hablando en un rincón y va y se aparta de nosotros. Que ya no somos nosotros, que es él. Porque cuando estamos de cachondeo, él siempre está serio. No sé. Que es él el que se aparta de nosotros.

780: ROSA: Yo eso no lo veo. Si tu no has hecho los ejercicios, pues es tu problema. (Corrige a Toni, su amigo)

Finalmente se produce otro momento en este plano que podemos calificar como posicionamiento afectivo, y que no se regula mediante la competición, sino que busca la integración en el grupo. Sucede cuando defiende a Jana, a la que ha despreciado y humillado en la primera sesión. Reconoce su error, le pide disculpas, está dispuesta a “juntarse” con ella, y acusa a la clase de no comportarse debidamente con ella – Jana-. Igualmente se muestra afectiva con Ágata y con Paco. Incluso ya no necesita engañar a la madre, y reconoce que tiene dificultades para tomar una decisión cuando acabe los estudios como así mismo que experimenta dificultades para hacer los deberes. De alguna manera no le importa mostrar algunas debilidades ante el grupo. En este momento las posiciones y las regulaciones muestran un carácter positivo lejos del conflicto y la resistencia.

Extracto 77.

478: ROSA: ¡Tú eres la cenicienta de la casa! ¡No te equivoques! (A Ágata)

800: ROSA: Eso es. El otro día hubo un problema con JANA y se echó a llorar porque es que estamos todo el día haciendo burla de ella.. Yo reconozco que me meto mucho con

ella. Yo lo reconozco. Y fui y se lo dije a ella que ya no me voy a meter más con ella. Y es que es toda la clase.

928: ROSA: Yo quiero hacer algo de un módulo pero no lo tengo claro.

1021: ROSA: Porque ya no eras capaz de hacerlo de otra manera.(Se refiere a los deberes)

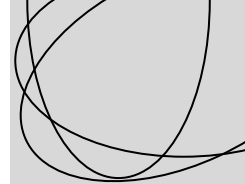
b. Caracterización del plano intrapersonal.

Nuevamente, este plano presenta dos momentos diferenciados. Uno hace referencia a las impresiones y acontecimientos referidos al contexto escolar, antes de entrar en Diversificación, y el segundo a su estancia en el Programa DVC. Respecto al primero, cuando entra en el Instituto para cursar el segundo Ciclo de Secundaria, es concisa y clara: *“empezó mi fracaso”* Conviene destacar que la narración que hace de ella misma omite las cuestiones relativas a su infancia y además utiliza la tercera persona para contar sus cosas, mientras que todos los demás utilizan la primera persona del singular.

Extracto 78.

703: ROSA:... Con quince años, la pequeña ROSA-que ya no era tan pequeña- se matriculó en el Instituto Cristóbal de Monroy. Ella pensaba que por estar en el instituto iba a tener más libertad. Empezó a salir del instituto en horas de clase, echaba menos cuenta de las explicaciones de los profesores y lo peor de todo: ¡Se iba a la calle! Ésta, estaba equivocada, pues aquí empezó su fracaso en los estudios. Hizo tercero de la ESO y acabó con cuatro asignaturas pendientes teniendo que repetir el curso. En esta repetición cada vez echaba menos cuenta y pasó de curso con las mismas asignaturas pendientes. En cuarto empezó muy bien pero tuvo unos problemas familiares, la muerte de su padre. A mitad de curso decidió dejar los estudios y ponerse a trabajar para ayudar a su madre y sus hermanos pequeños.

El segundo momento intrapsicológico está marcado por su estancia en el curso de Diversificación. En este tiempo se evidencia que ella quiere manifestar un distanciamiento con la época anterior para mostrarnos el cambio que se ha operado en ella. Este cambio tiene elementos discursivos que hacen referencia a que ella es la que ha tomado sus



propias decisiones y compromisos; “*Rosa decidió*”... Describe emociones positivas referidas a su madre con la que se identifica y de la que está orgullosa, ha pasado unas vacaciones de Navidad diferentes, reconoce valores en sus abuelos maternos y afirma que sin el esfuerzo personal no se puede conseguir nada.

Extracto 79.

703: ROSA: ...Al año siguiente ROSA decidió volver a estudiar ya que ella personalmente vio que sin título-que es lo mínimo- no se podía andar por esta vida. Entró en un curso de diversificación y se tomó las cosas más en serio y con más madurez. Aprendió muchas cosas, como a convivir con sus compañeros y a tomar la vida con más seriedad.

755: ROSA: Con este trabajo he llegado a una conclusión: la vida ha cambiado mucho respecto al trabajo, a la economía, a la vivienda, etc. Yo creo que mis abuelos y mis padres han educado como se debe de educar a los niños. Cuando yo sea mayor y vaya a realizar una familia lo haría como mi madre, aunque hay algunas cosas que sí cambiaría. Me ha gustado mucho realizar este trabajo porque me he enterado de algunas cosas que no las sabía. Sobre todo he reflexionado acerca de lo que yo hoy en día tengo y que antes era muy difícil de tener.

Extracto 80.

13: ROSA: Para mí, sí que han sido diferentes a todas las demás. El día 25, estando ya en casa de mi abuela, cuando me levanté tenía un dolor de muelas que era para reventar. Así que el 31 estuve mala con antibióticos. Me tomé ese día un cubata y vomité. Me puse perdida y me tuve que duchar.

32: ROSA: Mi madre, ¡Está más contenta! No me ha reñido nada. (El padre murió hace dos años y se la ha admitido en Diversificación para superar el abandono escolar)

362: ROSA: ...Mi madre se llama como yo, ROSA. Nació en la Macarena, un barrio bonito de Sevilla. Estudió hasta los doce años y tuvo que dejar el colegio porque le hacía falta el dinero para comer. Empezó trabajando de niñera y así se llevó varios años. Luego limpió casas hasta que entró en una empresa de limpieza. Conoció a mi padre, MIGUEL, muy joven, con tan sólo quince años. A los diecisiete se quedó embarazada de mí y decidió tenerme aunque le resultara muy difícil. Nueve años mas tarde se quedó embarazada de mi hermano Raúl y así vinimos a vivir a Alcalá. Con veintiocho años tuvo a mi hermano Iván. Ella se dedicaba a las cosas de la casa y a cuidar especialmente a sus hijos. En su tiempo libre nos leía cuentos y nos contaba batallas de su infancia.

Todo el mundo dice que me parezco a ella en el físico. Yo creo que me parezco más en la forma de ser, ya que las dos somos de la misma condición. Los dichos que más repite son:

-“Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer”

-“Con quién te vi te comparé”.

890: ROSA: Que no te lo van a dar en una bandeja

Los elementos que acabamos de describir constatan que el paso de Rosa por el curso de Diversificación y por el programa de Historias de Vida le ha supuesto algunas oportunidades, teniendo efectos inmediatos sobre algunas de sus conductas, y sobre su forma de entender y reflexionar asuntos que afectan a su vida personal. Esto es la constatación de que Rosa ha reconstruido en algunas facetas su identidad dañada. Esta re-elaboración se muestra en las relaciones positivas que muestra hacia sus compañeros, hacia la madre como hacia ella misma:

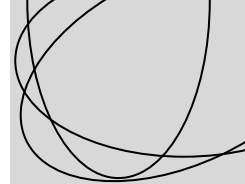
Extracto 81.

703: ROSA:... Entró en un curso de diversificación y se tomó las cosas más en serio y con más madurez. Aprendió muchas cosas, como a convivir con sus compañeros y a tomar la vida con más seriedad

800: ROSA: Eso es. El otro día hubo un problema con JANA y se echó a llorar porque es que estamos todo el día haciendo burla de ella.. Yo reconozco que me meto mucho con ella. Yo lo reconozco. Y fui y se lo dije a ella que ya no me voy a meter más con ella. Y es que es toda la clase.

755: ROSA:...Cuando yo sea mayor y vaya a realizar una familia lo haría como mi madre, aunque hay algunas cosas que sí cambiaría. Me ha gustado mucho realizar este trabajo porque me he enterado de algunas cosas que no las sabía. Sobre todo he reflexionado acerca de lo que yo hoy en día tengo y que antes era muy difícil de tener.

El perfil agresivo de Rosa representa un modelo que hay que comprender desde lo emocional, considerando que sus manifestaciones, consecuencia de un hecho traumático, manifiestan una amargura y una agresividad que intenta trasladar a los demás con violencia, pero que en



última instancia puede ser entendida como una descarga emocional buscando el afecto y el reconocimiento de los demás.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

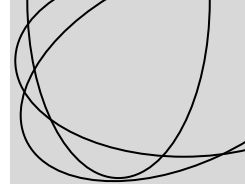
Este trabajo presenta una aplicación de la narrativa como metodología educativa que sirva para la reconstrucción de la identidad del alumnado de DVC con una larga trayectoria de fracaso escolar. En la aplicación realizada en este trabajo, la metodología narrativa se ha revelado una buena práctica que favorece la reflexión personal y la reconstrucción de los vínculos, relaciones y significados asociados a los contextos familiares y escolares y que propicia en sí misma una experiencia positiva en el contexto educativo. Esto conecta con las investigaciones sobre fracaso escolar que plantean la necesidad de acercar la enseñanza al mundo del alumnado, la creación de una cultura más práctica, la motivación e implicación del alumnado, el desarrollo de capacidades de autoestima y responsabilidad (González, López y Bernal (2009). En este sentido, algunos estudios plantean que la diversificación es en sí misma una Buena Práctica Educativa al responder globalmente a las dimensiones del problema, basándose en la pedagogía de la plenitud y no en el déficit. La metodología experimentada en este trabajo para la reconstrucción de la identidad del alumnado de diversificación parte desde una perspectiva integral y dinámica sobre el fracaso escolar al reconocer la responsabilidad a tres niveles: alumnado, familia e institución escolar, lo que se señala como una de las características fundamentales de una buena práctica en este ámbito (Escudero y Bolívar, 2008; Luzón et al., 2009; Escudero, 2009; Escudero, González y Martínez, 2009).

Creemos que nuestro trabajo conecta con las investigaciones y estudios que ponen de manifiesto la gravedad del fenómeno del fracaso escolar como un tema que ha de ser considerado como multidimensional

y multicausal (Hernández Gil, 2003; Marchesi y Hernández, 2003; Perasi, 2009; Jiménez Luengo y Taverner, 2009; Colectivo B. Gracián, 2009; Martínez Otero, 2009; Sancho y Correa, 2010; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Córdoba et al., 2011). Otras investigaciones de corte más cualitativo (Moliner et al. 2008) se han preocupado de analizar las percepciones de psicopedagogos y profesorado, así como mediante el estudio de casos y entrevistas al profesorado (Torrego y Leal, 2009) llegando a resultados perecidos.

Nuestro trabajo de investigación se acerca a estas investigaciones puesto que considera que hay que afrontar de manera integral, dinámica y dialéctica la interacción de los tres contextos familiar, personal e institucional desde la perspectiva de la responsabilidad, descargando de culpabilidad al alumnado y convirtiéndose así el curso de DVC como una oportunidad para fomentar la reflexión en el alumnado en la búsqueda por responder a sus metas, proyectos de futuro y realizaciones personales, es decir, responder a su identidad. Aún así reconocemos que nuestro trabajo de investigación no responde globalmente al tema del fracaso escolar porque sigue siendo una medida paliativa que no resuelve el problema dentro del sistema escolar.

En otro orden de cuestiones, nuestro trabajo ha mostrado que la metodología narrativa contribuye a crear y experimentar nuevas formas de interacción entre iguales que permitan al alumnado, por un lado, aunar esfuerzos en la resolución de sus propios conflictos y, por otro, crear nuevas formas de interacción basadas en el respeto y ayuda mutua, para que favorezcan la creación de nuevas formas de discurso y de pensamiento acerca de sí mismos y de su entorno. En este sentido conectamos con otras investigaciones que han puesto de manifiesto las bondades de la interacción entre iguales a través del discurso. Wertsch (1995), basándose en las ideas de la ZDP de Vygotsky afirma que las variaciones en los procesos sociales pueden dar lugar a variaciones en

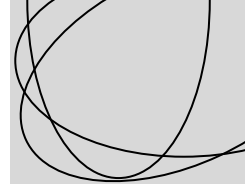


los planos intrapsicológicos, lo que equivale a decir que ensayando nuevos modos de relación, podemos obtener nuevos modos de discursos. Según Edwards y Mercer (1987), estos discursos se convierten así en una pieza clave para comprender las transformaciones que se producen en la escuela no sólo en lo referente a la actividad cognitiva sino también en los procesos de desarrollo personal (procesos identitarios). Rogoff (1997) con su modelo de participación guiada considera que el desarrollo individual depende, en buena manera, de las interacciones con otras personas, donde los valores sociales, los instrumentos intelectuales y las instituciones culturales actúan como artefactos mediadores de la identidad de los individuos. Cole (1999) dice que la cultura que nace de una actividad conjunta durante un cierto período de tiempo permite inventarse nuevos discurso, nuevas formas de hacer las cosas y trabajar con artefactos (discursivos) hasta llegar a desarrollar nudos de reflexión sobre sus propias creencias, valores etc.

De la Mata et al. (2009) manifiestan que hoy en día existen suficientes datos que avalan que las relaciones simétricas juegan un papel importante en la consecución de metas educativas, en particular, y en el desarrollo social y cognitivo, en general. Organizar el aula sobre la base de interacciones cooperativas facilita entre otras cosas, propiciar un clima para que las relaciones-interacciones que se desarrollan en el aula sean más positivas, faciliten la realización de las tareas, un mayor desarrollo cognitivo y facilidad para resolver los conflictos que se dan en el aula. Coll, Onrubia y Mauri (2008) han descrito las ventajas que trae contar y fomentar las relaciones entre iguales pues éstas facilitan la adquisición de competencias y destrezas sociales, empatía, aceptación del punto de vista del otro, facilidad para adaptarse a las normas, aumento del nivel de expectativas y aspiraciones. Para la consecución de estas competencias creen que es necesario crear nuevos escenarios comunicativos y organizaciones sociales cooperativas donde se compartan la construcción de significados y así se favorezca un clima

adecuado que contribuya al progresivo traspaso del control sobre el aprendizaje del profesor al grupo de alumnos. En este aspecto creemos que la metodología narrativa nos ha permitido crear ese clima donde el respeto y apoyo mutuo y como consecuencia un nuevo discurso que ha contribuido al desarrollo del grupo de iguales para que descubran la necesidad de auto-gestionarse y así poder tomar las riendas de su propia vida.

Los resultados muestran que la metodología narrativa se ha mostrado una herramienta valiosa para la actuación de los departamentos de orientación relacionada con la orientación educativa pues, por un lado, nos ha facilitado un diagnóstico sobre el punto de partida del alumnado observando y detectando factores que impiden su desarrollo. Por otro, mejorando el clima del aula que posibiliten la creación de unas relaciones de mayor empatía entre profesor-alumno y entre ellos para que tengan experiencias positivas de apego y afecto. Finalmente para que se pueda generar un pensamiento reflexivo que les permita conectar con sus necesidades y planificar metas y proyectos de futuro. En este sentido conectamos con otros estudios que ponen en valor los proyectos vitales y profesionales. Romero (2004) alude a que las personas tienen que hacer frente a los desafíos que le presenta la sociedad sometida a constantes y acelerados cambios, que exige, por una parte, aprender a tomar decisiones autónomas y conscientes para orientar la propia vida y, por otra, a dotarse de una serie de competencias que están relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, la autonomía, el trabajo en equipo. Esta realidad urge a que las personas cuenten con una herramienta necesaria para poder construir y salvaguardar su identidad personal y profesional. Una de estas herramientas tiene que ver con el aprendizaje de procesos profesionales y vitales. Éstos procesos tiene que ver con la búsqueda del sentido de su propia vida, con la búsqueda de oportunidades, la delimitación de impedimentos y los medios para superarlos, el desarrollo de procesos



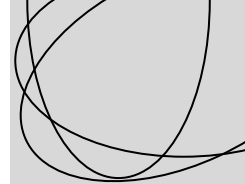
colectivos y sociales partiendo de vivencias positivas, trabajos en grupo y toma de conciencia de los propios límites. En otro aspecto, Ritacco (2011) sugiere que los departamentos de orientación en su lucha contra el fracaso escolar y la exclusión educativa y social deben tender puentes entre el centro y sus contextos socioculturales más próximos mediante dinámicas de apoyo, participación y colaboración conjunta con el alumnado en riesgo y destaca la figura del orientador como núcleo que potencia y estimula el surgimiento de prácticas y estrategias relacionadas con la comunicación, con habilidades sociales y con la implicación y cercanía personal apoyadas en comunicaciones cotidianas.

Nuestro trabajo en relación con la metodología narrativa se ha mostrado positivo en cuanto ha expuesto las oportunidades que se derivan de facilitar el encuentro entre los dos escenarios, familia y escuela, en orden al re-establecimiento de la comunicación entre esos dos escenarios de manera que se ha creado un plataforma que ha proporcionado ayuda mutua en la construcción de las metas y proyectos personales (identitarios). En este sentido conecta con otras investigaciones y trabajos cuyos propósitos es profundizar en un modelo de Educación y Escuelas Democráticas de Dewey (1995) o la que propugna Bruner (1999) como culturas de aprendizaje mutuo que propugnan un aprendizaje colaborativo entre todos los contextos o escenarios.

Dentro de estos propósitos, hay investigaciones que constatan el desencuentro y desconfianza entre la familia y la escuela y consideran que estas situaciones conducen a procesos de culpabilización / victimización que aumentan las distancia entre ambos contextos y propugnan crear grupos de discusión entre ambos (Oraison y Pérez, 2006). Para romper estas barreras se proponen distintas líneas de actuación. En primer lugar, aparecen trabajos que consideran que la participación de los padres es un factor de mejora porque favorece la

mejora académica de los hijos e hijas (Huerta Velásquez, 2010). En segundo lugar, García Caneiro (2003) propugnan que conseguir el rendimiento académico en el alumnado es un factor de mejora, pues aumenta el autoconcepto en el alumnado y esto influye en la percepción que los padres se construyen sobre la escuela, de manera se favorece el acercamiento mutuo. En tercer lugar, existen toda una serie de trabajos que parten de unos principios comunes en los que se apuesta por desarrollar una escuela pública, democrática y participativa. Entre estos trabajos están los de Bolívar (2006) que propugna construir todo un capital social caracterizado por un componente participativo donde se fomente las relaciones de horizontalidad con objetivos comunes y apoyos mutuos. Dentro de esta línea de interacción familia, escuela, comunidad, Escudero (2006), se preocupa de articular la educación como un escenario de responsabilidad compartida desde una ética crítica y participativa que desarrolle vínculos sociales; o una educación basada en valores que desarrollen comunidades de encuentros, de reconocimientos personales, transformadora de sueños y metas (Rodríguez Romero, 2006; Puigvert y Santacruz, 2006; Terrón y Díez, 2006). Ahondando en esta base de valores, Hargreaves y Fink (2006) propugnan enfoques holísticos donde estos valores estén asentados en liderazgos sostenibles en el tiempo, reclamando esfuerzos concertados, democráticos y justos, que desarrollen principios amplios, profundos, continuos y de atención a la diversidad y con disponibilidad de recursos para todos sin distinción que frenen la concepción de la educación como políticas estandarizadas y reduccionistas.

En cuarto lugar, existe investigaciones que tienden a concebir al alumnado como mediador, en el sentido que apuestan por desarrollar en éste toda una serie de competencias como aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y habilidades comunicativas y sociales con el propósito de que hagan de enlace entre la familia y la escuela y creen vínculos entre estos dos escenarios (Domingo y Verdura, 2006). En



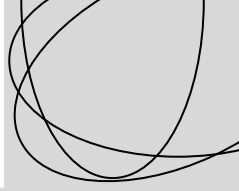
quinto lugar, Bartáu, Maganto Mateo, Etxebarria y Martínez Gonzalez (2000) y Bartáu y Etxeberría (2005) propugnan desarrollar lazos entre los dos contextos mediante un entrenamiento en programas sostenibles como el de “Padres Eficaces”. En otro orden de cosas, Hernández Prados y López Lorca (2006) realizan una evaluación de los enfoques actuales de la interacción familia y escuela proponiendo proyectos de calidad integral centrados en procesos participativos de los que extraen conclusiones de la vinculación e implicación de los padres concretándose en afirmar que esta implicación afecta positivamente al rendimiento académico del alumnado y que beneficia al profesorado porque se siente más valorado y satisfecho con su trabajo educativo. Finalmente, Nieto y Portela (2006) creen que ante situaciones de vulnerabilidad escolar es necesario reclamar la presencia de los padres y madres en sus relaciones con la escuela, creando redes sociales de ayuda mutua y responsabilidad compartida con el fin de resolver problemas y alcanzar mejoras en experiencias negativas.

La implementación de la metodología narrativa se ha mostrado valiosa para detectar tanto desde el constructivismo como desde la teoría histórico-cultural, una serie de mecanismos que influyen en las interacciones entre el orientador y el alumnado. Estos mecanismos adquieren importancia desde el momento que nos planteemos los objetivos de la educación, pues es importante y decisivo saber si estas influencias están basadas fundamentalmente en el profesor o el orientador o por el contrario también están cimentadas en la autonomía y autogestión del grupo y de las personas con el objetivo educativo de que éstas adquieran pleno control sobre su aprendizaje como del control sobre su identidad. Es deseable que futuras investigaciones estudien el impacto de una concepción y otra sobre la manera de concebir la ayuda.

Esta metodología conecta con la corriente constructivista, la llamada “conflicto socio-cognitivo”, que según Coll, Onrubia y Mauri,

(2008) encuentra sus referentes teóricos en la perspectiva sociocultural de inspiración vygotskiana en la Zona de Desarrollo Próximo, el discurso educacional, el análisis ecológico del aula y la teoría de la actividad y que hace descansar su función principal en la figura del profesor. La tesis central que se derivan de estas teorías conducen a detectar una serie de mecanismos de influencia educativa que actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes (profesores) despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje y lo hacen a través de las formas de organización que adopta la actividad y los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes. Los resultados, a juicio de los autores anteriormente citados, aportan evidencias de dos grandes mecanismos: el traspaso del control sobre el aprendizaje del profesor a los alumnos y la construcción de significados compartidos. Estos mecanismos trabajan u operan a través: a) de las formas en que se organiza la actividad educativa (formas de organizar la actividad, la estructura de participación o los patrones o modelos de actuación de los participantes); b) y en cuanto a los significados construidos (las formas en que se hacen y la evaluación que se hace de la misma) (Rochera, Colomina y Barberá, 2001; Mauri y Barberá, 2007).

Por otro lado, nuestro trabajo conecta con otras investigaciones que consideran el aula como un microcosmos donde la comunicación y el aprendizaje se entiende como una negociación de significados y un desarrollo de la intersubjetividad. Este marco teórico hunde sus raíces en la consideración conjunta de principios y estrategias metodológicas desarrolladas por la psicología histórico-cultura, el análisis del discurso y el análisis conversacional de lo que ocurre en el aula, considerada ésta como un escenario cultural o como proceso comunicativo, donde adquieren protagonismos los intervinientes, en nuestro caso el alumnado (Wertsch, 1995; Edwards y Mercer, 1987; Cubero et al. 2002; Cubero et al. 2008). Como dice De la Mata et al. (2009) desde esta perspectiva nos permite comprender la complejidad de las prácticas educativas y sus

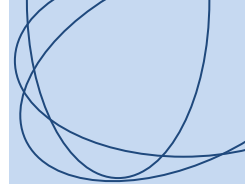


características así como las complejas interrelaciones sociales y académicas que tienen lugar en el aula entre profesores y alumnos y entre ellos mismos. En este sentido destacan algunos mecanismos de influencia educativa como la estructura de participación, el carácter activo de los intercambios y de las herramientas culturales de mediación que se emplean, así como el contexto donde se desarrollan y la continuidad de la acción. A través de estos mecanismos el alumnado puede llegar a compartir una versión legitimada del conocimiento y de las experiencias personales y grupales. Este proceso se entiende, pues, como una co-construcción o construcción conjunta entre el profesor y los alumnos y alumnas. Esta manera de concebir el aula es lo que Bruner (1999) llama “enjambre de participaciones” donde el profesor actúa como “orquestando” las actividades.



CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES




Una vez finalizado nuestro trabajo sobre la aplicación de la narrativa como metodología educativa para la orientación escolar del alumnado de DVC, planteamos las siguientes conclusiones:

- 1^a. La metodología narrativa se ha mostrado como una “Buena Práctica Educativa y de Oportunidad”. En primer lugar, porque parte de la consideración del fracaso escolar como un fenómeno multidimensional que afecta a todos los componentes de la acción educativa fomentando la responsabilidad tanto del alumnado, como de las familias y de la institución docente. En segundo lugar, porque permite la reflexión personal y la reconstrucción de la identidad, elaborando nuevos significados en torno a la escuela y la familia para su desarrollo.
- 2^a. La metodología narrativa experimentada como actividad educativa ha posibilitado al alumnado adoptar nuevas formas de relación e interacción en su grupo de iguales basado en el aprecio, respeto mutuo, aunando esfuerzos en la resolución de conflictos como consecuencia de los distintos contextos de procedencia, de las vivencias y experiencias personales, ensayando nuevos modos de relación y nuevas formas de discurso.
- 3^a. La metodología narrativa, que hemos aplicado como actividad educativa en este trabajo, se ha mostrado una herramienta valiosa para crear un marco teórico relacionado con la orientación educativa. Este marco implica, al menos dos objetivos. Por un lado, las actividades educativas tienen que partir del desarrollo de competencias y factores protectores del alumnado. Por otro, tienen que contar con el conocimiento y oportunidades que le brindan los distintos contextos. En este sentido, se ha mostrado una metodología útil para los orientadores escolares, puesto que, no sólo les facilita el

diagnóstico integral del alumnado sino que con esta metodología puede intervenir eficazmente en la mejora del alumnado para que éste construya y gestione su identidad de forma autónoma y responsable.

- 4ª. Esta metodología igualmente se ha mostrado positiva en orden a mostrarle las oportunidades que le ofrece el escenario familiar en orden al re-encuentro, restableciendo la comunicación y el apego y creando las bases para que este escenario se convierta en una plataforma que le proporcione la ayuda mutua en la construcción de sus metas y proyectos personales (identitarios).

- 5ª. La implementación de la metodología narrativa también ha propiciado que las aportaciones del constructivismo y de la teoría histórico-cultural se hayan mostrado útiles para caracterizar los mecanismos de regulación o influencia educativa usados por el orientador de manera que le faciliten desarrollar su rol entre las exigencias del sistema educativo, por un lado; y el desarrollo de la autonomía y autogestión del grupo para que éste se convierta en motor de su desarrollo, por otro. En futuras investigaciones sería aconsejable estudiar la eficacia de estos mecanismos en el desarrollo del alumnado dentro de los contextos escolares.



REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- ABDOULAYE, A. (2003). *Conceptualisation et dissemination des "bonnes pratiques" en education: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Bureau International d'Éducation. Disponible en: www.ibe.unesco.org. (Consulta Abril 2010).
- AINSCOW, M. (2003). *El desarrollo de las escuelas inclusivas*. En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ (Coords.). *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional* (319-330). Madrid: Alianza.
- AINSCOW, M. (2004). Developing inclusive educational system: what are the leavers for change. *Journal of Educational Change*. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Developing%20educational%20inclusive%20setings.pdf.
- (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- ALBERT VERDÚ, C. (2008) Exclusión social y pobreza: Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral en la Población Joven. Disponible en: <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/115788.pdf>. (Consulta Octubre 2010).

ÁLVAREZ ROJO, A., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA, E., GIL, J., LÓPEZ, I., ROMERO, S., PADILLA, M^a. T., GARCÍA, J. y CORREA, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria. Estudio descriptivo de la provincia de Sevilla, *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-246. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97631/93681>. (Consulta Marzo 2010).

ARCIERO, G. (2004). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal. Reflexiones sobre la experiencia humana*. Las Palmas de gran Canaria: Colegio Oficial de Psicólogos.

BAJTIN, M. M. (1982, 1995) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores.

-- (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, University of Texas Press.

BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós-Mec.

BARBIER J.M. (1996) De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-26.

BARRIO CANAL, L. (2003). El fin de los programas de diversificación curricular. [Orientaeduc.com](http://www.orientaeduc.com). Disponible en: <http://www.orientaeduc.com/articulos/125-el-fin-de-los-programas-de-diversificacion-curricular>. (Consulta Febrero 2010).

BARTAU ROJAS, I., ETXEBARRIA, J., MAGANTO MATEO, J. M. Y MARTÍNEZ, R. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*. 52(2), 197-212. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEM

PLAR&revista_búsqueda=236&clave_búsqueda=6018. (Consulta, Enero 2013).

BARTAU, I. y ETXEBERRÍA, J. (2005). El programa corresponsabilidad familiar (COFAMI). Organización e intervención en el País Vasco. *REICE*. 3 (1). 586-593. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/BartauyEtxeberria.pdf. (Consulta Enero 2013)

BARTOLOMÉ, M. (2008): Identidad y ciudadanía. *Bordón*, 56(1), 65-80. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=819613> (Consulta 10/02/2010).

BASCÓN DÍAZ, M. J. (2007). Género, adolescencia y argumentación. El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos. Tesis inédita: Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/942/genero-adolescencia-y-argumentacion-el-discurso-como-accion-situada-en-contextos-de-resolucion-de-conflictos/>. (Consulta Abril de 2009)

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, Códigos y control*. Madrid-Tres Cantos: Akal.

BERROCAL, P. y MELERO M. A (Coords.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores.

BIRCH, H.G. y GUSSOW, J. D. (1972). *Niños en desventaja*. Buenos Aires: Eudeba.

BLANCO, R. (2006) La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3) 1-15. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140302.pdf> (Consulta Febrero 2010)

- BOLÍVAR BOTIA, A. (2007). La formación inicial del Profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Revista de estudios de educación* 12, 13-30. Pamplona: Universidad de Navarra. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1907&clave_busqueda=159645.
- BOLIVAR, BOTÍA, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista del Curriculum y Formación del Profesorado*. 13 (3), 51-78. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>. (Consulta Febrero 2010)
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ CRUZ, M. Y MOLINA RUIZ, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado. Una triangulación secuencial. *FORUM: Qualitative Social research*, 6 (1), Art.12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>. (Consulta Marzo 2010)
- BOYANO, F. (2000). El teñido: problema abierto para el Ámbito Científico-Tecnológico. *Cuadernos de Pedagogía* 293, 87-89. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=36097>. (Consulta Marzo 2010).
- BRANNAN, T. DUROSE C., JOHN P. y WOLMAN H. (2006). *Assessing Best Practices as a Means of Innovation*. Paper presented at the Annual Conference of the Urban Affairs Association. Montreal.

Canadá (22 abril). Disponible en:
<http://www.ipeg.org.uk/publications/index.php>. (Consulta Abril 2010)

BROWN, A. L. y PALINCSAR, A. S. (1989). *Guided co-operative learning and individual knowledge acquisition*. En L. B. RESNICK (Comp.) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (393-451). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

BROWN, J. S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

BRUNER, J. (1996) *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Ma: Belknap Press of Harvard University Press.

-- (1996). Meaning and self in cultural perspective. En D. BAKHURST y Ch. SYPNOVICH (Eds.), *The social self*(18-29). London: Sage.

-- (1997). A narrative model of self-construction. En G. SNODGRASS & R. L.-THOMPSON (Eds.). *The self across psychology. Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, 145-161.

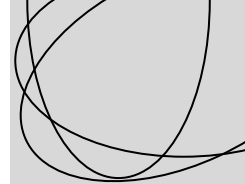
BRUNER, J. (1997, 1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

-- (1991, 2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

-- (2003). *La fábrica de Historias*. Derecho, Literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica.

BUSTOS SANCHEZ, A. (2011). Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología, UB. Disponible en:
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Tesis_A_Bustos_PresenciaDocenteDistribuida_V_web_2011.pdf.

- CABRERA, L., BETHENCOURT, J. T., ÁLVAREZ PÉREZ, P. y GONZÁLEZ ALFONSO, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve: Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 171-203. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.pdf. Consulta (Nov. 2010)
- CALA, M^a. J. y DE LA MATA, M. L. (2006). *Escenarios de actividad e identificación de género: un estudio de grupos de discusión en educación de adultos*. En M^a. Á. REBOLLO CATALÁN (coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (245-267). Madrid: La Muralla.
- CALA, M^a. J., BARBERÁ, E., BASCÓN, M^a. J., CANDELA, C., CUBERO, M., CUBERO, R., GRACÍA PÉREZ, R., IGNACIO, M^a. J., DE LA MATA, M. L., PAZ, J. I., PRADOS, M^a. M., RAMOS, A., REBOLLO, M^a. A., SAAVEDRA, F. J., SALA, A., SANTAMARÍA, A. Y VEGA, L. (2011). *Recuperando el control de nuestras vidas: reconstrucción de identidades y empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género*. Memoria de Investigación (Memoria Final). Ref. INUM PRO 58-07. Universidad de Sevilla. Instituto de la Mujer. Madrid.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación: Informe analítico del Sistema Educativo Español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación educativa. (CIDE).
- CALERO, J. y WAISGRAIS, S. (2009) Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de Pisa. *Papeles de Economía Española. La educación en España 119*. Madrid: fundación de las Cajas de Ahorro.
- CALERO, J., CHOI, A y WAISGRAIS, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un



- análisis logístico multinivel aplicado. *Revista de Educación* (Madrid), Extr. 2010, 225-256.
- CARABAÑA, J. (2009). Los debates sobre la reforma de las enseñanzas medias y los efectos de ésta en el aprendizaje. En *Papeles de Economía Española. La educación en España*. 119, 19-35. Madrid: fundación de las cajas de Ahorro.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Madrid: Paidós-Mec.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. y ROCHEX, I. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. París: Armand Colin.
- CIREM (1995). *Èxit i Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CLARK, D. L., LOTTO, L.S. y ASTUTO, T. A. (1984). Effective Schools and School improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41-68.
- CLIMENT, G. (2002). Des de l'esfera dels valors. *Revista de Blanquerna*, 7, URL
- COFFIELD, F. Y EDWARD, SH. (2009). Rolling out "good", "best" and "excellent" practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
- COLÁS, P. (2001). *Género, interculturalidad e identidad: teoría y práctica educativa*. En M^a. Á. REBOLLO (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (27-57). Madrid: La Muralla.

- COLÁS, P. (2003). Investigación educativa desde la perspectiva de género: enfoques, líneas temáticas y metodología de investigación. Symposium. *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Granada: AIDIPE.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2009). El éxito de las reformas educativas. *Cuadernos de Pedagogía*. Sep. 393. 68-73. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3034337>. (Consulta Marzo 2010)
- COLEMAN J. S., CAMPBELL, E., HOBSON, C., McPARTLAND, J., MOOD, A. y YORK, T. (1966) *Equality of educational Opportunity Study*. Washington: DC, Government Printing Office.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- COLL, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación*. (435-453), Madrid: Alianza.
- (2001). *Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación escolar*, (157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (2006). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- COLL, C. y FALSAFI, F. (2010). La identidad de sujeto de proceso de aprendizaje. Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación (Madrid)*, 353, 211-233.
- COLL, C. y FALSAFI, F. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación (Madrid)*, 353, 17-39.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1996). *La construcción de significados compartidos en el aula, actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesores y alumnos*. En C. COLL, y D. EDWARDS (2006). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional (53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C. y ROCHERA, (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- COLL, C. y SÁNCHEZ, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación (Madrid)*, 346, 15-32.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M^a. J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En P. FERNÁNDEZ BERROCAL Y M^a A. MELERO ZABAL (Comps.) (193-317). Madrid: Siglo XXI Editores
- COLL, C; ONRUBIA, J. y MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos. El ejemplo de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, (Madrid)*, 346, 33-71.
- (2009). *Hacia una modelización del proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por las TIC. Algunas teorías y enfoques*

centrados en la actividad constructiva del alumnado. En J. de P. PONS, (comp.) Tecnología Educativa. Málaga: Aljibe.

COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M^a. J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula.* En C. COLL, A. MARCHESI Y J. PALACIOS (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

COMAS, D. y GRANADO, O. J. (2001). *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar.* Plataformas de Organización de Infancia.

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003) La Estrategia de Lisboa 2002. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2000/com2000_0066en01.pdf. Consulta Mayo de 2009)

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES [COM] (2001) *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación.* Comunicación del Consejo «Educación» [5680/01 EDUC 18] Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm (consulta: mayo 2009).

CÓRDOBA, G., GARCÍA PRECIADO, V., LUENGO, PÉREZ, L. M., VIZUETE, M. y FEU MOLINA, S. (2011). Determinantes Socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1) 83-96

CÓRDOBA, L. G., GARCÍA PRECIADO, V., LUENGO, L. M. VIZUETE, M. y FEU, S. (2011) Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.

Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743640>. (Consulta Mayo del 2011)

- COULON, A. (1993). *Ethnométodologie et education*. Paris: PUF.
- CRAWFORD, M. (2006) *Transformation, Women, Gender and Psychology*. Mc Graw Hill: University of Conecticut.
- CROSS, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 67-68.
- CROSS, G. (1984). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- CUBERO, M. (1999). *Psicología Cultural. Proyecto docente*. Universidad de Sevilla
- CUBERO, M. y RAMÍREZ, GARRIDO, J. D. (Comps.) (2005). *Vygotsky en la Psicología contemporánea*.: Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (2005). *Tipos de discurso y modos de pensamiento. Un debate actual en los estudios culturales*. En M. CUBERO PÉREZ y J. D. RAMÍREZ GARRIDO (Comps.), *Vygotsky en la psicología contemporánea* (141-167). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CUBERO, M. y RUBIO, D. (2005). *Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo*. En M. Cubero y J. D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky y la psicología contemporánea* (21-47). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CUBERO, R; CUBERO, M; SANTAMARÍA, A; DE LA MATA, M.L; IGNACIO, M. J. y PRADOS, M. (2008). La educación a través de

su discurso. Prácticas educativas y la construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de educación*, 346, 71-105.

CUEVAS, A. (2004) Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21 (2), 101-105. Disponible en: <http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2004/Vol%2021%20No.2/Ps21204-2.doc> (Consulta Nov. 2010)

DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.

DAVIES, B. y HARRÉ, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20 (1), 43-63.

DE LA MATA, M. L. y SANTAMARÍA, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos: un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación (Madrid)* 353, 157-186.

DE LA MATA, M; CALA, M^a. J; CUBERO, M; CUBERO, R. y SANTAMARÍA, A. (2009). *El aprendizaje en el aula desde la Psicología histórico-cultural: interacción social, discurso y tecnologías de la comunicación*. En J. DE PABLOS PONS (Comp.), *Tecnología educativa* (163-189). Málaga: Aljibe.

DE PABLOS PONS, J; REBOLLO CATALÁN, M^a Á. y LEBRES AIRES, M^a L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de educación (Madrid)*, 320, 223-253.

DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

DEWEY, J. (1991). *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid. Ed. Morata

- DIAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DÍAZ, R., NEAL, C. J. y AMAYA-WILLIAMS, M. (1993). *Orígenes sociales de la autoregulación*. En L. MOLL (eds), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio-histórica en la Educación* (153-186). Buenos Aires: Aique
- DOMINGO ROGET, A. y VERDERA ALBIÑANA, A. (2010). La formación competencial del niño y la niña: bases para una propuesta articulada entre familia y escuela. *Revista Infancia e Imágenes*. 9(2), 6-23. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=VOLUMEN&revista_busqueda=15827&clave_busqueda=9. (Consulta Enero 2013)
- DOMINGO SEGOVIA, J. C. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación, (Madrid)*, 339, 97-118.
- DOMINGUEZ ALONSO, J. y LÓPEZ CASTEDO, A. (2010) Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 50-60. Disponible en: <http://wwbs.uvigo.es/reined>. (Consulta Enero de 2011)
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- ECHEITA, G. (1995). *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje*. En P. FERNÁNDEZ BERROCAL Y M^a. A. MELERO ZABAL (Comps), *La interacción social en contextos educativos* (167-192). Madrid: Siglo XXI.

ECHEITA, G. (2005) Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. En *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44. 7-16. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Atencion%20a%20la%20diversidad.pdf. (Consulta Marzo 2010)

-- (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Disponible en: <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>.

ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48

EDWARDS, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, 10, 33-50.

-- (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós-MEC.

EDWARDS, D. Y POTTER, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.

EDWARDS, D. y WESTGATE, D. (1994). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer Press.

EDWARDS, D., & POTTER, J. (1992). *Discursive Psychology* London: Sage

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ENGSTRÖM, Y. (1996). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y BOLÍVAR BOTIA, A. (2009). *Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos*. En J. GAIRÍN SALLÁN, Y S. ANTÚNEZ MARCO, S. (Coords) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (288-296). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado. Revista Curriculum y Formación del Profesorado*. 1(1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>. (Consulta: Nov. 2010).
- ESCUADERO, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la Educación. *Revista de Educación* (Madrid) 339, pp. 19-41.
- ESCUADERO, J. M. (2008). Buenas prácticas ante el riesgo de exclusión en la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 52-55.
- (2009) Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3) 107-141. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>. (Consulta Abril de 2010)
- ESCUADERO, J.M. y MARTÍNEZ, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 85-105. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>. (Consulta Marzo 2011).
- ESCUADERO, J.M., GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, política y práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>. (Consulta Nov. 2010)

- ETEFIL, (2005) Encuesta de Transición Educativo Formativa e Inserción laboral. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np420.pdf>. (Consulta Noviembre 2010)
- EURIDYCE (1999). Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994). Bruselas. En MURILLO, Cerdán y Granera, *Revista de Educación. (Madrid)* 319, 91-113.
- FEITO ALONSO, R. (2009) Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a07.pdf>. (Consulta Marzo 2010)
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO ZABAL, M^a. A. (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores
- FERRER, G., CASTEL, J. L., y FERRER, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación (Madrid)*. Extr. 2006, 399-428.
- FLECHA, J.R., IMBERNÓN, F., ESPANYA, M., VALLS, R., ELBOJ, C. y PUIGDELLIVOL, I. (1998). Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (Cambios Sociales y algunas propuestas educativas) *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 1, 53-75
- FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1985) Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- FORO "Calidad y Libertad de Enseñanza" (2007). El Fracaso escolar. Disponible en: <http://www.escolascatolicas.es/publicaciones/GRATUITAS/Foro8FracasoEscolar.pdf>. Consulta (Nov. 2010)

- FULLANA NOELL, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (19), 47-70. Disponible en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2004/fullana.pdf>. (Consulta Nov. 2010)
- FUNDACIÓN FOESSA (2008): «VI informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España 2008». Madrid: Cáritas. Disponible en: <http://www.foessa.org/quepensamos/nuestrasprioridades/index.php?mzi%3d&mq%3d%3d&mtiwmw%3d%3d&mdeuifzjieluzm9ybwugrk9fu1nbichjbmzvcmlignvbxbszrvkq%3d%3d>. (Consulta: mayo de 2010).
- GARCÍA CANEIRO, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 9, 359-374. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=5804&clave_busqueda=100672 (Consulta Enero 2013)
- GARCÍA PÉREZ, R. (2001). *Investigación educativa desde la perspectiva sociocultural*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/284/investigacion-educativa-desde-la-perspectiva-sociocultural-volumen-i-mediacion-sociocultural-en-la-resolucion-de-problemas-ecologicos-con-lenguaje-audiovisual-en-el-contexto-curricular-de-adultos/>. Consulta Abril 2010
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- GARFELLA ESTEBAN, P. R., GARGALLO LÓPEZ, B. y SÁNCHEZ PERIS, F.J. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*. 52, 27-36. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=garfella%2C+gargallo+y+Sanchez+%282001%29&db=1&td=todo>. (Consulta Nov. 2010)
- GERGEN, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1995, 1997). *Modernidad e identidad del yo*. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York : Aldine Publishing Company
- GLASMAN, D. (2000) *Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle* en VEI Enjeux, n° 122.
- GÓMEZ BRIONES, R. (2000). *Las experiencias simbólicas del catolicismo y la identificación de los andaluces*. En P. GÓMEZ GARCÍA (Coord.). *Las ilusiones de la identidad* (127-150). Madrid: Cátedra
- GÓMEZ MONTES, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214. Disponible en: http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/documentos/00820103007369-gomezmontes.pdf. (Consulta Marzo 2010)
- GONZÁLEZ BAREA, E. M^a., LÓPEZ CALVO, A. y BERNAL GALINDO, R. M.(2009) El curriculum y la enseñanza. ¿Qué se enseñan y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión?. En *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 157-

173. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART6.pdf>.
(Consulta Marzo 2010)

GONZÁLEZ, M^a. T. (2004) La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas / coord. por Paulino Murillo Estepa, Julián López Yáñez, Marita Sánchez Moreno, 273-280. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1149923>. (Consulta Marzo 2010)

-- (2006) Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *REICE*, 4 (1), 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>.

GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*. 14, 25-44.

GONZÁLEZ, M^a. T., MENDEZ GARCÍA, R. M^a. y RODRÍGUEZ ENTRENA, M^a. J. (2009) Medidas de Atención a la Diversidad: Legislación, Características, Análisis y Valoración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13, (3), 79-105. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART3.pdf>. (Consulta Marzo 2010)

GRISAY, A. (2003). *Repetir curso o adecuar el currículum*. En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ, (Coords), El fracaso escolar. Una perspectiva internacional (121-129). Madrid: Alianza.

HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- (2003). *La política emocional en el fracaso y en el éxito escolar*. En A. MARCHESI, y C. HERNÁNDEZ, (Coords), El fracaso escolar. Madrid: Alianza.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). Estrategia de cambio y mejora en educación caracterizada por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación (Madrid)* 339, pp. 43-58.
- HARRÉ, R. (1983). *Personal Being. A Theory for Individual Psychology (Ways of Being)*. Oxford: Blackwell.
- (1987). The social construction of selves. En K. YARDLEY and T. HONES (Eds) *Self and identity. Psychosocial perspectives*. John Wiley Et. Sons.
- HERMANS, H. (2002). The dialogical self: one person, different voices. En Y. KASHIMA, M. FODDY & M. PLATOW (Eds.), *Self and Identity. Personal, Social and Symbolic* (71-102) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publisher.
- HERMANS, H. J. y KEMPEN, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press.
- HERNÁNDEZ AJA, A (2001) Evolución de las buenas prácticas españolas. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>. (Consulta Abril 2010)
- HERNÁNDEZ PRADOS, M^a. A. y LÓPEZ LORCA, A. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Revista Aula Abierta* 87, 3-26. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=177&clave_busqueda=188274. (Consulta Enero 2013)
- HERNÁNDEZ, F. y TORT, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 49, 8–10 Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf> (Consulta Noviembre 2010).

HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

HORNILLO GÓMEZ, I. (2009) *Perspectiva Emocional y de Género en el Fracaso Escolar: un Estudio Sociocultural en Programas de Garantía Social*. Tesis doctoral inédita. Departamento M.I.D.E. Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/990/perspectiva-emocional-y-de-genero-en-el-fracaso-escolar-un-estudio-sociocultural-en-programas-de-garantia-social/>. (Consulta Abril 2010)

HOYLE, E. (1982) Micropolitics of Educational organizations». *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.

HUERTA VELASQUEZ, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias de alto y bajo resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 54, 167-185. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1240&clave_busqueda=283224. (Consulta Enero 2012)

INFORME DELORS, (1999). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI preparado por J. Delors). Paris: Ediciones UNESCO.

INSTITUTO DE EVALUACION DEL MEC (2007) Evaluación Primaria 2007. Evaluación General del Sistema Educativo. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/educacion-primaria-2007.-evaluacion-del-sistema-educativo->

[espanol.pdf?documentId=0901e72b8046dc96](#). Consulta, Marzo 2010)

-- (2009). Sistema Estatal de indicadores de la Educación. Mapa de indicadores. Edición 2009. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/evaluacion/sistema-indicadores/mapa-indicadores/mapa-indicadores-2000-2009.html>

-- (2010). Sistema Estatal de indicadores de la Educación. Edición 2010. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/indicadores/2010/e2.2.pdf?documentId=0901e72b80490aa2>. (Consulta Noviembre 2010)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2000). Panel de Hogares de la Unión Europea. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp442%2F%2Fa2000>. (Consulta Octubre 2010)

-- EPA: Encuesta de Población activa 4º Trimestre 2006. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0406.pdf>.

IÑIGUEZ, L. Y ANTAKI, CH. (1994). El análisis del discurso en psicología social *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.

ISAJIW, W.W. (1990). *Ethnic-Identity retention*. En R. BRETON, W.W. ISAJIW, W. E. KALBACH, y J.G. REITZ (eds.) *Ethnic- identity and equality* (34-91). Toronto: University of Toronto Press.

JACOB, F. (1997). Context and cognition: Implications for Educational Innovator and Anthropologists. *Anthropology & Education Quarterly*, 28 (1), 3-21.

JIMÉNEZ, M., LUENGO, J. J. Y TAVERNER, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión. *Profesorado: Revista del curriculum y formación del*

profesorado. 13 (3), 11-49. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>. (Consulta Nov. 2010).

JOHN-STEINER, V y MAHN, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 191-206.

KAGITÇIBASI, C. (1997). Individualism and colectivism. En J. BERRY, M. SEGAL & C. K. KAGITÇIBASI (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, 3 (pp. 1-49). Londres: Allyn & Bacon.

-- (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 4, 403-422.

-- (2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. Mahwah, NJ: LEA.

KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KOVAC, K. (2003). *El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar*. En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ, (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (51-61). Madrid: Alianza.

KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza Editorial.

LACASA, J. M. (2009). *Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España*. En *Papeles de Economía Española. La educación en España* 119. Madrid: fundación de las Cajas de Ahorro.

LACASA, P. y HERRANZ, P. (1995). *Aprendiendo a aprender: Resolver Problemas Entre Iguales*. Madrid: MEC. (CIDE)

- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEA (2007) LEY DE EDUCACION DE ANDALUCÍA. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigital/normativa/lea.pdf>. (Consulta Junio 2010)
- LEVIN, H. (1994). *Aprendiendo en las escuelas aceleradas. Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata
- LGE (1970). Ley General de Educación (BOE: 14/197) Publicada 6/08/70
- LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R. and ZILBER, T. (1998) *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LLAMAS, E. (2001). *Charles Taylor. Una antropología de la identidad*. Pamplona: EUNSA
- LODE (1985). Ley Orgánica de la Educación (BOE: 8/1985) Publicada 04/07/1985
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación (BOE: 2/2006) Publicada el 04/05/2006.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo (BOE: 1/1990) Publicada 04/10/1990.
- LOPEG (1995) Ley Orgánica 9/1995. Centros Docentes. Evaluación y Gobernación. Participación. Disponible en: <http://www.stes.es/legi/lopeg.htm>. Consulta Abril 2010)
- LORENZO DELGADO, M. (2003). Nuevos Modelos de Educación. Temáticos. *Escuela Española* nº 8. Citado en Marqués Graells, P. 2002. (Última revisión 08/08/2011). Disponible en: <http://www.pangea.org/peremarques/calida2.htm>.

- LUZÓN, A., PORTO, M., TORRES, M. RITACCO, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 217-238. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf>. (Consulta Abril 2010)
- MAESTRO MARTÍN, C. (2006) La evaluación del sistema educativo. *Revista de educación (Madrid)*, Ext. 2006, 315-336
- MAFOKOZI, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 171-194. Madrid: Universidad complutense.
- MALINOWSKI, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, E.M. (2003). *La comprensión del fracaso escolar*. En A. MARCHESI, y C. HERNÁNDEZ, (Coords.), El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. Y LUCENA, R. (2003). *La representación social del fracaso escolar*. En A. MARCHESI, y C. HERNÁNDEZ, (Coords): El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid: Alianza.
- MARQUÉS GRAELLS, P. (2002). Calidad e innovación educativa en los centros. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. DIM-UAB. (Última revisión 08-08-2011). Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>. (Consulta Nov. 2011)
- MARTÍN- MORENO, Q (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres
- MARTÍN, E. (2000) Programas de Diversificación Curricular. Uso, pero no abuso. *Cuadernos de Pedagogía* 293, 18-22. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36731>. (Consulta
Marzo 2010)

MARTINEZ GARCÍA, J. S. (2007) Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 45-49. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/josamaga/fracaso-escolar-VT.pdf>. (Consulta Noviembre 2010)

MARTÍNEZ LOPEZ, C. (2006) Andalucía y el Informe Pisa. *Revista de Educación (Madrid)* Extraordinario 2006, 477-480.

MARTÍNEZ DOMINGUEZ, B. (2005) Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.9 (1) 25-57. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>. (Consulta Febrero 2010)

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. y ÁLVAREZ BLANCO, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la educación Secundaria Obligatoria: implicaciones de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-147. Disponible en : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Martinez+Gonzalez+Alvarez+Blanco+%282005%29&db=1&td=todo>. (Consulta Nov. 2010)

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2009). Diversos condicionantes del Fracaso Escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>. (Consulta Nov. 2010)

MAURI, T. y BARBERÁ, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Revista Infancia y Aprendizaje* 30(4), 483-497.

- MCADAMS, D. P. (2003). Identity and the life story. En R. FIVUSH & C. A. HADEN (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCLELLAND, D. C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea
- MCKAY, M. Y FANNING, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca
- MEC (2006): Las cifras de la educación en España 2006. Edición actualizada, en <http://www.creade.org/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3144&area=estadisticas>. (Consulta, Marzo 2010)
- (2008). Indicadores Educativos nacionales e internacionales. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/apuntesie/apuntesn142008.pdf?documentId=0901e72b80115acb>. (Consulta, Marzo 2010)
- MENA, L., FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y RIVIÉRE, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 119-145.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós
- MOHEDANO, M. J. (2000). Programas de Diversificación Curricular. Aciertos y Dudas. *Cuadernos de Pedagogía* 293, 23-27. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36732>. (Consulta Marzo 2010)
- MOLINA, S. (2004) *El fracaso de la ESO*. Málaga: Ediciones Aljibe

- MOLINER, O., SALES, A., FERRÁNDEZ, R. y TRAVER, J. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (6), 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/investigacion/2000Moliner.pdf>. (Consulta Marzo 2010)
- MONTOYA, M. Y DE DIEGO, M. (2000) Del Mamut a la hamburguesa. Una propuesta de trabajo para el Ámbito Socio-Lingüístico. En Cuadernos de Pedagogía. 293, 82-86. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36744>. (Consulta Marzo 2010)
- MURILLO, F., CERDÁN, J. y GRAÑERA, M. (1999). *Políticas de calidad y Equidad en el Sistema Educativo Español*. En *Revista de Educación*, 319, 91-113.
- NIETO CANO, J. M. y PORTELA PRUAÑO, A. (2006). Una perspectiva sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación* (Madrid). 339, pp.77-96.
- OCDE (2005). *Sistema Educativo Español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: CIDE. Disponible en: [http://books.google.es/books?id=XUVnEVrEMpMC&pg=PA301&lpg=PA301&dq=OCDE+\(1995\)&source=bl&ots=pgLhPtueI3&sig=Nvbe20WrjNZXng10QmiKRXqFuqs&hl=es&sa=X&ei=4BpCT4nxB4HN0QWpjYmPDw&ved=0CEgQ6AEwBg#v=onepage&q=OCDE%20\(1995\)&f=false](http://books.google.es/books?id=XUVnEVrEMpMC&pg=PA301&lpg=PA301&dq=OCDE+(1995)&source=bl&ots=pgLhPtueI3&sig=Nvbe20WrjNZXng10QmiKRXqFuqs&hl=es&sa=X&ei=4BpCT4nxB4HN0QWpjYmPDw&ved=0CEgQ6AEwBg#v=onepage&q=OCDE%20(1995)&f=false). (Consulta Nov. 2010)
- OCDE, (1997). *Education and equity in OCDE Countries*, París: OCDE
- OCDE, (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OCDE
- OCDE, (2006). *Education at a Glance, indicators 2006*. París: OECD publishing

- OECD (1995) Publishes Documents Relating to 1995-1998. Disponible en: <http://www.oecd.org/newsroom/oecdpublishesdocumentsrelatingto1995-1998mainegotiations.htm>. Consulta Octubre 2010)
- (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA (2003)*. París. Disponible en www.oecd.org/document. (Consulta Nov. 2010)
- OLSON, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1997). *La escritura y la mente*. En J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO Y A. ÁLVAREZ (Eds.), *La mente sociocultural (77-97)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- ORAISÓN, M^a. M. y PÉREZ, A. M^a. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42, 15-20. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1240&clave_busqueda=154757. (Consulta Enero del 2012)
- PAJARES BOX, R. (2005): Resultados en España del estudio Pisa 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años. *INECSE*, Madrid, en <http://www.ince.mec.es./pub/pisa2000infnacional.pdf>. (Consulta en Nov.2009)
- PARRILLA LATA, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 2,39-55
- PENUEL, P. R. & WERTSCH, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92

PERASSI, ZULMAN (2009). ¿Es la Evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación* 50, 65-80. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a03.pdf> (Consulta Nov. 2010).

PISA (2003). Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. MEC. INECSE. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2003resumenespana.pdf?documentId=0901e72b80110700> (Consulta Noviembre de 2010)

-- (2006). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español. Disponible en: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

-- (2009). Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>. (Consulta Noviembre de 2010)

POLMAN, J. L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación (Madrid)*, 353, 129-155.

POTTER, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: SAGE.

PRADOS GALLARDO, M^a M. (2009): *Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sevilla: Tesis doctoral inédita. Disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1246/discurso-educativo-y->

enseñanza-universitaria-analisis-de-la-interaccion-discursiva-entre-profesores-y-alumnos-desde-la-perspectiva-constructiva/. (Consulta Abril 2010)

PUIG ROVIRA, J. M. (2003). *Educación en valores y fracaso escolar*. En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ (Coords), *El fracaso escolar* (83-101). Madrid: Alianza.

PUIGVERT, L. y SANTACRUZ, I. (2006). La transformación de centro educativo en comunidades de aprendizaje. Calidad para todos y para todas. *Revista de Educación (Madrid)* 339, 169-176.

PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

RAMÍREZ GARRIDO, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

-- (2000). Sobre escritura y alfabetización. Lugares de encuentro entre psicología e historia. *Anuario de Psicología*, (31), 4, 59-77.

REBOLLO CATALÁN, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum.

-- (2006). *Emociones, género e identidad: la educación sentimental*. En M.A. REBOLLO (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (217-245). Madrid: La Muralla.

REBOLLO, M^a. A. y HORNILLO, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 253-263.

RITACCO REAL, M. (2011). Los departamentos de orientación ante la exclusión social. *Prácticas Inclusivas. REOP. 2* (2º Cuatrimestre),

201-218. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2011/22-2%20-%20Ritacco.pdf>. (Consulta Enero 2013)

RIVAS, J. I. Y HERRERA, D. (2009). *Voz y Educación. La Narrativa como Enfoque de Interpretación de la Realidad*. Barcelona: Octaedro

RIVAS, J. I., LEITE, A. E., CORTÉS, P., MÁRQUEZ, M^a. J. Y PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación (Madrid)*, 353, 187-209.

ROCA COBO, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación (Madrid)*. Extra. 2010, 31-62.

ROCKWELL, E. (1997). *La dinámica cultural en la escuela*. En A. Álvarez (Comp.). *Hacia un currículum cultural* (21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

RODRIGO, M^a J. Y CORREA, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo. y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (75-85). Madrid: Santillana.

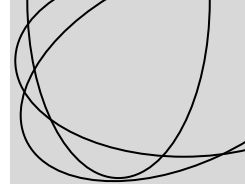
RODRIGUEZ ROMERO, M^a. M. (2006) El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación (Madrid)* 339, pp.59-76

ROGGOF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

-- (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En WERTSCH, P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- ROGOFF, B. y WERTSCH, J.V. (1984). *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass, 7-18.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2004). Aprender a construir proyectos vitales y profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)* 15 (2) 2º Semestre, 337-354. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103008188.pdf>
- RUÉ, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- RUIZ, R. (1988). El proceso de valoración de necesidades educativas especiales y la elaboración de adaptaciones curriculares: un enfoque funcional. En CNREE: *Adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- RUMBERGER, R. W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1998). *Características claves de las escuelas efectivas*. México. D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- SANCHEZ, E. y GARCÍA-RODICIO, H. (2006). Re-lectura del estudio Pisa: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación (Madrid)*, Extr. 2006, 195-226

- SÁNCHEZ, E.; RICARDO GARCÍA, J.; DE SIXTE, R. y CASTELLANO, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?. *Revista de Educación (Madrid)*, 346, 105-136.
- SÁNCHEZ-MEDINA, J., MACÍAS, B. MARCO, M. J. Y GARCÍA-AMIÁN, J. (2005). *Identidad cultural y alfabetización*. En M. Cubero y J. D. Ramírez (Comps.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 241-262). Madrid: Miño y Dávila
- SANCHO GIL, J. M. y CORREA GOROSPE, J. M. (2010). Presentación. Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación (Madrid)*, 352, 17-21.
- SANTAMARÍA, A. (2005). La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo (81-113). En M. CUBERO y J. D. RAMÍREZ (comps.), *Vygotsky y la Psicología contemporánea*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- SANTAMARÍA, A. Y MARTÍNEZ, M A. (2005). *La construcción del significado en el marco de una psicología cultural: el pensamiento narrativo*. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Eds.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 167-193). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SCHLEITER, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. En *Revista de Educación*, nº Extraordinario 2006, pags.21-43.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981). *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- SIKORSKI, J. B. (1996). Academic underachievement and school refusal. En R. F. DiClemente, W. B. Hansen y L. E. Ponton (Eds.),



- Handbook of adolescent health risk behaviour.* (pp. 393-411). Nueva York: Plenum Press.
- SOLER, P. (2003). Claves para reducir el Fracaso Escolar. En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ (coords), *El fracaso escolar* (287-302). Madrid: Alianza.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* London: Sage.
- TAYLOR, C. (1996). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.
- TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación.* 50, 23-39. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>. (Consulta Nov. 2010),
- TERRÓN BAÑUELOS, E. y DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2006) Romper las barreras entre la familia y la escuela: experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica.* 18(3-4), 283-294. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=252&clave_busqueda=146774 (Consulta Enero 2013)
- TORRANO MONTALVO, F. y GONZÁLEZ TORRES, M.C., (2004). El aprendizaje autoregulado: presente y futuro de la Investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa.* 2 (1), 1-34. Disponible en: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?27>. (Consulta Nov. 2010)

TORREGO, L. y LEAL, P. (2009). Estudio Evaluativo de casos sobre el ámbito Científico-Tecnológico de los Programas de Diversificación Curricular. *Educación y Diversidad*, 3, 195-218. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2936537>. (Consulta Marzo 2010)

TUDGGE, J. y ROGGOF, B. (1995). *Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectivas piagetiana y vygotskiana*. En P. Fernández Berrocal y M^a A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos* (99-137). Madrid: Siglo XXI Editores.

TULVISTE, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.

UNESCO (2005) Educación para todos. El imperativo de la calidad. Disponible en: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf. (Consulta, Marzo 2010)

-- (2007) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/prelac_espanol.pdf (consulta Nov. 2010)

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Seminario sobre *"Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria"*. Propuesta para el Debate Ministerio de Educación y Ciencia. Zaragoza, octubre de 2004. Disponible en: http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf. (Consulta Marzo 2010)

VERGER, S. (2001). *Los programas de Diversificación Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria: el difícil equilibrio entre la comprensividad y la atención a la Diversidad*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

- WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
- WERTSCH, J. (1985, 1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor
- (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique
- (1997). *La necesidad de la acción en la investigación sociocultural*. En J. WERTSCH, P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (49-62). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WERTSCH, J., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1997). *Estudios socioculturales: historia, acción y mediación*. En J. WERTSCH, P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (9-34). Buenos Aires: Aique.
- WILMS, J. D. (2000) *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- ZEMBYLAS, M. y KALOYIROU, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones Pedagógicas. *Revista de Educación (Madrid)*, 354, 37-59
- ZINCHENCO, V. P. (1985). *Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind*. En J. V. WERTSCH (ed.), *Culture, communication and cognition: vygotskiana perspectives*, (94-118). Cambridge: Cambridge University Press.

The image features two overlapping, light blue, horizontally-oriented ovals. A solid dark blue horizontal line passes through the center of the ovals, intersecting them. The word "ANEXOS" is centered within the overlapping area of the ovals.

ANEXOS



ANEXO 1

SELECCIÓN DE
REDACCIONES DEL
ALUMNADO AL INICIO
DEL PROGRAMA DE
DIVERSIFICACIÓN

ÁGATA (Repite 3º. Accede a DVC con 7 asignaturas pendientes)

“Desde que entraste en el Instituto parece que no te han ido bien las cosas relacionadas con los estudios. Cuenta por qué ha sucedido esto, tratando de averiguar las causas que han podido influir en este hecho: tu persona, los amigos, la clase, los profesores, la familia, etc... Luego describe qué has sentido cuando te han comunicado que estabas admitido en el curso de DVC. Finalmente escribe sobre tus aspiraciones, sueños o metas para el futuro. (Procura rellenar la hoja por las carillas. ¡No tengas miedo! ¡Escribe todo lo que quieras! “

El Instituto, al principio, fue un mundo para mí. Yo creí que era igual que el colegio. Pero, ¡Vamos, ni punto de comparación!. Es muy complicado y más para mí que no me gusta estudiar. Yo pensé, cuando estaba en el colegio, que yo aprobaría todo de de un tirón en el Instituto. Cuando entré, me pregunté: “Esto no era lo que yo creía”

Yo creo que el fracaso de mis estudios se debe a estar en el colegio y no hacer prácticamente nada. Ahora llego aquí y todo cambia. ¡Bueno, a lo que iba! Que yo me he hecho influir en los estudios porque pasaba de todo. Mis amigos casi no me han influido en mis estudios. Los dos años que llevo en el Instituto no me sentido nunca mal con mis compañeros; al revés pienso yo, pues en mi clase ha habido siempre mucho compañerismo y nos hemos ayudado unos a otros.

Los profesores sí me han desanimado un poquito porque yo cometo un fallo y con el tiempo lo intento de arreglar. Pues eso es lo que yo he hecho, pero cuando me daba cuenta de que ya se iba acabando el curso me apretaba las pilas.

Mi familia, yo creo que también ha influido mucho. Yo peleo mucho con mis padres y yo soy una persona que mis problemas los llevo siempre

y pienso mucho a ver qué es lo que puedo hacer para cambiar las cosas y llevarme bien con ellos. Entonces eso también ha influido mucho. Además, mis padres, yo creo que no me dan el apoyo necesario. No es que no estén encima, o yo qué sé, pero como los tengo tan hartos a los pobres, ya no saben lo qué van a hacer conmigo.

Yo creo que soy un desastre. Muchas veces me pongo a pensar a ver qué cambio para yo sentirme bien con ellos y ellos conmigo.

Cuando me dijeron de entrar en este curso de diversificación, me puse loca de contenta. Se lo comenté a mis padres y como siempre éstas fueron las palabras que me dijeron: ¿No te da vergüenza que estamos hartos de trabajar para comprarte todo lo que necesitas? Y ahora, repitiendo, siguen quedándote un montón de asignaturas, hasta que has esperado que te metan en ese sitio porque a ti no te da la gana de estudiar.

A mí esa frase, me desmoralizó por completo. Yo aunque parezco de paso de todo y me da igual de todo. No. ¡A mí me duelen las cosas! Cuando ya fue mi madre a la reunión, ya no me decía nada; pero mi padre me decía. “Seguro que de todos los niños que hay, tu vas a ser la que no te saques el título”. Cuando me comunicaron que no entraba en Diversificación, se me cayó el mundo encima. Se lo dije y me empezaron a echar la bronca diciéndome: ¡Otro año más comprando los libros y a seguir paseándolos!. Me dijeron, también, que iba a trabajar todo el verano para pagarme los libros si quería seguir estudiando. Yo les dije que bueno. Y me dijo o ya no vas más. Yo le dije: ¡Pero yo quiero ir, quiero sacarme el título!. Mi padre me dijo: ¡No has hecho nada este curso, estás repitiendo y lo mismo lo vas a hacer el año que viene!

Así que volvió a desmoralizarme. Cuando de nuevo me comunicaron que volvía a entrar, me volví loca otra vez. Y pienso hacerles

saber a mis padres que aunque sea en diversificación, pero me voy a sacar el título. ¡Ah! Muchas gracias a ustedes por darme ese apoyo y confiar en mí. ¡Que paséis un buen verano!

DAVID (Repite 3º y 4º. Accede a DVC con 3 asignaturas pendientes)

“Desde que entraste en el Instituto parece que no te han ido bien las cosas relacionadas con los estudios. Cuenta por qué ha sucedido esto, tratando de averiguar las causas que han podido influir en este hecho: tu persona, los amigos, la clase, los profesores, la familia, etc... Luego describe qué has sentido cuando te han comunicado que estabas admitido en el curso de DVC. Finalmente escribe sobre tus aspiraciones, sueños o metas para el futuro. (Procura rellenar la hoja por las carillas. ¡No tengas miedo! ¡Escribe todo lo que quieras! “

Pues, aunque me gusta mucho la calle, cuando mis amigos están en la calle y yo los veo, no me puedo quedar en mi casa. También necesito más atención, después de todo soy un poco flojo. Y de verdad me pongo a estudiar y me cuesta mucho trabajo que se me queden las cosas. También hay compañeros que les gusta mucho el cachondeo y yo les sigo el rollo. Los maestros, al ser como son, no me convencen y no me echan cuenta.

Pues bien a mi familia, yo creo esa es la manera que más me puede ayudar. Todo el mundo me ha dicho que no me meta en eso. Pero yo no les le echado mucha cuenta; yo creo que ese curso es divertido y los pocos compañeros que hay son colegas. Pues entonces todo bien.

También me he sentido bien porque eso es como una oportunidad muy buena. Yo creo que la gente dice que hay que estudiar mucho. Y yo digo que para sacarse el título hay que estudiar y ahí también te ayudan.

A mí me gustaría ser piloto de motos. Pero eso sí que es imposible. También me gusta mucho ser bombero o guardia civil motorista. Estoy también en la mecánica y me gusta mucho y también me defiendo bien. Si no puedo nada de esto tendré que empezar a sacarme el carnet de los

camiones. También me gusta viajar lejos y tengo muchas ventajas. También el trabajo de mi padre. Pero eso si lo puedo dejar para lo último porque si no le quito el trabajo a mi padre y también, como no me gusta mucho, pues lo dejo al lado. Y si nada puedo de esto, Dios quiera que no, pues lo que salga. Pero hay que darse prisa que la vida pasa y es muy corta.

PACO (Repite 3º. Accede a DVC con 7 asignaturas pendientes)

“Desde que entraste en el Instituto parece que no te han ido bien las cosas relacionadas con los estudios. Cuenta por qué ha sucedido esto, tratando de averiguar las causas que han podido influir en este hecho: tu persona, los amigos, la clase, los profesores, la familia, etc... Luego describe qué has sentido cuando te han comunicado que estabas admitido en el curso de DVC. Finalmente escribe sobre tus aspiraciones, sueños o metas para el futuro. (Procura rellenar la hoja por las carillas. ¡No tengas miedo! ¡Escribe todo lo que quieras! “

Yo creo que no me ha ido bien por dos motivos: por mi persona y por la clase. Yo soy una persona que siempre he sido muy trabajadora, en el colegio procuraba siempre hacer los ejercicios, pero con muy poco que estudiaba, aprobaba y siempre sacaba el suficiente. Pero, ahora en el Instituto, pensé hacer lo mismo y me dieron el “palo” en el primer trimestre.

Ya en el segundo procuré esforzarme más, pero me quedaban las asignaturas con un cuatro o con un cuatro y medio. Aunque recuperé una o dos, no lo recuerdo bien. Pero en el tercer trimestre me estoy viniendo abajo porque ya son muchos los controles de recuperaciones de los anteriores trimestres y se me ha ido acumulando el trabajo. Lo mismo me pasó el año pasado, pero al revés.

Cuando me dieron la noticia de que estaba propuesto para diversificación, me puse muy contento porque era lo que yo quería, aunque también he estado hablando con gente de este año de diversificación y me han comentado que ellos no están muy contentos porque es muy difícil. Pero sin embargo, también he hablado con otros que ya han estado y han salido muy contentos. Aunque mi madre dice que yo tengo que hacer lo que yo vea conveniente. Así que he elegido

entrar porque creo que cuarto de la ESO no podría sacar y según los datos que me han dado de diversificación, creo que me conviene.

Mi sueño siempre ha sido el dirigir una empresa o negocio, pero estoy muy confuso con qué trabajo. A mí me gusta el aluminio, pero el Ciclo Medio Formativo de Mecanizado también es bonito. A mis padres los tengo locos porque nunca me decido, pero a ellos siempre les gusta lo que yo elijo y me dicen que lo primero que tengo que hacer es sacarme el título de la ESO. Pero, creo que al final, enterándome un poquito de cómo va más en fondo, elegiré el de mecanizado.

MIGUEL (Repite 3º. Accede a DVC con 5 asignaturas pendientes)

“Desde que entraste en el Instituto parece que no te han ido bien las cosas relacionadas con los estudios. Cuenta por qué ha sucedido esto, tratando de averiguar las causas que han podido influir en este hecho: tu persona, los amigos, la clase, los profesores, la familia, etc... Luego describe qué has sentido cuando te han comunicado que estabas admitido en el curso de DVC. Finalmente escribe sobre tus aspiraciones, sueños o metas para el futuro. (Procura rellenar la hoja por las carillas. ¡No tengas miedo! ¡Escribe todo lo que quieras! “

Las malas experiencias en el Instituto se deben a que en segundo de la ESO yo no hacía nada y me pasaban de curso. Al llegar al Instituto me encontré que haciendo los deberes no se aprobaba, los exámenes eran muy difíciles y los maestros son muy duros y algunos no me comprendían.

También caí en una clase que estaban todos mis amigos de chico y entonces me dejé llevar un poco. Ya este año las cosas han ido un poco a mejor y me he esforzado más; ya sabía cómo era el Instituto y también he tenido una clase más tranquila, los profesores son más buenos, etc...

Este año, cuando estaba repitiendo, me enteré lo de las clases de diversificación. Yo quería entrar y le insistí mucho a mi tutora. Me dijo que era muy difícil entrar hoy, pero que al cabo del tiempo cuando el orientador me hizo la entrevista me alegré mucho. Y ya cuando más me alegré fue cuando me dijo que estaba propuesto para entrar en diversificación. En fin estoy muy contento de entrar hoy.

Bueno. Te voy a contar lo que me gustaría hacer de mayor o en el futuro. Antes de nada sacarme el título de la ESO. Después, si me animo, me meteré en un curso de grado medio de Mecánica, porque eso de la

Mecánica me ha gustado mucho desde chico. Después cuando termine el cursillo de grado medio hablaría con mi padre para que me metiera en el Ayuntamiento o ayudarme a entrar. Y por las tardes me iría con el otro trabajo que tiene, que es arreglar los camiones en la Asturiana.

DELIA (Repite 4º. Accede con 3 asignaturas pendientes)

“Desde que entraste en el Instituto parece que no te han ido bien las cosas relacionadas con los estudios. Cuenta por qué ha sucedido esto, tratando de averiguar las causas que han podido influir en este hecho: tu persona, los amigos, la clase, los profesores, la familia, etc... Luego describe qué has sentido cuando te han comunicado que estabas admitido en el curso de DVC. Finalmente escribe sobre tus aspiraciones, sueños o metas para el futuro. (Procura rellenar la hoja por las carillas. ¡No tengas miedo! ¡Escribe todo lo que quieras! “

Este curso me ha ido muy mal porque era nueva en el Instituto, no conocía a nadie y también era un nivel más alto al que yo traía. Además, a mí me cuesta bastante hacer amistades y eso ha influido mucho en los estudios. Aparte he faltado bastante a clase porque he estado mala. También creo que han influido mucho los nervios y las ganas de conocer a gente y hacer amistades nuevas.

Cuando me dijeron que estaba admitida en diversificación, al pronto no me sentó muy bien porque a mí me habría gustado sacar el título este año y no tener que repetir. Pero, luego pensando y comparando, caí en cuenta de que sería mejor para mí que podría sacarme el título con más seguridad y así conocería a más compañeros, más maestros que este año no he podido conocer.

Al principio dudaba porque me habían dicho que si me metía en diversificación, después no iba a poder hacer un módulo y no iba a encontrar trabajo, que me iba a costar mucho trabajo encontrarlo y que nunca conseguiría mi meta. Pero yo creo que si una tiene voluntad e interés, puede llegar a su meta y hacer muchas cosas más. Yo creo que hay que tener mucho interés y muchas ganas de aprender.

Cuando me saque el título quiero estudiar un módulo de grado medio de auxiliar de enfermería y cuando tenga ese módulo me gustaría estudiar otros superiores y por las tardes me gustaría ir a clases de informática; ya que me gustan bastante los ordenadores y cuando tenga esas metas conseguidas y un trabajo en condiciones, me gustaría comprarme un pisito o una casita, independizarme y enfrentarme a la vida yo sola sin tener que recurrir a nadie. Si no tengo más remedio que recurrir al alguien, recurriría a mis padres.

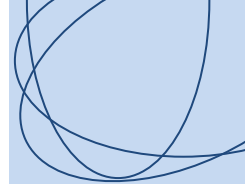
No digo que lo de irme de casa por desasirme de mis padres, sino porque no tenemos que estar hasta los treinta años encima de ellos y que nos lo den todo “mascaito”, si somos tan listos para algunas cosas también podemos salir para adelante sin ellos. Si nuestros padres pudieron salir adelante en aquellos años tan difíciles sin la ayuda de nadie, nosotros también podemos, ya que tenemos más facilidades y ventaja en este mundo tan avanzado.

Esta es mi manera de pensar y creo que es la de más de una persona. Pienso conseguir mi meta, y si puedo conseguir algo más lo haré. Yo creo que no tengo más que decir.



ANEXO 2

SELECCIÓN DE
RELATOS
AUTOBIOGRÁFICOS
DEL ALUMNADO DE
DVC



MIGUEL

Yo nací en pleno verano, el día 20 de agosto de 1987. Cuando mi madre me miró por primera vez dice que estaba asustada porque no rompía a llorar. Me tuvieron que pegar varias palmadas en el trasero para que lo hiciese. Me llevé dos días llorando sin cesar. Yo siempre he estado gordito (ahora está canijo).

Mi madre me dice que la primera palabra que pronuncié no fue papá ni mamá sino “rum, rum”, que es el sonido de una moto. Yo creo que esto se debe a que cuando era chico y estaba en el carrito me tenían con mi padre en el taller de motos que tenía. Con dos años empecé a andar muy mal. Con esta edad me llevaron a una guardería y me cuentan que yo era muy bueno porque todos los niños salían arañados y llorando y yo no. Cerca de los tres años empecé a hablar. Que hablaba poco, pero que cuando lo hacía no había manera de callarme. Con cuatro fui al colegio y los maestros le decían a mi madre que era un niño muy bueno y muy tímido.

Desde los cuatro años que entré en el colegio hasta el segundo de la ESO mi vida ha sido normal, aunque de vez en cuando suspendía alguna asignatura. Mi paso por el colegio ha sido regular. Desde chico siempre he tropezado en las matemáticas porque siempre se daban mal. Los profesores decían de mí que era un chico bueno pero muy tímido. Fuera del colegio, mi vida era igual que los demás. Con doce años aprobé los estudios y me regalaron la primera moto. Yo no quería estudiar nada más que coger la moto. En tercero de la ESO, mi madre, me apuntó a clases particulares porque no estudiaba nada y porque lo veía muy complicado. A pesar de todas estas ayudas yo tuve que repetir. Ese año me interesé por la diversificación e hice todo lo posible por entrar”.

JUAN

Yo nací el 22 de abril de 1987, en plena feria de Sevilla, en el centro Maternal Virgen de la Macarena. Asistieron todos mis familiares, ya que fui el primer nieto de la familia. De pequeño, mi madre me dice que era un niño muy bueno, que tenía de todo y que todo el mundo estaba pendiente de mí. Me vestía en todas las cabalgatas de Reyes Magos, en todos los carnavales y participaba en todos los juegos. Como mi madre ha estado siempre trabajando, me quedaba con mi abuela y con mis tías solteras. El que pasara tanto tiempo con ellas no debía de ser del todo bueno. Digo esto porque cuando llegaba mi madre para recogerme, me escondía debajo de la cama. Siempre me iba llorando. Pasé mucho tiempo con mi abuela. Tanto que llegué a decirle mamá. La explicación me parece sencilla. Si estaba siempre con mis tías y éstas le decían a mi abuela mamá, yo terminé por decirle mamá. Con tres años entré en la Guardería y con cuatro en el preescolar del C. P. Pedro Gutiérrez.

Cuando cumplí los seis años, entré en primero de primaria. En esos cursos todo iba bien, pero cuando empecé cuarto flojeé y me empezaron a quedar asignaturas. A pesar de que mi madre, mi abuela y mis tías me advirtieran de que debía estudiar más, yo no echaba cuenta de nada. Viendo mi madre que en el colegio me saltaba las clases un día tras otro y que no estudiaba nada, me cambió de colegio y me trasladó al de la calle Silos. Allí saqué mejores notas y de donde guardo muchos recuerdos. En sexto, me dijo mi padre, que si aprobaba todas las asignaturas me compraba la Play Station. Yo lo comprobé. Estudié y no me quedó ninguna asignatura. Mi padre cumplió con su promesa. Fue un verano estupendo.

Cuando entré en primero de la ESO en el Monroy, empezó mi “fracaso” ya que me quedaron nueve asignaturas en el primer trimestre y cinco en los dos siguientes. En segundo de la ESO, seguí igual y tercero

lo repetí porque me suspendieron cinco asignaturas. Mis padres se llevaron un palo al ver que había repetido un curso. Pero eso no fue todo. Aún repitiendo, me volvieron a quedar otras cinco. Pero mi madre siguió dándome consejos y apoyándome. Cuando entré en cuarto arrastraba muchas asignaturas, pero tuve mucha suerte al entrar en diversificación. Al principio me parecía que todo era más fácil, pero a medida que iba pasando el tiempo, me iba dando cuenta de que no era así.

Mi año en diversificación ha sido, sin lugar a dudas, el mejor de todos, ya que en los dos primeros trimestres no me ha quedado ninguna y espero que tampoco en último. Cuando las cosas no iban bien con los estudios, las relaciones con la familia no eran malas, sino distintas a las de ahora.

Antes cada vez que hacía algo o decía lo que fuese, me echaban en cara el fracaso escolar: ¡Que no estudias! ¡Que no sirves para nada! ¡Que te espera un futuro muy negro!... Así era todo lo que me decían, entre otras cosas. Cuando había una reunión familiar y se sacaba el tema de los estudios, yo me sentía mal e intentaba cambiar de tema. Siempre, al final tenía que escuchar el “sermón” de mis padres, mis tías y de mi abuela. En esos momentos yo pasaba del tema. Hasta que llegó el momento en que me di cuenta que todo lo que me habían estado repitiéndome durante esos años, era cierto.

En cambio, ahora mis padres están más contentos conmigo, no me echan en cara el fracaso. En estos momentos no lo hay. Ahora, no es que me importe que saquen el tema de los estudios, sino que yo intento hablar de ello. Me enorgullece grandiosamente reconocer que voy bien. Y por tanto aquellas charlas interminables que me obligaban a escuchar han desaparecido. En definitiva, mi vida desde que estudio más y voy para adelante es mucho mejor que la que tenía antes.

Años atrás los compañeros del aula no miraban si tu estudiabas o no. Simplemente si eras buena persona, en este caso para crear una nueva amistad. Aquello era un grupo de individuos. Es decir, estábamos todos juntos, pero cada uno iba por su cuenta. Si yo estudiaba o no, eso sólo le importaba a cada uno. Aunque lo que pasaba era lo siguiente. Si había alguien que estudiaba más, sacaba mejores notas o simplemente estaba callado en clase a ese le denominábamos: "pollo", "empollón". Los demás estábamos de guasa siempre en clase. Yo en aquellos años iba a clase a pasármelo bien. Aunque de vez en cuando hacía algunas cosas, pero cuando empezaba la guasa yo me sumaba enseguida. Por esto repetí el tercero. Hasta que el año pasado me propusieron para diversificación. Para la sexta promoción.

Los alumnos de esta clase trabajamos todos juntos por igual, mas o menos, e incluso se preocupan de si yo trabajo o no trabajo. Recuerdo que LUCAS cada vez que me veía que no estaba haciendo las cosas me decía: ¡Ponte a trabajar ya! ¡Que tenemos que sacar el título!. Todo esto me daba ánimo a seguir "currando" y a no dormirme en los laureles".



DAVID

Yo nací el seis de agosto de 1986. En el primer año de mi vida, dice mi madre que yo era un chiquillo muy inquieto y muy malo. Cuando cumplí el año ya andaba y corría. Me gustaba mucho ir a la playa y ver los barcos. Creo que también era muy caprichoso. Ya cuando cumplí los dos años me gustaba aún mas la playa y también me iba al campo con mis padres ya que era un chiquillo que estaba todo el día con su padre. Con esa edad nos mudamos de casa. La casa tenía unas escaleras muy grandes que fueron mi infierno. Un día tropecé y me hice una brecha en la cabeza y tuve que ir al Hospital corriendo. Aprendí a nadar en la piscina de San Juan. En los ratos libres que tenía en la piscina, me convertí en un adicto a los zumos de naranja y melocotón. Pasado el verano, cumplí los tres años y entré en la guardería. En ella jugaba y llegaba todos los días lleno de arena. Antes de comer tocaba la paliza de mi madre que me daba por venir manchado. Todos los días después de comer me iba a jugar acompañado de mis padres. Me compraron una moto de batería y desde ese momento me gustaron siempre las motos. A los cuatro años mi abuelo compró una parcela y el antojadísimo del niño quería estar todo el día con los animales y el abuelo. Lo que más me gustaba de todo aquello era montarme en el burro con el abuelo. Con cuatro años me volví más malo y travieso. Se me antojó que me apuntaran a un equipo de fútbol y estuve durante tres años.

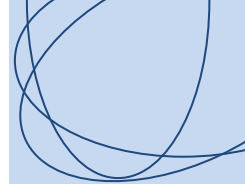
A los cuatro años mi abuelo compró una parcela y el antojadísimo del niño quería estar todo el día con los animales y el abuelo. Lo que más me gustaba de aquello era que mi abuelo me montaba en el burro. Después de los cuatro años empecé a ser más malo. Seguía yendo al campo y seguía haciendo más travesuras. Pasados dos años se me antojó que me apuntaran a un equipo de fútbol y allí me tiré tres años. Cuando ya tenía diez años me trasladé al colegio de Antonio Machado. Cuando entré en este colegio la vida me iba cambiando, pues los estudios

me iban mejor. También me lo pasaba muy divertido pues participé en los carnavales y estuve en el belén viviente que se hizo aquel año.

Después de dos años me pasaron de curso y al colegio de al lado, ya en la ESO, donde empezaron a llegar mis suspensos y la familia se iba empezando a preocupar por las notas. En esta época tenía mi cuñado una parcela y empecé a irme con él. De esta manera empecé a abandonar los estudios. En ese año nos cambiamos de residencia y me fui alejando de mis amigos. Donde vivo actualmente tuve que hacer nuevos amigos y a partir de aquí ya no me gustaba tanto ni el campo ni el fútbol. A finales del curso segundo de la ESO, me fui de acampada y allí, como no tenía otras cosas que comer, probé dos platos: macarrones y garbanzos. Y mi madre se alegró mucho.

Al año, mi hermana se colocó en una zapatería y yo me iba todas las tardes con ella. Una vez entré en tercero de la ESO me fui al Monroy. Aquello, para mí era la gloria. Era diferente en todos los sentidos pues no me vigilaban tanto como en el colegio, pero tuve que repetir tercero. Entonces empezó el fracaso en todo. El ambiente en la familia cambió en todo. Mis padres estaban siempre mosqueados. Me quitaron parte de la libertad que yo tenía y no me dejaban salir a la calle. Las relaciones con todo el mundo también eran diferentes y encima me castigaban todo el día. Llegado ese momento me puse a pensar que tenía que hacer algo.

Entré en cuarto. El fracaso continuaba pero un poco menos. Sin embargo no podía con las asignaturas pendientes de tercero y las de cuarto. Al año siguiente me dieron un año de gracia y me dejaron entrar en la diversificación. Desde este momento estoy intentando por todos los medios sacarme el título. La familia se fue portando cada vez mejor conmigo porque les fui dando confianza. En este curso he hecho muy buenos amigos y profesores, aunque hasta el final no podré saber los resultados”.



DELIA

Yo nací un caluroso día de agosto, a las cuatro de la tarde. Era el último día de la feria de Alcalá, que entonces se celebraba todavía en el Castillo. Yo soy la cuarta de cinco hermanos. Me llevo once años con el más chico de los tres hermanos mayores.

Cuando yo nací mis padres vivían en la plaza del Duque. Luego nos trasladamos a la Cruz del Inglés, en la calle Daoíz, porque mis padres trabajaban en el bar llamado “Carga y vete”. No fui a ninguna guardería. Por la mañana estaba con mi madre y por la tarde con mi hermano Jacinto. Mi madre dice que yo era una niña muy tranquila y que solía dar guerra. A los tres años me matricularon en el C. P. “Hermelinda Núñez”.

A los cuatro años me matricularon en Hermelinda Núñez y aquí hice el preescolar. Permanecí en este colegio hasta el quinto curso de primaria. Luego me llevaron a un colegio interno de Carmona junto con mis hermanos. Allí estuve cinco años. Repetí sexto e hice primero y segundo de la ESO. Cuando llegaba el fin de semana nos íbamos para Alcalá. De esos cinco años guardo unos buenos recuerdos porque hice muchos amigos y porque siempre estaba inventándome cosas con la costura.

Nos vinimos para Alcalá porque mi padre se puso enfermo y yo quería estar cerca de él. Entonces mi madre me matriculó en el Monroy. Aquí hice cuarto de la ESO. Este año lo pasé bastante mal porque empecé a fracasar en los estudios. Entonces me propusieron para entrar en Diversificación. Ahora las cosas me van mejor en los estudios y en todo”.

ROSA

Yo nací en Sevilla en el Hospital de Valme un 12 de septiembre de 1987, a las 12 de la mañana. Mi madre me dice que desde antes de nacer estaba dando la lata. Ella tuvo un buen embarazo pero como era joven y primeriza se llevó un día y medio en el Hospital. Por fin llegó el momento, nací con un peso de dos kilos y medio, midiendo 53 centímetros. Nos fuimos a vivir a un piso de la calle Juan Ramón Jiménez, en el mismo bloque donde vivían mis tíos con mis primos de la misma edad. En los primeros cumpleaños nos reuníamos y lo celebrábamos todos juntos. Veinte meses más tarde nació mi pesadilla: mi hermano con el que desde siempre he estado encelada. Mi madre dice que todavía no se me ha quitado el celo.

Una de las cosas graciosas, que me cuenta mi madre, que hice cuando pequeña, fue que me metí en la cuna de mi hermano con él dentro. Me acosté encima de él literalmente. Otra vez me coloqué una compresa como si fuera mayor, pero me la coloqué al revés y cuando le estaba dando de comer yo no hacía más que tocarme y quejarme de dolor. Mi madre me decía que me había lavado hacía poco y que me aguantara. Entonces un poco enfurecida, soltó a mi hermano y cuando comprobó lo que había hecho, me echó una bronca. Toda mi vida de pequeña ha sido muy bonita. Todos los veranos nos íbamos a la playa con toda la familia. Mi abuela alquilaba un piso o una casa y allí estábamos todos. A los cuatro años nació mi hermano Jacinto, el pequeño, y cuando tenía tres meses nos fuimos del piso a la casa de la abuela. De pequeña fui a la guardería "Pipo" y luego al preescolar de la Paz donde hice muchos amigos.

Mi entrada en primaria fue traumática sobre todo con el maestro de religión. Ese hombre me intimidaba y me ponía a llorar y no sé por qué. En lo demás fue bueno ya que mi maestra se quedaba con nosotros

después de las clases para ayudarnos a comprender lo que había explicado a un grupo que íbamos más retrasadas. En esos años hice la primera comunión. Ese día fue alucinante. Me entró mucha alegría al ver a toda mi familia junta y sin malas caras. Este recuerdo lo tengo grabado en mi memoria y creo que nunca se me olvidará. En esta época me lo pasaba muy bien con mis amigos y nos reíamos constantemente.

En 1º de la ESO nació mi hermano pequeño y los celos fueron cambiando. Ya no estaba tan celosa con mi hermano Antonio. Ahora era él el que estaba celoso con el chico. En esas fechas nos fuimos a vivir a casa de mi abuela. Mi padre tuvo muchos problemas con su familia y esto le afectó también mucho. Aunque no lo parezca mi madre me lo contaba casi todo y esto me afectó a la hora de tener confianza con la gente. Otra de las cosas que nunca se me olvidará fue cuando nos trasladamos a nuestra casa y dejamos la casa de la abuela. Cuando nos mudamos de casa también lo pasé mal porque me daba miedo dormir sola. Me llevé cuatro años durmiendo con mi hermano el chico. Con doce años ya por fin empecé a dormir sola, aunque me seguía dando miedo.

Cuando terminó el primer ciclo de la ESO toda mi vida cambió. Yo era una niña muy estudiosa y nunca había fracasado en los estudios. Hasta que llegué al Instituto. Esa fue mi perdición. Entré en tercero y me lo pasé de miedo: no estudiaba, no hacía nada en clase ni en casa. Cuando entraba en clase estaba todo el día de cachondeo con mis compañeros. Vamos que me lo pasé genial!. Ahora que los resultados de las evaluaciones fueron catastróficos. Cuando mis padres vieron las notas no me echaron tanta bulla porque ya se lo estaban imaginando.

Repetí tercero y mi vida no cambió. Al revés, como ya no era novata en el Instituto y sabía más o menos las normas del mismo, podía hacer las cosas sin que me pillaran. Ese año fue mejor que el pasado: me saltaba las clases, aumentó el cachondeo en las aulas y a los profesores

los tenía amargados. ¡Dónde hubiera bulla allí estaba la ÁGATA!. Las notas de ese año fueron aún peor.

La alegría más grande de mi paso por el instituto fue cuando me propusieron para diversificación. Estuve hablando con mis padres y les dije que quería entrar en ese curso y que así creía que todo iba a cambiar. Al principio estaba un poco preocupada porque cuando se pusieron las listas de admitidos, yo figuraba en lista de espera. Un día, que estaba en la playa con mis tías, el orientador me llamó y me dijo que estaba aceptada. En esos momentos me puse muy nerviosa y de la alegría que me entró me puse a llorar. Mis tías y mi abuela me preguntaron qué me pasaba. Cuando me tranquilicé les conté y me dijeron que era tonta y que por eso no se llora. Nadie se imaginaba la ilusión que yo tenía por entrar en ese curso de diversificación. Más tarde llamé a mis padres. Estaba loca de contenta. Hablé con ellos. Yo sabía que por primera vez en mi vida tenía una ilusión por algo relacionado con los estudios.

Así fue como entré en diversificación. Esto era un mundo totalmente diferente al de los años anteriores. Lo que más sacrificio me costó era no estar de cachondeo y estar controlada por los profesores. Mis amigos me decían que si no me daba vergüenza entrar en ese curso que era para tontos y otros comentarios. A mí nunca me importó que ellos no me apoyaran. Yo, con mi felicidad y el apoyo de mi padre, lo tenía todo. Lo demás me sobraba.

Bueno. Ahora estoy a punto de terminar el curso y estoy muy agobiada porque tengo dudas de si voy a sacar el título. Lo que sí tengo claro es que si no me lo saco, pues mala suerte; pero yo sé que he cambiado muchísimo y sé valorar muchas cosas como persona. En este curso también he conocido a mucha gente igual que yo. He hecho muchos amigos e incluso creo que les he cogido cariño a mis compañeros

y hemos pasado muchas cosas tanto buenas como malas. Incluso creo que me he enamorado de alguno. Esto es otra de las cosas que me preocupan (es obesa) Pero que después de todo lo que he luchado y me esforzado, no creo que nada ni nadie podrá conmigo y saldré para adelante.

Las relaciones con mi familia también han cambiado muchísimo. Antes eran de bronca diaria. Mis padres y yo nunca nos entendíamos y yo tampoco valoraba lo que ellos hacían por mí. Gracias a esta gran reflexión que he hecho durante este año me he dado cuenta que la familia nada más que hay una y, aunque me gusten mas o menos las reglas de mi casa, eso es lo que hay. Yo sé con seguridad que ellos quieren lo mejor para mí.

Antes de entrar en diversificación me sentía muy solo, fracasada, como si mi vida no valiese nada. Ahora me doy cuenta de que todo esto no es así y me siento orgullosa y feliz conmigo misma. Me alegra ver a mi familia alegre y contenta y que no me señalen como si fuese una extraña.

Las relaciones con un profesor, al que he odiado durante estos años, ha sido buena. Aunque últimamente se están notando cambios por las dos partes (se refiere al profesor de Ciencias) y parece que la relación va mejorando.

Mi vida ha cambiado y desde aquí quiero agradecerle a toda esa gente que han apostado por mí. También quiero darles las gracias a las personas que hacen que este año yo siga para adelante. Parece casi increíble pero al final es posible que salgamos verdaderas personas hechas y derechas, ya no sólo psicológicamente, sino también en el ámbito académico. Muchas gracias por todo. Y estoy dispuesta a no defraudar a estas personas que sé que me quieren”.



ANEXO 3

SESIONES DE CLASE
DEL
PROGRAMA DE DVC

DEBATE (SESIÓN PRIMERA: LA NAVIDAD)

- 1: OR: Tenemos muchas cosas que contarnos con motivo de estas Navidades. Las cosas interiores las dejamos. Lleváis muchas navidades con una hoja de servicio (Boletín de notas) cargada de suspensos. Y, por primera vez en vuestra puñetera vida, este Boletín ha mejorado mucho. Quisiera me que explicaseis qué ha significado para vosotros. Luego que contéis cómo os han ido estas vacaciones. ¿Han sido diferentes y distintas a otras?
- 2: DAVID: Se ha notado cuando ha llegado el boletín más limpio. Parecía otra cosa.
- 3: OR: En relación con tus padres, ¿En qué se ha notado?
- 4: DAVID: ¡Mucho más contentos!
- 5: OR: Y ¿Tú?
- 6: DAVID: Yo también. Yo lo sabía un poco antes. Pero me dije: ¡A ver cómo reacciona mi madre!. Esta se puso muy contenta. ¡Vamos! Me puso buena cara y no me ha puesto pegas para nada.
- 7: OR: Quieres decir que en estas Navidades no te han puesto pegas para nada, que te han dejado vía libre. ¿Qué has hecho? ¡A ver, cuéntanos algunas cosas que hayas hecho distintas a las demás Navidades. ¡A parte de ligar...! ¿Cómo han sido los días 24 y 31?
- 8: DAVID: No he podido ligar porque estoy amarrado. He estado con mis amigos y me lo he pasado muy bien.
- 9: ROSA: ¡Estábamos todos! Y la individua también. (Por la novia)
- 10: OR: ¿Todos estabais allí?
- 11: ROSA: ¡Todos! ¡Digo! El día 24 y el 31 como mi madre se fue a Sevilla, pues nos fuimos a mi casa. Allí estuvimos liándola. ¡Cogí una que no veas!. Luego me acosté. ¡Me caí de espaldas!
- 12: OR: En tu diario se puede escribir diciendo que han sido diferentes a todas las demás. ¿No?
- 13: ROSA: Para mí, sí que han sido diferentes a todas las demás. El día 25, estando ya en casa de mi abuela, cuando me levanté tenía un

dolor de muelas que era para reventar. Así que el 31 estuve mala con antibióticos. Me tomé ese día un cubata y vomité. Me puse perdida y me tuve que duchar.

14: DAVID: El día 25 no existe como día. Yo me pasé todo el día entero durmiendo y con un fuerte dolor en los pies.

15: OR: ¡JACINTO! ¿Qué te pasó ese día?

16: TODOS: (Risas)

17: ROSA: ¡Ojú JACINTO! ¡Qué contento estaba!

18: OR: ¡Era la primera vez que estabas en grupo! ¿No? (Chico muy tímido)

19: JACINTO: El fin de año sí. Era la primera vez.

20: OR: Es muy importante eso de sentirse querido. ¿Verdad?

21: JACINTO: (Asintiendo con la cabeza)

22: TONI: Yo no estuve en la fiesta de ROSA.

23: DAVID: En la fiesta de fin de año sólo estuvimos unos cuantos: JANA, JACINTO y yo. Luego me fui a ver el grupo de TONI.

24: OR: ¡Ajá! ¡Fuiste con las amigas de TONI!

25: DAVID: No, las amigas de TONI no habían llegado aún.

26: OR: ¡TONI tiene unas amigas que no veas!

27: TONI: No, con esas no. Con esas quedamos después porque son de otra barriada de Alcalá.

28: OR: ¡INÉS! ¿Qué has hecho estas Navidades?

29: JUAN: ¡Ya lleva cuatro meses con el novio!

30: OR: ¡Qué calladito lo tenías! Felicidades por llevar tanto tiempo. Bueno, pero ¿En qué han sido diferentes?

31: INÉS: En nada.

32: ROSA: Mi madre, ¡Está más contenta! No me ha reñido nada. (El padre murió hace dos años y se la ha admitido en Diversificación para superar el abandono escolar)

33: ÁGATA: Mi padre ¡Si que está contento!

34: DAVID: ¡Maestro! A mí, hasta mi vecino me ha felicitado.

35: OR: Y eso ¿Por qué?

- 36: DAVID: Porque mi madre, antes con los estudios, parecía que yo la tuviera como loca y se lo contaba todo a la vecina. Ésta también me decía: ¡Hombre DAVID! ¿Por qué le haces esto a tu madre? Y cuando mi madre se enteró que no me había quedado ninguna, fue inmediatamente y se lo contó.
- 37: OR: ¡Hay que ver el círculo positivo que se genera cuando una cosa es positiva! ¡Y hay que ver el círculo negativo que se genera cuando una cosa es negativa! ¡Curioso! ¿Eh?. Es como cuando tiras una piedra en una charca que se forman círculos concéntricos. Pues algo parecido sucede con los suspensos - el fracaso- o los aprobados. Unos y otros generan ondas. Unas positivas, los aprobados; y otras negativas los suspensos. Vosotros lo podéis comprobar. Cuando lleváis los suspensos, hasta la gente os señala con el dedo es como si te miraran mal. Como de otra manera. Luego te aconsejan, te riñen, te dan la vara. ¡Vamos! Por el contrario, si lo llevas todos aprobado, todo el mundo te alaba, todo el mundo te lo reconocen, todo el mundo te felicita. Te dicen: ¡Hay que ver lo bien que lo haces todo!. Incluso a los propios hijos se les dice: ¡A ver si le imitáis! ¡A ver si os parecéis a éste! ¡Mira lo que ha conseguido!
- 38: DAVID: ¡A mí, desde luego, no me van estas cosas!
- 39: OR: ¿Cómo has pasado estas Navidades?
- 40: ÁGATA: Igual
- 41: OR: ¿Igual?
- 42: ÁGATA: ¡Hombre! En algo sí que han cambiado.
- 43: OR: Por ejemplo, ¿En qué?
- 44: ÁGATA: Han estado más contentos conmigo.
- 45: OR: ¿Te han dado más dinero?
- 46: ÁGATA: Sí, claro. Pero el otro día me peleé con mi madre porque me prometió darme dinero para comprarme un móvil y al final no me lo compró ni nada. (Risas) Me había echado una apuesta con mi tío de 100 € y al final la he perdido. Y encima me echó la bronca ¡Qué si

eres así! ¡Qué si eres asao! Este trimestre me he vuelto a echar otra apuesta para ver si puedo recuperar los cien pavos que perdí.

47: OR: ¿Qué pasó con el móvil?

48: ÁGATA: Mi padre me dio el dinero para comprarlo y como el que yo quería no me pude comprar, pues cuando llegué a casa me dijeron que me habían dejado sin reyes y entonces me quitaron el dinero.

49: ROSA: No se habla ahora con los padres. Encima se queja de los pájaros que tiene.

50: ÁGATA: ¡Mira! Estaba yo escuchando la novela y los pájaros (dos inseparables) no me dejaban oírlos. Entonces los cambié de sitio. Los puse en la escalera y me puse a ver la novela. Cuando acabó la novela me peleé con mi madre. Cuando bajaba la escalera escuché a mi padre que me decía: ¡Hay que ver que has soltado a los pájaros!. Yo, en verdad, no los había soltado. Se habían escapado.

51: OR: Y ¿Qué pasó?

52: ÁGATA: ¡Yo no sé lo que pasó!. Pero de lo que estoy segura es que yo no los solté. La jaula estaba cerrada y los pájaros fuera. Yo no fui, porque yo soy incapaz de hacerles daño a los animalitos.

53: OR: A lo mejor, al cambiar la jaula de sitio, le diste un golpe y se abrió.

54: ÁGATA: Sí. Puede ser. Por arriba se saltan. Uno encontré, el que hemos criado nosotros. El otro no. El otro es que nos lo encontramos en "Hipercor" y nos lo hemos traído (Risas)

55: ROSA: ¡Será en Continente!

56: ÁGATA: Eso es en Continente. Allí vimos volar un pájaro muy grande. Se había escapado de la pajarería. Mi hermano, como está trabajando por allí, lo cogió y se lo trajo a casa. Resulta, que en casa no lo podíamos tener suelto porque picaba a todos el mundo y además, no permitía que lo tocásemos. Entonces mi madre, que tenía otro inseparable, cuando nos fuimos a la playa se lo dejamos a mi abuelo. Éste pájaro se mató el sólo.

57: TODOS: Risas y carcajadas.

58: OR: ¿Cuántos pájaros hay ahora? Porque yo no me aclaro.

- 59: ÁGATA: Es que a mi padre se lo íbamos a regalar por Reyes. Pero se lo adelantamos dos meses. Y ya...
- 60: OR: ¡Bueno! Al final, ¿Cuántos pájaros hay?
- 61: ÁGATA: Ahora mismo uno nada más, que es el que hemos criado desde chiquitito. Lo podemos coger y todo.
- 62: DAVID: El pájaro ni canta ni nada de nada.
- 63: ROSA: El pájaro cada vez que me ve entrar en casa me ataca.
- 64: OR: ¿Sí? (Risas)
- 65: ÁGATA: Igual que tu gata. ¡Vamos! Mi madre te tiene manía, pero tu gata me tiene manía a mí (Risas) Todo es entrar en tu casa, agacharme para poner la radio y, la gata todo enfurecida, se viene hacia mí y me muerde. Hace así... (Gestos de ataque)
- 66: ROSA: ¡Es muy chula la gata!
- 67: OR: Pero ¿Por qué te tiene manía esa gata?
- 68: ÁGATA: ¡Yo qué sé! ¡Será porque ve mucha carne y la tiene desmayada (Risas)
- 69: OR: Bueno, amigo JORGE, ¿Cómo han sido las vacaciones de Navidad?
- 70: JORGE: Igual que siempre.
- 71: OR: Pero, ¿No has notado nada?
- 72: JORGE: Bueno, mi padre no me ha obligado a estudiar como en otros años. He estado en la fiesta con todos los primos.
- 73: OR: Y ¿Has ligado?
- 74: TONI: ¿Sí, vamos! ¿Va a ligar con su prima? ¡Qué tontería!
- 75: OR: Yo cuando chico ligué con una prima mía. (Risas)
- 76: OR: Pelirroja, ¡JANA! ¿Cómo han sido tus vacaciones?
- 77: JANA: Igual que siempre.
- 78: OR: ¿No has notado ninguna diferencia?
- 79: ROSA: ¡Esta niña tampoco ha salido estas Navidades!.
- 80: DAVID: Cuando salía parecía que estaba en otro mundo
- 81: TONI: ¡También se ha echado novio!
- 82: ROSA: Se llama “pesca” y su padre también. (Risas)

- 83: OR: Yo no me he enterado de nada.
- 84: ROSA: ¡El tío es más feo!
- 85: JANA: ¡Otra vez no! (Muy enfadada)
- 86: ROSA: Le dicen “pesca” porque vende pescado en una pescadería.
- 87: DAVID: ¡Vende pescado!
- 88: ROSA: Vende pescado y es así de bajito, con unas gafitas. ¡Así de bajito! (Gestos)
- 89: DAVID: Ahora, ¡Qué es un personaje! Es bueno. Es bueno. ¿Eh? Es bueno (Risas)
- 90: OR: ¿Qué tal las Navidades? ¡JULIO Torres!
- 91: JUAN: (Hablando bajito)
- 92: ROSA: ¡Habla más fuerte!
- 93: TONI: ¡Quítate el caramelo de la boca!
- 94: OR: ¿Saliste el 24, el 31 y el día de Reyes?
- 95: JUAN: El 24 yo estuve con la familia. (Risas)
- 96: ÁGATA: Y el 31 ¿Qué? (Risas)
- 97: OR: TONI, ¡Qué no nos enteramos de nada!
- 98: TONI: Y tú ¿Qué DELIA?
- 99: DELIA: Igual. La familia más contenta. Ni mi padre ni mi madre me han reñido.
- 100: ÁGATA: Lo mismo ha pasado con mi hermano. Pero, a él no le han dicho nada. El mismo día que nos entregaron las notas me pusieron una multa por la moto. Ahora, por las notas no me dijeron nada, pero por la multa me echaron una bronca: ¡Tú eres tonta! ¡No vales para nada!. Otra bronca de las buenas. Yo les contesté: -¡ A mi hermano le han suspendido ocho y se ha escapado de la bronca!
- 101: OR: Y tú, ¿No les has dicho nada?
- 102: ÁGATA: ¡Qué si no les he dicho nada! ¡Yo si no hablo reviento!. Se lo dije a mi padre:-¡Hombre, qué bonito! Yo por una multa, que además no voy a pagar, me quitáis la moto durante ocho días; y a él que ha traído ocho suspensos no le hacéis nada ni le castigáis. ¡Qué bonito! ¿Eh?. Mi padre me contestó: -Hace años que no te

castigamos por las notas. Yo le contesté que era verdad. Pero, sin embargo, el día de Navidad me dijeron que tenía que estar temprano en casa. Y el día de fin de año igual. Él me contestó que éste me iba a dejar pasar un poco con la hora de recogida. Así que el día de Navidad me enfadé con él porque se creía que yo iba a salir con la gente de todos los días a la fiesta. Y era verdad que yo iba a salir con esa gente. Y se lo dije. Entonces él me contestó que tenía que recogerme a las cinco y media el 24 de Diciembre. ¡Sí hombre! Le dije: ¡Tú vas a una fiesta y a una hora la tienes que abandonar mientras los demás se quedan allí! Ya el día de fin de año me dejó salir sin hora.

103: ROSA: ¡Si tú la hubieras visto! ¡Cómo iba! Todo el pelo llenito de brillantina. ¡Casi no se le veía el pelo!

104: OR: ¿No tienes ninguna foto?

105: ROSA: No.

106: OR: ¡Qué pena! (Risas)

107: ÁGATA: ¡Allí conocí a un chaval! Y me decía: -¿Tú quieres beber? Y yo le decía:-¡Venga! Mientras él iba a por agua, yo echaba Wisky. ¡Creo que me bebí por lo menos cuatro! Fíjate como estaría que...

108: OR: ¿Te han traído algo? Porque recibir el aprecio, la alabanza, que te reconozcan las cosas positivas. Uno se infla. ¿No?

109: OR: ¿Qué estás haciendo LORENA?

110: LORENA: Un trabajo de dibujo. Pero yo estoy escuchando ¿Eh?

111: OR: Y ¿Por qué tienes que estar haciendo eso ahora?

112: LORENA: Porque tengo que entregarlo hoy.

113: OR: ¡LORENA! ¡Hay qué ver lo rápida que eres para lucha libre (Es campeona de Andalucía y sub-campeona de España) y lo lenta que eres para trabajar con los estudios. ¿Tienes alguna cosa que contarnos?

114: LORENA: ¿De qué?

115: OR: De lo que estamos hablando aquí

DEBATE (SESIÓN SEGUNDA: ABUELOS)

177: OR: Muy bien. Yo he ido apuntando algunas cosas que me han llamado la atención de las cosas que habéis contado. También es posible que algunos de vosotros hayáis caído en alguna cosa. Entonces podíamos iniciar un diálogo de cómo interpretamos la vida de nuestros abuelos. Qué conclusiones sacamos, qué pensamos, qué nos ha llamado la atención. Porque si no reflexionamos sobre las cosas que pasamos, pues no las aprendemos. Se quedan ahí, sueltas, no forman parte de nuestras vidas.

178: DAVID: El cambio.

179: JUAN: Cómo trataban a las mujeres.

180: LUCAS: Que ha cambiado mucho. Ya hay mucha libertad y todo eso.

181: DAVID: Que antes estaba encerrada y ahora está trabajando. Que el hombre se pasaba media vida en el bar y las mujeres todo el día trabajando en su casa. Todavía las hay así.

182: OR: Ese esquema que funcionó en tiempos de vuestros abuelos, ¿Funciona en los tiempos de vuestros padres?

183: ÁGATA: Un poquito.

184: TONI: ¡Qué va!

185: OR: ¿Y con vosotras?

186: ROSA: No, ¡Qué va!

187: OR: ¿Y a qué se debe? ¿A qué se debe la progresiva incorporación de la mujer al trabajo y a no estar encerrada, como nos decía PACO?

188: DAVID: ¡Que algunas... ¡Es que se caen! Pregúntaselo a las mujeres.

189: OR: ¿Es una ventaja que la mujer trabaje fuera de casa?

190: PACO: Sí.

191: DAVID: Ventaja no es. Es que no somos iguales. Porque alguno tiene que estar en casa. Ventaja no es.

192: ROSA: Hay ventajas e inconvenientes.

- 193: OR: DAVID. Eso quiere decir que cuando vengas del trabajo te gusta encontrar el plato puesto. ¿No?
- 194: DAVID: Es lo que yo he visto en mi casa. Es que si mi padre trabaja fuera de casa y mi madre no, a mí no me cabe en la cabeza que sea mi padre el que se tenga que hacer la comida. Porque mi madre no trabaja. Hace sus cosas y le da tiempo de todo. De hacer sus compras. Si mi padre llega y no se encuentra la comida, creo que la liaría.
- 195: OR: DAVID parece que defiende un poco que sea la mujer quien se quede en casa.
- 196: DAVID: No. No lo defiende que se quede en casa. En otro sentido sí. Luego ya por la tarde. (Ruidos y discusiones a muchas voces) En el caso de por la noche, cuando llega mi padre, cada uno se hace sus cosas.
- 197: OR: Pero no perdamos el hilo. Estamos viendo como la mujer, desde nuestros abuelos hasta hoy, se va incorporando a la vida ciudadana. Y una de las cosas es la incorporación de la mujer al trabajo. ¿No es eso? No todo es ventaja. También hay algunos inconvenientes. DAVID ha dicho uno. "A mi no me gustaría -dijo él- no encontrarme la comida puesta". INÉS le ha dicho que eso parece cosa del pasado.
- 198: INÉS: Si yo vengo del trabajo, vengo igualmente cansada. Pues entonces...
- 199: DAVID: Es que depende de lo que entendamos por trabajo. Mi madre trabaja haciendo la comida, la compra y la limpieza de la casa. Este es su trabajo. Mi padre, su trabajo es otro, es taxista. ¿Entiendes o no? ¿A que tú no te haces la comida? ¿A que a ti, chica, te pone tu madre la comida por delante? ¿Sí o no? Entonces...
- 200: INÉS: Cuando yo llego y no está, tengo que ponerme en la cocina con mi madre.

- 201: DAVID: ¡Hombre!, Cuándo llegas y no está tendrás que hacer algo ¿No?
- 202: OR: No discutáis levantando la voz sino con razones. El problema, DAVID, es otro. Es que si la mujer se incorpora al mundo del trabajo aparece un pequeño inconveniente y es que cuando llegan ambos a casa, la comida no está hecha.
- 203: DAVID: Sí. Mi madre no trabaja.
- 204: OR: No DAVID. No estamos hablando de tu madre, sino de lo que os puede pasar a vosotros. Si la mujer se incorpora al mundo del trabajo. Las mujeres que están aquí quieren todas trabajar, quieren independizarse, tener un coche. Es decir la mujer quiere tener todas las responsabilidades de los hombres. Suponte que tú y tu novia estáis trabajando los dos. ¿Qué pasa cuando tu llegas y el plato no está puesto? A ver explícate.
- 205: DAVID: Que no. Que yo no estoy criticando a las mujeres. Sino que mi padre tiene su trabajo y mi madre tiene el suyo. Y el trabajo de mi madre es el de mi casa, ser ama de casa: limpiar, hacer de comer. Si mi padre llega y no tiene la comida es como el que falta al trabajo.
- 206: OR: Pero no estamos hablando de tu madre. Es que estamos hablando de ti. Tú has dicho: ¡No me gustaría!.
- 207: DAVID: No. En el caso de mi padre. Yo llego y no está la comida y me aguanto.
- 208: OR: O sea que tú estás mentalizado que si tu mujer está trabajando, entonces los dos.
- 209: DAVID: Si ella no está trabajando, yo que sé. Ahora si está trabajando pues sí. Es que si no trabaja y yo estoy fuera y llega y no está la comida y no va a hacer nada, ¡Pues no!
- 210: INÉS: Y si yo quiero hacer otra cosa.
- 211: DAVID: Que las hay. No vayas a creer que no las hay. A mí me da miedo en ese sentido.

- 212: OR: JULIO Torres JUAN, tiene en su casa otro modelo distinto del de DAVID. ¿Cómo lo solucionan?
- 213: JUAN: Mi madre trabaja por la tarde y mi padre por la mañana o por la tarde porque está a turno. Entonces mi madre hace todo lo de la casa por la mañana.
- 214: OR: ¿O por la noche?
- 215: JUAN: No, por la noche no. Cuando los dos trabajan por la mañana, a mi hermano lo suelen llevar más tarde y lo dejan en el colegio. Si mi padre trabaja de tarde, lo lleva él. Y en lo de la comida, mi madre hace la comida en los fines de semana para toda la semana y así está hecha. O sea que tú llegas al frigorífico...
- 216: DAVID: O sea que la hace ella porque los dos están trabajando. Que si los dos estuvieran trabajando y se tuvieran que hacer la comida ¿Eh?. ¡Pues no veas!.
- 217: ÁGATA: En mi casa los dos están trabajando y mi madre cuando llega del trabajo se tiene que poner a hacer todas las cosas. Porque mi padre cuando llega le gusta tener la comida. Y eso no es así. La que está sufriendo todas las cosas es mi madre. Porque mi madre trabaja por la mañana y luego por la tarde tiene que estar haciendo todo lo demás.
- 218: OR: Hablemos de ti.
- 219: DAVID: Porque tu madre está trabajando. Porque si no estuviera trabajando tu madre.
- 220: ÁGATA: (Explotando). ¡Mi padre es un machista porque mi madre trabaja por la mañana y por la tarde en la casa! Está todo el día trabajando y él cuando - es lo que dice- yo llegue quiero tener la comida. Y dice mi madre: -¿Tú qué te crees?
- 221: JUAN: ¡A hacerla!
- 222: DAVID: Pero no discutimos porque tu madre está trabajando fuera.
- 223: ÁGATA: Si no estuviera trabajando fuera, pues vale. Yo lo veo bien.
- 224: DAVID: ¡Pues eso es lo que yo digo!
- 225: ÁGATA: ¡Claro!

226: INÉS: ¡No es lo mismo!

227: OR: Pero DAVID, proyectemos un poco el futuro. En la incorporación de la mujer al trabajo, y pongamos por caso la tuya, el día de mañana, el rol machista se rompe. ¿No?

228: DAVID: No, yo estoy con ella (por INÉS) Lo de machista no vale.

DEBATE (SESIÓN TERCERA: PADRES)

- 417: OR: Con motivo de la reflexión de tus padres, ¿Te has hecho alguna pregunta?
- 418: JUAN: Tengo que buscar más la autonomía que no tengo. Eso de que estén pendientes de mí de lo que hago y no hago ¡Ya sabes!
- 419: OR: ¿Cómo interpretas tú eso de que estén siempre encima de ti?
- 420: JUAN: A mí me parece bien porque si no están encima de mí seguramente no voy a estudiar ni nada y creo que voy a ser un niño. (Se escuchan críticas de todos en voz alta)
- 421: ROSA: ¡Mentira, mentira, mentira! ¡Eso es mentira!
- 422: JUAN: No, hombre.
- 423: ROSA: Encima de mí no ha estado nadie y yo no soy una niña. (Risas y carcajadas)
- 424: OR: A ver ROSA, explícate algo más.
- 425: ROSA: Dice que si no le echan cuenta que sería un niño. ¡Que si no están encima de él! ¡Esto es mentira! A mí no me han puesto hora de recogida y yo sé a la hora que tengo que estar en casa. Cuánto menos me lo digan, yo me recojo más temprano. Y cuando más me digan que no vaya o que no haga esto más iba y más lo hacía.
- 426: ÁGATA: Eso es verdad. Lo que dicen: ¡Que lo prohibido da morbo! Entonces cuánto más te prohíben una cosa, más la haces.
- 427: JUAN: Pero tu madre siempre te señala un camino.
- 428: ÁGATA: Pero ella para señalarte un camino ha tenido que recorrer varios y ha tenido que equivocarse. Pues eso es lo que yo quiero hacer con mi vida. Y si me equivoco, pues ya aprenderé. Si no aprendes por ti misma, luego te vienen todos los palos encima.
- 429: JUAN: Sí, pero tu madre quiere que lo hagas bien, ¿No? No quiere que te equivoques.

- 430: OR: No nos perdamos. Estamos discutiendo si el hecho de que estén encima de uno constantemente al final, esto nos ayuda a madurar y mejorar o si tenemos que hacer las cosas nosotros solos.
- 431: ÁGATA: A mí no me ayuda.
- 432: ROSA: A mí nunca me ha dicho mi madre, (Y mi padre murió hace dos años) vente a tal hora. Me decía no te vengas tarde y ten mucho cuidado. Yo con eso ya sabía a qué hora tenía que venir. Yo llegaba a las dos de la madrugada y mi madre no me decía nada, pues ella ya sabía que yo podía llegar a esa hora. Nunca me ha dicho llégate a tal hora. Pues yo tomaba la decisión.
- 433: JUAN: Mi madre también me decía lo mismo: “No llegues tarde y ten cuidado”. Mejor que te digan que no llegues tarde que ven a la hora que te dé la gana.
- 434: ROSA: ¡Hombre! Una madre no va a decir nunca llega tarde y haz lo que te dé la gana.
- 435: DAVID: ¡Hombre! Por mucho que te digan que estudies, si tú no estudias... Incluso me decían: ¡Serás un fracasado! Y, sin embargo, yo no lo hacía.
- 436: INÉS: Te da más coraje que te lo digan. Y entonces haces lo contrario.
- 437: PACO: Eso me pasaba a mí.
- 438: OR: ¿Eso es así? Es decir cuando los padres son más discos rayados...
- 439: INÉS: ¡Más te cabreas!
- 440: ROSA: ¡Es peor!
- 441: ÁGATA: Mi madre está todo el día dándome el coñazo:- ¡Que hay ver que no estudias, que te han vuelto a catear siete, que repites curso, que no sé qué, que no sé cuánto! Este año pasa de mí. No es que pase de mí, es que yo ya sé que tengo que sacar el Título y por lo tanto tengo que esforzarme y tengo que estudiar. ¡Que no tengo que salir! Que tengo que hacer esto, lo otro. Pues este año no me ha

tenido que decir: ¡“Ponte a hacer los deberes, ponte a estudiar!” Yo sé ya lo que tengo que hacer.

- 442: OR: ¡Veamos! ROSA decía que no quería que estuvieran encima de ella, que ella ya sabía lo que tenía que hacer. JUAN dijo que el hecho de que hubieran estado encima de él constantemente también le ha ayudado a mejorar. Luego estos dos sistemas son completamente distintos. Os pregunto, ¿Qué sistema favorece más la madurez de las personas?
- 443: INÉS: Que estén encima de ti constantemente es que te cabrea un montón. Y dices: ¡Pues ahora lo voy a hacer peor!.
- 444: PACO: Con los estudios los padres dicen otra cosa. Si tú quieres que tu hijo estudie una carrera llévalo a un colegio privado y ponle todo a su alcance. Si tú quieres sí. Pero si tú no quieres...
- 445: INÉS: Yo creo que depende de la personalidad de cada uno. Yo por ejemplo no soy como esa persona que dice ROSA. Yo soy distinta. A mí me ha dicho un montón de veces que si no quiero estudiar que no estudie. Que no me va a obligar. Tú si no quieres estudiar, te quitas del colegio y te pones a trabajar. Tú sabes lo que te conviene para el día de mañana.
- 446: PACO: ¡Bueno! Por eso es bueno aconsejarte, porque tienen más experiencia.
- 447: OR: Una cosa es aconsejarte y otra ser un disco rayado.
- 448: DAVID: A mí, desde luego, el disco rayado no me ha hecho mejorar. Ya no. Yo cuando empieza con disco rayado le digo: ¡Mamá, déjame! Si tú quieres que te cuente algo, que cómo soy, cómo voy. Bien. Yo te lo cuento. Pero no vayas a juntar una cosa con la otra. Si ella quiere preguntarme algo, yo se lo digo. Pero que no esté todo el día dale que dale. Pero es que llegaba del colegio: “¡Y esto!”. “¡Y lo otro!”. “¡Haz esto, aquello!” ¡Que esto es lo mejor para ti!
- 449: OR: ¿Qué provoca en vosotros que os estén repitiendo siempre las cosas?
- 450: INÉS: A mí que lo deje.

- 451: ÁGATA: Yo hago lo contrario. Tú quieres que estudie, pues ahora no lo hago.
- 452: OR: Eso tiene morbo, como ha dicho ÁGATA.
- 453: ÁGATA: ¡Claro!
- 454: OR: Y ¿Esto es una estrategia en vuestra conducta con respecto a los padres? Le lleváis la contraria. ¿No?
- 455: TODOS: ¡Claro!
- 456: ÁGATA: Yo si un día me dice una cosa una o dos veces. ¡Vale! Le echo cuento. Pero si me lo dice trescientas veces, es que ya paso de ella olímpicamente. ¡Es que ya me da igual ocho que ochenta! ¡Además es que se ponen como locas! (Risas)
- 457: DAVID: Ella me dice que no me entero de lo que me dice. No es que no me entere es que me cabreo. ¡Porque es que no se calla! Y ya no me callo yo. Esto se lo digo. Porque siempre termina con reproches. Luego coge y se va. Luego cada vez que me ve, empieza otra vez. Esto es lo que más me amarga: que sabes que cada vez que te vea va a empezar otra vez.
- 458: ROSA: Yo voy a hacerle los recados, entro en casa y cuando llego empieza a decirme: “Y la niñata ésta” (Risas)
- 459: OR: Por qué crees que casi todos los padres actúan de la misma manera.
- 460: ROSA: ¡Yo qué sé!
- 461: INÉS: Yo creo que lo hacen por nuestro bien. (Risas)
- 462: ÁGATA: Yo creo que están todos un poco pirados.
- 463: OR: ¿No creéis que vosotros terminaréis haciendo lo mismo que vuestros padres?
- 464: DELIA: Yo creo que sí, que haremos lo mismo.
- 465: OR: ¿Alguna vez, cuando los padres se ponen así, os habéis ido a vuestro cuarto y habéis dado un portazo?
- 466: ROSA: Yo el otro día hice eso y se vino en busca de mí muy alterada y me abrió la puerta tres o cuatro veces y me decía: ¿Tú, qué? ¿Es que no me vas escuchar? ¿Tú vas a pasar de mí ¿No? ¡Ya está! ¡Ya

me vas a escuchar! Yo cuando se pone así, cojo y me salgo a la calle. (Risas)

467: DAVID: ¡A veces es que te dicen algunas cosas!

468: OR: Las cosas que os dicen vuestros padres se quedan grabadas y es como si te doliese el corazón ¿No?

469: DAVID: Tienes que hablar con ellos.

470: PACO: Después les da pena de lo que te han dicho.

471: INÉS: A veces parece maltrato.

472: DAVID: Ya, cuando se ponen así, es que te da todo igual.

473: ÁGATA: Ayer rompí la lámpara del cuarto de mi hermano. Bajé las escaleras. Me la cargué. ¡La verdad! Y no sé por qué. Pero vamos... Cuando iba bajando me encuentro con mi hermano. Yo no le hablo porque el otro día me pegó. Bueno, al final cobramos los dos. Empezamos a comer y mi hermano se dirige al más pequeño y le dice: “¿Qué es lo que ha hecho ésta a la lámpara?. Yo le dije, para empezar, yo tengo nombre. Y lo segundo que me la he cargado. Así que no le preguntes a él sino a mí, que yo te contestaré. Entonces saltó mi madre: -“¡Hay que ver que tenías que ser tú!”. ¡Porque hay que ver...!. Ella como Manolita, la primera. ¿Qué hacías tú en la cama? ¡Mira! Me formó una de lo lindo.

474: OR: Pero ¿Delante de todos?

475: ÁGATA: Todos en la mesa comiendo.

476: OR: ¿Qué te dolió más?

477: ÁGATA: ¿Que qué me dolió más? Que lo hiciera delante de mis hermanos. Y a ellos no les dijo nada. A ellos se lo deja pasar todo y a mí no me deja pasar ninguna.

478: ROSA: ¡Tú eres la cenicienta de la casa! ¡No te equivoques!

479: ÁGATA: Al final ya me enfadé.

480: OR: Y eso hace que sea más mala.

481: ÁGATA: En verdad es que yo tengo muchos c... No sé. Creo que es mi carácter porque algunas veces no sé lo que digo. Pero pongo mis condiciones. ¿Eh?

- 482: PACO: No. Pero así se dicen borderías y eso...
- 483: ÁGATA: En verdad que sé lo que digo. Lo que pasa es que me altero y cuando me altero pues peor todavía porque pierdo los nervios.
- 484: TONI: Mi padre es que me cabrea.
- 485: PACO: Tu padre o JULIO María (el profesor de Ciencias)
- 486: ÁGATA: Un día con el enfado cogí un plato lo tiré al fregadero.
- 487: OR: ¿Se rompió?
- 488: ÁGATA: No se rompió. Se ve que el agua lo paró. Cuando subió comenzó otro mitin. Yo abajo relatando y ella arriba relatando. Vino mi padre y encorajado dijo:- ¡Callaos! Es que como nos sentemos a comer todos juntos empieza esa boca a decir cosas que... ¡Vamos! Me dice tantas veces que ya es como si se lo dice a la pared. Ahora cuando está mi padre se pone a decir las cosas pero ya exagerando. Ya me cabrea. Empieza a reñirme. Yo empiezo a llorar. Me pongo a dar voces. Me voy para arriba y paso de ellos.
- 489: OR: ¿Por qué pasarán esas cosas?
- 490: ÁGATA: Yo no lo entiendo. ¡Mira!. De siete días que tiene la semana, cinco son de peleas, por lo menos. Y yo no lo entiendo.
- 491: OR: Con lo cual es un conflicto comer todos juntos.
- 492: ÁGATA: Es que parece que lo aprovechan para echar en cara las cosas. ¡Anda que como mi hermano el chico siga este modelo está apañado!
- 493: TONI: Eso es lo peor, que tengas un hermano chico es lo peor.
- 494: ÁGATA: Lo que me gustaría decir a mi madre lo que yo pienso, no puedo porque está mi hermano pequeño. Yo peleo con mi madre por cualquier cosa. Cuando estamos recogiendo la mesa o fregando. ¡Mira que el chico no tiene nada más que doce años! Pero lo mismo que yo lo hago con mi madre, igual lo hace él. Y yo le digo. ¡Chiquillo! ¡Que tú eres más chico! ¡Que tú tienes que comprender las cosas! Que si yo le digo las cosas a mamá es porque soy más grande.

- 495: OR: Todos estamos pensando, a lo mejor, lo mismo. ¿Por qué no hablas a solas con tu madre?
- 496: ÁGATA: ¿Y qué hago? ¿Cómo lo hago? Si es que parece que como se altera. En el momento que empieza a pegarme chillidos...
- 497: OR: ¿Te busca para machacarte?
- 498: TONI: Pero si es que... Mira. Ayer estaba yo en el sofá viendo el programa de Operación Triunfo. Y me traje una película. Mi hermano estaba con la Play. Le dije: déjame el conector. No hay nada más que uno. Pues no. Entonces cogí y le quité el cable y le escondí la Play. En verdad ésta es mía y se la ha quedado él y hasta le han puesto una Televisión y con todo el rollo. Ayer se enfadó conmigo y ahora no me habla. Es que es una persona desagradable y un agarrado.
- 499: OR: ¿Estás celoso de tu hermano?
- 500: TONI: ¿Yo? ¡Qué va! Pero es que se lo queda todo. ¡Todo es de él!
- 501: ÁGATA: Mi madre me dice, algunas veces, que si yo tengo un hermano.
- 502: OR: ¡Bien! ¿Por qué no reaccionamos a tiempo cuando nos lo dicen nuestros padres?
- 503: PACO: Si mis padres no me lo hubieran dicho tantas veces, quizás no me hubiera dado cuenta. Pero la verdad es que yo sólo me di cuenta porque mis padres me han dado mucha caña.
- 504: ÁGATA: Es bueno que te lo digan una vez, tres. Pero no trescientas. Es que se llevan todo el día detrás de ti como si fueran un lorito. ¡Una pochola!
- 505: PACO: A mí me han dado mucha caña. Mis hermanos mayores y mis padres. Pero cantidad de caña. Quizás si no me lo hubieran dicho tanto, a lo mejor...Porque yo a lo primero pasaba, pero después...
- 506: OR: Entonces ¿Es bueno o no que estén encima de uno?
- 507: MIGUEL: A mí me da igual que mi padre me dé caña
- 508: OR: ¡Pues tus padres estaban muy preocupados por ti cuando nos vimos al principio!

- 509: INÉS: ¡Ay! ¡Mi niño!
- 510: OR: ¿Qué te ha hecho cambiar MIGUEL?
- 511: MIGUEL: Mi novia (Risas y carcajadas)
- 512: ROSA: ¡Es autista! ¡Déjalo!
- 513: OR: Explícame un poco qué es lo que te ha hecho cambiar.
- 514: MIGUEL: Porque yo he querido.
- 515: OR: ¿Tus padres qué han sido disco rayado o te han dejado tranquilo?
- 516: MIGUEL: Me han dejado tranquilo.
- 517: OR: O sea que no es el caso de ÁGATA ni el de PACO.
- 518: MIGUEL: ¡Eso era antes!
- 519: OR: Entonces, ¿Qué es lo que te ha hecho cambiar? ¿Los amores?
- 520: MIGUEL: ¡La moto!
- 521: INÉS: ¡El porrazo que se pegó el otro día!
- 522: OR: Y a ti, JACINTO, ¿Qué te ha hecho cambiar? (Risas y carcajadas)
- 523: JACINTO: Que me lo digan una vez es suficiente. A mí me dejan tranquilo.
- 524: OR: Y ¿A ti, LUCAS? Tu madre estaba muy preocupada.
- 525: DAVID: ¡Aquí hay alguien que practica! (Se burla de LUCAS)
- 526: ÁGATA: ¡Si tú vieras a MIGUEL imitando la canción de “Bulerías” detrás de LUCAS! Es que te partes de risa. Y corriendo por toda la clase. Es para m...
- 527: OR: LUCAS se preocupa por todo. ¿Ustedes creen que LUCAS es tan duro como vosotros decís?
- 528: DAVID: ¡LUCAS es el mejor de la clase! (Risas)
- 529: ÁGATA: ¡Gracias LUCAS!
- 530: DAVID: ¡Gracias a LUCAS algunos de nosotros están más centrados!
- 531: PACO: Y sirve como ejemplo para nosotros.
- 532: ÁGATA: ¡Sí es verdad! Pero no se integra en el grupo. (Risas y carcajadas)

- 533: LUCAS: Ni las risas ni el cachondeo me van hacer cambiar. (Unos aplauden, otros se ríen y otros dan palmadas)
- 534: PACO: ¡Y las niñas éstas con el cachondeo! ¡Tú no le has visto bailar!
- 535: OR: Él lleva su camino. Él es más serio y cada uno es cada uno.
- 536: INÉS: ¡Octavio, que estamos de cachondeo!
- 537: PACO: Tú no le has visto bailar.
- 538: ROSA: No se integra en el grupo.
- 539: OR: ¡Pero es que tengo que repetírselo a cada uno!
- 540: ÁGATA: Pero vamos a ver. ¡Es que no sabe cuando hay que estar serio y cuando hay que estar de cachondeo! (Risas y algunas niñas lo rechazan)
- 541: OR: ¡Madre de Dios! Venga, JORGE.
- 542: ROSA: ¡Este es otro autista!.
- 543: OR: ¿Qué es lo que más te beneficia? Que te den caña o que te dejen tranquilos para que tú reacciones.
- 544: JORGE: Que me den la lata
- 545: OR: ¡Eso te ayuda más! ¿No? (Risas y carcajadas)
- 546: ÁGATA: ¡Eres masoquista, mi alma! (Risas y carcajadas) Si te gusta la lata vente un par de días a mi casa.
- 547: ROSA: ¡A mí me da lástima! ¡De verdad! (Risas y carcajadas)

DEBATE (SESIÓN QUINTA: PRIMARIA Y SECUNDARIA)

706: OR: Después que hemos oído vuestras pequeñas y grandes historias, vamos a centrarnos en dos cuestiones. En primer lugar vamos a mandar un mensaje positivo a cada uno de los compañeros. Como por ejemplo: “yo me doy cuenta de que has hecho esto o lo otro o que hayas salido bien de esta experiencia”. La segunda cuestión es que si nos ha quedado alguna duda o deseamos saber algo, hagamos la pregunta que creamos conveniente. ¿De acuerdo? Algunos compañeros han profundizado bastante en su historia, mientras otros han relatado algunas cosas sin importancia. Un ejemplo de profundización lo tenemos en ÁGATA que ha sido capaz de enfrentarse a sí misma cuando ha relatado la cuestión del miedo. Miedo a un maestro, miedo en casa. El problema de las relaciones familiares ha sido otra cuestión que ha abordado. Por ello yo la felicito públicamente, por el valor que ha tenido de enfrentarse consigo misma y con sus sombras. ¡Acabo de echarle un piropo! Entre todos vamos a intentar profundizar un poco en nuestras vidas y en nuestro pasado. En ese pasado hay respuestas para comprender el presente. Resumiendo. Dos cosas vamos a hacer. Una, enviar un mensaje positivo y otra la pregunta que le hago al compañero para profundizar en algunos aspectos que no me hayan quedado claro

707: LUCAS: Creo que JUAN es una persona muy sociable y es un buen amigo de todo el mundo. Siempre está riéndose y es muy divertido. A ROSA la felicito por la facilidad que ha tenido para superar la muerte de su padre.

708: OR: ¡LUCAS! Desearía hacerte una pregunta. ¿Me lo permites? ¿Por qué chocas tanto con la gente? Si quieres lo podemos tratar. Esto nos ayudaría a llevarnos bien con el grupo.

709: ROSA: ¡Venga, venga! ¡Que no te vamos a coger por el cuello!

710: LUCAS: No sé. El caso es que choco con ellos.

- 711: PACO: Yo sé que él nos quiere.
- 712: OR: Entonces son amores no correspondidos. ¡Verás! Yo percibo algunas veces que tu te has sentido mal porque has recibido algunas críticas de los compañeros.
- 713: DAVID: No. Críticas no.
- 714: OR: Bueno. Quizás la palabra crítica no sea exacta. ¿Quizás que no hayáis reconocido su esfuerzo o su responsabilidad? Y por esto es posible que él se sienta mal. Quizás es que es demasiado responsable.
- 715: JUAN: Felicito a LORENA porque es muy cariñosa con su madre. A JULIO, porque es muy sociable y siempre quiere estar con los amigos. A JORGE, porque es muy fuerte últimamente. A DAVID, porque es muy guasón.
- 716: DAVID: ¡Uf! ¡Te quiero JUAN!
- 717: TODOS: Risas.
- 718: DAVID: A INÉS no sé qué decirle porque es tan tímida...
- 719: OR: ¡Mensaje positivo DAVID! Porque la timidez no es algo positivo.
- 720: JUAN: A INÉS, yo la veo consciente de su problema. A JACINTO, le felicito porque ha superado ese miedo. A DAVID, que siempre ve el lado bueno de las cosas. A Manolo, porque siempre está riéndose.
- 721: LORENA: A ÁGATA, porque veo que se comunica con su madre y que le cuenta sus cosas. A INÉS, que creo que ha superado la timidez. Ahora la veo menos tímida. A DAVID, que es una persona muy echado para adelante.
- 722: OR: ¿Quieres hacer alguna pregunta? ¿Algo que no hayas entendido?
- 723: LORENA: No.
- 724: JULIO: Felicito a JUAN porque tiene mucho entusiasmo. A JACINTO, porque después de que he hablado con él, me he dado cuenta de que es muy buena persona.
- 725: PACO: Felicito a JUAN porque es rápido y gracioso. A LUCAS, porque es una persona ordenada y muy responsable.

- 726: JACINTO: Felicito a JUAN porque antes estaba siempre de cachondeo y ahora lo veo más centrado. A DAVID, porque es muy sincero y sociable. ¡Habla con todo el mundo!
- 727: DAVID: Felicito a MIGUEL, porque antes era muy tímido y ya lo está superando aquí.
- 728: OR: Fuera de aquí ¿También?
- 729: TODOS: Risas y murmullos.
- 730: ÁGATA: Yo creo que es menos tímido aquí porque ya no es tímido fuera en la calle.
- 731: OR: O sea, que lo habéis espabilado vosotros.
- 732: ÁGATA: Se ha espabilado solo. El ya venía espabilado, porque yo le conozco bien.
- 733: OR: ¡El sólo se ha espabilado!. ¡Estupendo Manolo!. Antes huía de los profesores y ahora se pone a mi vera sin problema.
- 734: TODOS: Risas.
- 735: DAVID: Felicito a INÉS que ya no es tan tímida. ¡Mira cómo se esconde!. A ROSA, que la comprendo porque ha tenido muchos problemas y ha sufrido horrores. A JUAN, porque siempre está igual y nunca me ha dado negativo. A JULIO, que está hecho una fiera
- 736: OR: ¿Con los puños o con qué?
- 737: DAVID: ¡Con la moto, con las niñas, con todo!. ¡Con las niñas es que es una fiera!. A ROSA, que si no me invita, me invito yo sólo. No puedo hablar mal de ninguno porque todos son mis amigos. Yo, problema no veo, aunque ninguno de nosotros ha llegado aquí porque tenía matrícula de honor.
- 738: PACO: Felicito a LUCAS que siempre ha sido un niño muy maduro. Lo conozco bien desde chico y siempre ha sido muy responsable. A JUAN, porque es un buen amigo y lo veo interesado por sus cosas. A ÁGATA, por la facilidad que ha tenido para incorporarse al grupo. A Manolo, porque creo que la moto le ha separado un poco de los estudios y que siempre está en la calle.

- 739: OR: Tú planteas si determinadas cosas, como la moto, pueden hacer que los estudios decaigan ¿No? ¿La moto te facilita que estés todo el día en la calle?
- 740: PACO: Y luego vienen los problemas.
- 741: TONI: Felicito a LUCAS porque con los estudios ha tenido éxito. Sólo le ha quedado una. En cambio a mí, me da igual que me queden las que me queden. A LORENA, porque siendo un manojito de nervios es imposible aburrirse con ella. Ella lo sabe y en su casa es cuando más nos divertimos. Después de salir nos vamos a su casa o a la mía y es de película.
- 742: TODOS: ¡Ah! ¡Ejem..., ejem...!.
- 743: TONI: ¡Qué pesados sois! ¡Y qué mal pensados!. A ÁGATA, aunque con doce años me daba puñetazos. Que el problema no me venía a mí de ella. ¡Que el miedo pasaba a otros miedos!
- 744: OR: ¿Quieres decir que los miedos son el síntoma de otra cosa?
- 745: TONI: Que pueden ser o que dan lugar a otros miedos y esto lo complica aún más.
- 746: INÉS: Felicito a ROSA porque se está esforzando mucho este curso. Porque es buena y cariñosa. A JORGE, que se está esforzando en vencer su timidez y que intenta superarla. A LUCAS, que aunque se metan alguna vez con él es buen estudiante y se está esforzando mucho. A MIGUEL, porque cuando habla me hace mucha gracia. Aunque algunas veces no me ría. Pero que las apariencias engañan. Que es muy cariñoso. A JANA, que se está esforzando. A LORENA y TONI, porque son muy simpáticos. A DELIA, que aunque la veo muy poquita cosa, la veo mejor y más cariñosa.
- 747: ÁGATA: Que tengo muy buenos amigos y que me llevo muy bien con todos.
- 748: OR: ¡Señores! ÁGATA se ha echado un piropo a sí misma. ¡Esto está estupendo!

749: ÁGATA: Que con unos tengo más confianza que con otros. Pero que me llevo bien con todos. En ROSA, creo que tengo una muy buena amiga, aunque algunas veces me peleo con ella.

DEBATE (SESIÓN SEXTA: CONCLUSIONES)

757: OR: Bien. He estado reflexionando sobre vuestras historias de vida. Me parece muy importante que hayáis descubierto todas esas cosas que habéis enumerado antes. Sin embargo deseo presentaros algunos problemas que yo he recogido de la lectura de vuestras historias. Estos podrían ser los siguientes:

1º-La existencia de los miedos.

2º-La integración en el grupo. ¿Cómo hay que entenderla?.

3º-Algunos dicen que nos hemos dado cuenta muy tarde del concepto de fracaso y que hayamos reaccionado también tarde.

4º-¿Qué está sucediendo en el grupo para que todos vayan progresando?

5º-¿Por qué siempre decaen los estudios cuando nos dedicamos a la calle?

No deis soluciones sino que hagáis reflexiones sobre ellos, tratando de averiguar por qué pasan y qué consecuencias traen. ¿Qué queréis abordar? ¿Qué os parece más interesante?

758: ROSA: Para mí el problema más interesante es la integración en el grupo.

759: OR: Las relaciones en el grupo. Que levanten la mano los que crean que hay que empezar por este tema. (La levantan todos) Cada uno va hablando sobre el tema

760: JUAN: Puede ser un problema pero también puede ser una solución. Hay gente que estudia más y no está integrada en el grupo. No tiene nada que ver.

761: ROSA: Pero ese no es el caso.

762: JUAN: Yo no veo falta de integración en el grupo.

763: DAVID: Yo sí creo que hay gente que no está integrada en el grupo.

764: JUAN: Pero se confunde estudios e integración. Puede ser que uno estudie más y no esté tan integrado en el grupo y al revés. No, yo no veo que no haya integración.

- 765: ROSA: Te vuelvo a repetir que ese no es el caso.
- 766: PACO: Yo creo que la integración tiene que ver con la manera de ser de cada uno. Yo por ejemplo, estoy más integrado en el grupo porque hablo más. LUCAS, en cambio, habla menos y no por eso está menos integrado. Pero que yo le veo que habla con todo el mundo.
- 767: ROSA: Ya que hablas de LUCAS, pues por ejemplo estamos todos hablando en un rincón y va y se aparta de nosotros. Que ya no somos nosotros, que es él. Porque cuando estamos de cachondeo, él siempre está serio. No sé. Que es él el que se aparta de nosotros.
- 768: ÁGATA: ¡Vale que alguna vez se canse de nosotros! ¿Pero siempre?. Lo que queremos es que si un día estamos todos de cachondeo, pues que se sume al rollo. Que muchas veces, que no digo que sea como yo que me gusta mucho la guasa, sino que no sea tan raro. Que algunas veces, que digo yo, que se parece a mi padre. ¡En verdad!. Porque cuando hacemos alguna cosa nos lo echa en cara. Por ejemplo en la clase de Ciencias me dijo: “Tú, ¿Por qué le contestas así?”
- 769: TODOS: Risas.
- 770: ÁGATA: Pero vamos a ver. Si yo tengo ya a mi padre que me da la vara todos los días, ¿Por qué lo tiene que hacer él?. ¡Es lo que me faltaba que yo tuviera otro padre aquí en el Instituto!
- 771: OR: ¿Qué tú has visto que LUCAS representa aquí en el Instituto el rol de Padre?. Yo lo veo muy responsable y recto. A lo mejor él piensa que tiene que aprovechar el tiempo de la clase y tu no le dejas. A ver, precisad un poco más el tema.
- 772: INÉS: Por ejemplo cuando escuchamos música en los intervalos entre clase y clase. Ese día no teníamos clase y estábamos todos escuchando música. Y él no tenía que estar así... Él estaba estudiando.
- 773: TONI: Toca cambio de clase. A lo mejor salimos todos juntos. Bueno pues él se queda solo. Salimos para beber agua, él se queda aquí.

¡Es que dos horas seguidas aquí se hace muy pesado! (Está prohibido salir de clase)

774: DAVID: Mira, TONI, que cada uno es como es.

775: LUCAS: Es que yo estoy aprovechando el tiempo porque siempre hay cosas que hacer.

776: ÁGATA: Yo entiendo que algunas veces no hay mucho compañerismo entre nosotros. ¿Eh?. Entiendo que tu quieras aprovechar el tiempo en tus cosas y todo eso. Pero otras veces has cogido un montón de apuntes y te hemos dicho: ¡Chiquillo, no cojas más!. Y tú has seguido a tu bola. Que si en un grupo hemos dicho que todos iguales. ¡Que hoy por ti y mañana por mí!. No que siempre yo, yo, yo.

777: LUCAS: Yo estoy cogiendo apuntes para luego estudiarlos.

778: ÁGATA: Que una cosa es coger apuntes y otra cosa es copiarlo todo.

779: TONI: El otro día había que entregar tres ejemplos de una materia. Nadie tenía hecho nada más que él. Le dijimos que, si el profesor preguntaba si alguno lo hubiera hecho, pues que se quedara callado, para no dejarnos mal y mañana se lo entregamos todos. Pues no señor, tuvo que hablar y además se lo recordó a la maestra, que además se le había olvidado recogerlos. Eso no es así.

780: ROSA: Yo eso no lo veo. Si tu no has hecho los ejercicios, pues es tu problema.

781: TONI: ¡Es que él era el único que lo tenía hecho y por lo tanto...!

782: OR: Vamos a profundizar en el tema de la integración y no echar en cara las cosas. ÁGATA e INÉS plantean la cuestión de si un grupo hace una cosa, ¿Están todos obligados a hacerla?

783: TODOS: No.

784: OR: Entonces en un momento determinado, en este caso LUCAS, se siente como más responsable porque lo han educado de esa manera y se ve como obligado a actuar de ese modo. ¿No es verdad LUCAS?

785: LUCAS: Sí.

786: OR: Es posible pensar que a ustedes no les hayan educado de la misma manera Y si lo han hecho parece que no lo han logrado. Entonces ¿Cómo se entiende la Integración?. Os sugiero que digamos elementos positivos que nos ayuden a construir la integración. Por ejemplo, LUCAS. Si tú descubres que nadie los había hecho, ¿No crees que si te hubieras callado y hubieras esperado un día, con esta actitud hubieras contribuido a la integración? Se trataba solo de esperar un día. ¿Merece la pena?

787: DAVID: Yo creo que no tenía que habérselo recordado a la maestra. Posiblemente no se hubiera dado el problema si tú no se lo recuerdas, ya que a ella se le olvidó. Yo lo tengo hecho, pues se lo doy también a mis compañeros.

788: TODOS: Risas.

789: OR: No es mejor, en ese momento, decirse así mismo nadie lo tiene hecho y yo sí ¿No se es más maduro diciendo, voy a esperar un día?. La satisfacción no me la quita nadie por haber sido responsable. ¿Qué necesito, que me lo reconozca la profesora o que yo me lo reconozca?

790: DAVID: En este caso, la profesora.

791: LUCAS: Si yo hubiera sabido que nadie los tenía hecho, me hubiera dado igual no recordárselo a la profesora. Pero ya llevábamos tiempo esperando entregárselo a la profesora. Esa noche me había acostado tarde haciendo los ejercicios. Si se hubiera acordado entre todos pues no habría pasado nada. A mí me da igual.

792: PACO: Yo creo que porque haya hecho eso, no veo que no esté integrado en el grupo. Yo lo veo de otra manera. Yo creo que la integración es llevarse bien con la gente. No te peleas con nadie y te sientes bien con ella.

793: JUAN: Yo también creo que eso de llevarse bien con la gente es la mejor manera de estar integrado.

- 794: OR: En la acampada va a ver mucho tiempo libre y necesitamos saber estar. Es un elemento positivo decirse a sí mismo. Yo me lo reconozco. No necesito la alabanza. Con saber que lo he hecho, ya es suficiente. He aquí la diferencia. Desde pequeños hemos estado educados para agradar a nuestros padres, para que nos echen piropos. Cuando nos hacemos mayores ya no necesitamos de la alabanza para hacer una cosa. Esta la hacemos porque estamos convencidos de ella.
- 795: ÁGATA: Pues mis padres nunca me han alabado. Al contrario, ha habido bronca.
- 796: OR: Hay otros aspectos relacionados con nuestras compañeras DELIA y JANA que por vuestros comentarios no aparecen muy integradas.
- 797: ROSA: Yo veo que JANA tampoco se integra en el grupo.
- 798: DAVID: Yo creo que a nuestro grupo le gusta demasiado el cachondeo.
- 799: PACO: Yo veo que esto a otra gente no le gusta tanto. Yo creo que a ella no le gusta que nos metamos con ella y le demos tantas bromas.
- 800: ROSA: Eso es. El otro día hubo un problema con JANA y se echó a llorar porque es que estamos todo el día haciendo burla de ella. Yo reconozco que me meto mucho con ella. Yo lo reconozco. Y fui y se lo dije a ella que ya no me voy a meter más con ella. Y es que es toda la clase.
- 801: ÁGATA: Yo también reconozco que me meto mucho con ella.
- 802: ROSA: Después nadie lo reconoce.
- 803: PACO: Entonces reventó. Y ya dijimos que a partir de ahora íbamos a cambiar.
- 804: OR: Entonces habéis reflexionado sobre uno de los elementos que favorecen o dificultan la integración. Son las bromas. Si uno da bromas debe saber que tiene que aguantarlas después. Sin embargo LUCAS nunca da ninguna broma, ¿Debe aguantarlas?
- 805: ROSA: No.

- 806: OR: Yo comprendo que en las relaciones sociales, algunas veces tenemos que aguantar algunas cosas. Bueno pues LUCAS debe entender también que algunas bromas, que no ofendan, debemos de aceptarlas sin enfadarnos y que esto es parte de la convivencia. Bueno. Pasando a otro tema. ¿Por qué creéis que JANA se siente separada del grupo?. DAVID es lo que ha planteado.
- 807: PACO: Ahora me he dado cuenta... (Lo cortan)
- 808: ROSA: Yo ahora en el instituto también me junto con ella. Pero fuera no. Yo sé que algunas veces no está a gusto aquí en la clase... Porque es una niña que, como tu te metas con ella, por no discutir contigo, ella se calla y se lo guarda para ella. Aunque no esté a gusto, con tal de no discutir se aguanta a todo.
- 809: PACO: Ha pasado un... (Lo cortan)
- 810: OR: Creo que deberíamos escuchar a JANA. ¡Vamos JANA! Plantea tú el tema porque eres tú la que lo vives, la que lo sientes y la que lo padeces.
- 811: JANA: (compungida) No sé. ¡Es que de un tiempo a esta parte no hacen nada más que darme caña y pues yo que sé...!
- 812: OR: ¿Por qué crees que la gente te da caña? ¿Por qué se meten contigo?
- 813: DAVID: Es que ella, como se lo calla todo pues...
- 814: JANA: Yo al principio empecé a saltar y se empezaron a meter conmigo. YO saltaba también. Como todo el mundo se metía conmigo, pues me dije, me voy a callar a ver si así me dejan

DEBATE (SESIÓN SÉPTIMA: REFLEXIONES GENERALES)

- 815: OR: Las cuestiones que tenemos planteadas para hoy giran todas alrededor de la “historia de vida” que venimos construyendo desde Navidad. Preguntas como éstas nos podemos hacer ¿Para qué te ha servido tu historia de vida? - ¿Cómo la interpretas? ¿Has cambiado en algo con motivo de la reflexión sobre la historia de tu vida?. Todos pueden participar sin necesidad de que sigamos un orden. ¿Se entiende lo que hemos planteado?. Durante estos dos meses, en la hora de la Tutoría, que es una vez por semana, hemos venido realizando por etapas las historias de vida de cada uno de vosotros ¿Os ha servido para algo? ¿Para qué?
- 816: LORENA: A mí me ha servido para conocer un poco más a mi familia.
- 817: OR: Dices que has obtenido algunos datos de tu familia. Estos, ¿Son positivos o negativos?
- 818: LORENA: Negativos no.
- 819: DAVID: Yo creo que son todos positivos. A mí, mi madre no me ha comunicado nada negativo.
- 820: OR: Oye DAVID. La historia que has construido, ¿Te ha servido para tomar conciencia de algo?
- 821: PACO: A mí me ha servido para darme cuenta que lo que le sucede a uno también le ha sucedido a otros. Que tiene la misma forma de pensar y los mismos problemas.
- 822: OR: Dices lo de “la misma forma de pensar”. ¿Qué significa eso?
- 823: PACO: Que hay familias más cerradas y familias más abiertas. Y uno se encuentra sin saberlo.
- 824: OR: ¿Qué te has encontrado tú en tu familia?
- 825: PACO: La mía creo que ha sido un poco más abierta.
- 826: OR: Quieres decir que te has criado en una familia donde las personas tenían muchas relaciones sociales.

- 827: PACO: Es que yo he encontrado y visto en mi casa que mis hermanos han hablado con mucha gente y mi padre también. ¡Hablan con todo el mundo!
- 828: DAVID: A mí en verdad me ha servido para acercarme más a mi madre, pero no me ha hecho cambiar en nada.
- 829: OR: ¿No te ha hecho cambiar en nada?
- 830: DAVID: A mí, en verdad, lo que me ha hecho cambiar es desde el momento que entro en Diversificación. Pero no cuando empecé a construir la Historia de mi vida. ¡Hombre! Yo me acuerdo ahora de mas cosas, de esto y de lo otro. Pero no me ha hecho cambiar.
- 831: JUAN: Sí, sí. Saber lo que te ha pasado y todo eso.
- 832: OR: Qué te ha hecho cambiar más, ¿La historia de vida o la entrada en Diversificación?
- 833: JUAN: Yo creo que han servido las dos.
- 834: OR: Me queda claro que la historia de vida ha servido para obtener mas datos de vuestra familia, pero ¿Os ha servido para algo más? PACO decía que el haberse criado en una familia de tantas relaciones sociales le ha beneficiado porque le ha hecho una persona también más abierta y más comunicativa.
- 835: PACO: A mí me ha servido para madurar y comprender el pasado.
- 836: OR: ¿Qué quieres decir con eso de comprender el pasado?
- 837: PACO: Porque yo me he dado cuenta de cómo era antes.
- 838: OR: ¿Qué cambios has observado?
- 839: PACO: Que la mujer antes no trabajaba y estaba siempre en su casa y estaba para su familia y ya no echaba cuenta de nada más.
- 840: OR: Hablas del modelo de familia. ¿No? Antes lo veías muy cerrado, machista. El hombre trabajaba y después al bar. La mujer metida en su casa todo el día. Ese modelo, ¿Te parece que se ha roto? ¿Qué modelo aparece ahora? ¿Cuál es el que te espera a ti?
- 841: DAVID: Yo creo que tenemos que mirar al futuro. Al pasado no hay que mirarlo mucho.

- 842: OR: Entonces si miramos al futuro, ¿Cuál es el modelo con el que nos vamos a topar?
- 843: DAVID: Tal como lo estamos conociendo, ¿No? Cada día aprendemos una cosa nueva.
- 844: OR: Sí, es verdad. Pero algunas cosas ya se están viendo muy claras. Por ejemplo la mujer no acepta quedarse en casa para cuidar de los hijos. Entre otras cosas porque ya son pocos los hijos que cuidar.
- 845: DAVID: Sí, eso sí. Hay pocos hijos. Pero en cuanto los tenga, yo creo que todas las madres cuidan a sus hijos.
- 846: OR: Y tú quieres que se quede en casa ¿No?
- 847: DAVID: Una vez que tenga el hijo, claro. La madre lo hace siempre.
- 848: PACO: Pero no tiene que ser sola la madre.
- 849: DAVID: Sí. Siempre hay un canguro.
- 850: PACO: El padre, si no trabaja. Antes en tiempos de mi abuelo, éste no estaba nada más que para trabajar y luego al bar y nunca se llevaba a mi abuela. Mi padre no ha hecho eso. Siempre va con mi madre y los dos se han ido al bar.
- 851: OR: ¿Quieres decir que antes se vivía para los hijos y ahora se vive para la pareja?
- 852: PACO: Que antes la mujer no contaba para nada.
- 853: LORENA: Mi madre antes trabajaba también para sacarnos a todos para adelante porque éramos muchos.
- 854: OR: ¿Eso era vivir para los hijos o para la pareja?
- 855: LORENA: ¡Yo qué sé!
- 856: ÁGATA: Ella tenía que trabajar además con los hijos. Tenía que dar educación y todo eso.
- 857: PACO: Antes la mujer era más madre.
- 858: OR: PACO parece que nos quiere dar a entender que su padre...
- 859: PACO: Mis padres siempre han ido juntos. A mí nunca me han dejado con mi abuela. Hemos ido todos juntos a los sitios. Nunca me han dejado atrás.

860: DAVID: Eso sí, eso es verdad.

861: PACO: A mí no me ha criado solo mi madre, ni solo mi padre. Me han criado entre los dos.

862: DAVID: Sí. A mí me han criado los dos, pero ha sido mi madre la que ha llevado todo para adelante. ¡No es lo mismo!. Lo que es más raro que la madre esté trabajando y el padre no. ¡Vamos que esto no lo conozco!

863: ÁGATA: En tu madre porque tenía más tiempo.

864: OR: Yo no sé si se ha entendido bien lo que decía PACO. Antes se vivía por y para los hijos porque éstos eran una fuente de ingresos, de negocio. ¡Cuanto más hijos, más salarios entraban en la casa!. Ahora no se vive con ese modelo. Parece que hay otro modelo y es la construcción de la pareja. La pareja se tiene que realizar. Tanto el hombre como la mujer. La mujer quiere trabajar y quiere hacerlo fuera de casa. Por lo tanto se presenta un modelo completamente distinto. ¿Vosotros os habéis dado cuenta que los tiempos que os tocarán vivir van a ir por este camino?. La pareja es la que tiene que compartirlo todo y por lo tanto la educación no es solo de la mujer. Entonces, amigo DAVID, si los dos están trabajando fuera de casa, ¿Quién se ocupa de los niños?

865: LORENA: Ninguno

866: DAVID: Mejor la abuela que otros.

867: OR: Tú los dejarías con la abuela.

868: DAVID: No, si te parece se lo dejamos al vecino (con sorna) El caso de mi hermana y mi cuñado. Mi hermana cuando se quedó embarazada dejó de trabajar. Cuando mi sobrino sea más grande ya volverá a trabajar (en una zapatería) Creo que no le faltará el trabajo. La responsabilidad es para ella. Cuando ella vuelva a trabajar será entonces de los dos. Pero ahora, es fundamentalmente de ella. Que ella se lo ha dicho a mi madre. Que al niño lo mantengo yo, lo crío yo y lo educo yo.

869: OR: O sea momentáneamente.

- 870: DAVID: Cuando el niño vaya al colegio, ya las cosas serán distintas. Ella volverá a trabajar y será la abuela. No lo sé.
- 871: OR: ¿Creéis que hay que prepararse para el nuevo modelo?
- 872: DAVID: ¡Hombre sí!
- 881: OR: Pero ¿Eso es un cambio?.
- 882: LORENA: Que también nosotros tenemos que sufrir y pasarlo mal.
- 883: PACO: Que no nos van a dar nada.
- 884: DAVID: Que hay que tenerlo claro. Porque en el trabajo no van a venir en busca nuestra sino que tenemos que ser nosotros los que vayamos en su búsqueda.
- 885: OR: ¿Eso quiere decir que hasta ahora teníais la cabeza llena de pajaritos? Como se suele decir
- 886: DAVID: Yo antes creía que todo me iba a salir bien, que me iba a colocar, que iba a tener un trabajo seguro.
- 887: OR: ¡Vamos que te ibas a colocar rápidamente y que ibas a ganar mucho dinero!
- 888: DAVID: Ahora tienes que pensar cómo lo vas a conseguir para tener un futuro más bueno.
- 889: OR: Entonces eso del sacrificio, del esfuerzo ¿Quieres decir que no te van a regalar nada?
- 890: ROSA: Que no te lo van a dar en una bandeja
- 891: OR: Entonces, que se lo tiene que currar cada uno. ¿Vosotros habéis pensado antes en esta idea?
- 892: INÉS: Pues... ¡Cómo que no!
- 893: TODOS: No
- 894: DAVID: Es que antes éramos como niños chicos
- 895: PACO: Que no nos parábamos a pensar en estas cosas.
- 896: DAVID: Yo en tercero de la ESO creía que iba a conseguirlo todo muy rápido. Claro como ahora tienes de todo pues te crees que todo va a seguir así y no te preocupas de nada.
- 897: PACO: Ahora estoy empezando a pensar en el futuro.
- 898: OR: Esta es otra idea interesante: ¡Pensando en el futuro!

- 899: PACO: Antes, el año pasado, yo no pensaba nada más que en salir a la calle. Estudiaba algo para algún examen pero no me había detenido a pensar en lo que voy a ser en el futuro, cuando salga de aquí.
- 900: ÁGATA: Yo no me preocupaba ni del estudio. ¡Qué quieres que te diga!
- 901: OR: ¡A ver! ¿Quiénes son los que han empezado a pensar o preocuparse por el futuro?
- 902: TODOS: Yo, yo, yo...
- 903: OR: Bueno, pues empecemos por contar algunas cosas.
- 904: INÉS: Yo he empezado a pensar en el futuro.
- 905: OR: Es verdad, creo que me dijiste que querías ser azafata de congresos
- 906: TODOS: Risas
- 907: TONI: ¡Con la estura que tienes es difícil pensar en eso!
- 908: INÉS: Me sigue gustando lo de la danza.
- 909: OR: ¿Tú crees que vas a poder vivir de la danza?.
- 910: INÉS: Es que es lo que más me gusta. ¿No voy a estar toda la vida haciendo algo que no me guste, aunque no se gane dinero?
- 911: OR: Y tú crees que es ¿Un hobby o un trabajo?
- 912: INÉS: De momento me quiero apuntar para ir aprendiendo algo. Mi tutora es maestra y sin embargo se ha apuntado a la danza.
- 913: OR: A ver TONI, qué pensabas antes y qué piensas ahora de cara al futuro.
- 914: DAVID: El futuro no cuenta todavía.
- 915: JANA: Yo el año pasado pensaba que podía ser peluquera y me he dado cuenta que hay muchas y que va a ser difícil. Ahora no veo muchas salidas. Tendría que hacer el curso superior y para eso tengo que hacer el Bachillerato.
- 916: ROSA: Creo que no hace falta el superior, que hay uno medio de peluquería
- 917: TONI: En el IES. “Alguadaíra” hay un ciclo medio de Administración.

- 918: JANA: A mí me han dicho que es muy difícil de sacárselo y más con la preparación que yo tengo, que no es mucha.
- 919: ÁGATA: Yo conozco a una amiga que cuando estaba en cuarto de la ESO lo sacó todo bien. Luego se metió en primero de bachillerato y cada vez menos, cada vez menos hasta que lo dejó. Al año siguiente se metió en el módulo de Administración y está toda amargada. ¡Vamos es que no sale! ¡Siempre en su casa estudiando! ¡Está amargada!
- 920: DAVID: Durante los meses de abril, mayo y junio, en verdad que me va a costar mucho trabajo decidirme porque lo que es ahora no tengo nada claro y con tanto como hay hoy, no sabe uno qué hacer.
- 921: TONI: Lo importante es el mes de abril (se realizan las preinscripciones) ¡Esto es de lo más gracioso porque esto está ahí ya!
- 922: DAVID: Yo de bachillerato, nada de nada.
- 923: OR: Esto parece que se está complicando porque al quitarse lo de los “pajaritos en la cabeza” ahora se tienen más dudas que antes. ¡Los niños no tienen dudas! ¿Verdad?
- 924: DAVID: Es que uno siempre está buscando la salida más rápida.
- 925: OR: Pero Manolo, sí tiene claro lo que va a hacer, ¿No, Manolo?
- 926: MIGUEL: Cuando saque el título voy a hacer el módulo de frío y de calor.
- 927: OR: ¡Ah!. El de climatización, que así se llama ese módulo.
- 928: ROSA: Yo quiero hacer algo de un módulo pero no lo tengo claro.
- 929: DAVID: Yo lo tengo medio claro. Pero no tengo toda la información. No sé si es electricidad o electrotécnica.
- 930: TODOS: (Hablando al mismo tiempo)
- 931: OR: Bueno. Tranquilos. En el mes de Abril nos vamos a dedicar a estudiar todas estas cuestiones de los módulos y el bachillerato para facilitaros la decisión que tenéis que tomar antes del 30 de ese mismo mes. ¿Cómo se afronta eso de empezar a pensar en el

futuro? ¿Se afronta con miedo? Dejar de ser niño chico y empezar a ser adulto es empezar a preocuparse por estas cosas.

932: TONI: Mal muy mal.

933: OR: ¿Qué significa todo esto para vosotros?

934: DAVID: Pensando en tu vida. Buscando la vida.

935: PACO: Miedo. Yo tengo un poco.

936: TONI: (Dirigiéndose hacia JANA con ironía) Tu con el pescadero, ¡No tienes miedo! Pescadería. ¡Al rico pescado!... ¿Quiere usted la cabeza? ¡No!. ¡Fuera la cabeza!

937: OR: Y tú TONI cómo te ves.

938: TONI: ¡Yo que sé cómo me veo!

939: DAVID: Este tiene muchos pajaritos en la cabeza. Porque le gusta maquillador, decorador de ropa ¡Qué sé yo!. Y todo a la vez no puede ser. Tiene tantas cosas en esa cabeza que no sabes por dónde tirar.

940: TODOS: Risas.

941: TONI: A mí lo que más me gustaba era diseñador. Luego maquillador. Este año lo que más me gusta es estilista.

942: DAVID: ¿Veis?. Tres cosas diferentes.

943: INÉS: Pero ya va mejor.

944: LORENA: Que ya no es lo mismo.

945: ROSA: Es que ahora le gusta lo más grande. Ya lo tiene más claro.

946: OR: Oye, JULIO. ¿Tú que deseas ser?

947: DAVID: Este quiere ser boxeador cien por cien.

948: ÁGATA: Te veo comiendo espinacas y haciendo paquitos.

949: TODOS: Risas

950: OR: Eso de "paquitos"...

951: TODOS: Risas.

952: ROSA: Yo creo que eso del boxeo no sirve para nada. PACO me ha dicho que va a poner una peluquería.

- 953: ÁGATA: Yo que lo conozco desde preescolar, no era así. Verdad, DAVID, que no éramos como ahora. Estamos todos muy cambiados. Este niño (por JULIO) se está poniendo demasiado fuerte.
- 954: OR: ¿Qué es lo que tienes más o menos claro?
- 955: JULIO: Yo lo que tengo claro es el trabajo que hace mi padre en la fábrica. Quiero hacer un módulo que me sirva para entrar en esa fábrica.
- 956: OR: ¿Sabes qué trabajo realiza tu padre en su fábrica?
- 957: JULIO: Creo que está haciendo de tornero.
- 958: OR: ¡Ah! El modulo que está relacionado con ese trabajo se llama “Mecanizado”
- 959: ROSA: ¡Ese módulo está en el IES. Alguadaira! ¿No?
- 960: OR: Oye, JULIO ¿Qué te ha aportado la Historia de vida?
- 961: JULIO: Pues...
- 962: OR: Oye Manolo, ¿Tú qué quieres hacer?
- 963: MIGUEL: Quiero hacer algo de mecánica.
- 964: OR: Ya no se llama de mecánica sino de “electromecánica”. Y además tiene un buen tirón hoy en el sector industrial.
- 965: DAVID: Bueno, si te metes en la SEAT, ahí siempre están saliendo coches nuevos.
- 966: OR: También hay que atender todo lo que hay en el mercado.
- 967: DAVID: Eso ya una máquina lo soluciona todo.
- 968: ROSA: ¿Qué es eso de médico forense?
- 969: OR: Es una especialidad dentro de la medicina, una de las carreras más largas. Bien siguiendo con otro tema. En el mes de Abril tendremos un encuentro con antiguos alumnos de otros años de Diversificación para que os comuniquen todos los problemas y cómo los han solucionado en su incorporación al mundo del trabajo. También para que os cuenten, los que están haciendo Bachillerato o Módulos, las dificultades que se les han presentado y cómo las han resuelto
- 970: DAVID: ¿Nos van a informar de cómo lo pasaron?

- 971: OR: Eso se lo tenéis que preguntar vosotros.
- 972: DAVID: Cuenta conmigo para venir al año que viene para los de Diversificación. Si me necesitas, yo vengo.
- 973: OR: Al año que viene, para la inauguración del curso, sí que os voy a necesitar.
- 974: DAVID: Con la mía cuenta seguro.
- 975: OR: Para ir acabando esta sesión. Creo que habéis oído algunas expresiones en la vida que están relacionadas con las palabras como perdedor o fracasado y otras con triunfador. La pregunta que deseo haceros es la siguiente: Cuando entrasteis en diversificación, ¿Dónde os encontrabais?.
- 976: TODOS: Perdedores, fracasados, derrotados.
- 977: OR: Esta respuesta tan rápida, ¿La habéis pensado bien?
- 978: TODOS: Sí. Sí.
- 979: OR: ¿En qué sentido estabais relacionados con la cultura del fracasado?
- 980: ÁGATA: En todo. En casa, con los amigos.
- 981: TONI: A lo mejor tus amigos están ya trabajando y uno está todavía estudiando
- 982: DAVID: Yo estoy deseando trabajar, para que cuando lleguen las seis de la tarde,irme por ahí a divertirme.
- 983: OR: (A ÁGATA). ¿Por qué te juntabas siempre con los perdedores?
- 984: ÁGATA: Porque me encontraba a gusto con ellos.
- 985: OR: ¡Ah! ¡Claro!. Porque eso era lo que te unía y lo que podías compartir. Explícame en qué sentido con la familia.
- 986: TONI: Porque nuestros padres te machacaban diariamente.
- 987: ÁGATA: Porque todos los días te están recordando que eres una floja y una vaga.
- 988: DAVID: En verdad, aunque ellos no tengan estudios, pero tienen la vida resuelta porque tienen su trabajo. Nosotros no tenemos nada resuelto. El que tiene trabajo tiene la vida resuelta.

- 989: ÁGATA: Mi madre me dice: “es por ti”. “Por mí no, que yo tengo la vida resuelta”.
- 990: OR: Sigamos y no perdamos el hilo de la conversación. Cuando entramos en diversificación nos encontrábamos en una situación de perdedor o de fracasado. Esta situación se notaba, como me habéis dicho, en los amigos porque siempre te juntabas con los que fracasaban. En la familia porque siempre te estaban señalando con el dedo. Se metían constantemente contigo, te formaban la bulla y la bronca. La pregunta siguiente: Y, con vosotros mismos, ¿Cómo os sentíais?
- 991: ÁGATA: Mal
- 992: TONI: Bueno se disimulaba estando todo el día de cachondeo en las clases y en la calle. Así no pensábamos en el futuro.
- 993: ÁGATA: Pero es que yo, aunque me lo pasara bien, cuando llegaba a mi casa las cosas eran distintas. Me decía a mí misma: “¡Otro día igual!”. “¡Otro día tirado!” Yo me comía el coco. Pero lo terrible es que al otro día volvía a hacer lo mismo. A la noche me decía: “¡Tengo que cambiar!”. Pero el cambio no llegaba nunca.
- 994: TONI: Y cuando te entregaban las notas te decías a ti mismo. ¡Ea! ¡Otro año perdido!
- 995: OR: Y ¿Qué hacíais para evitar ese malestar con vosotros mismos?.
- 996: TONI: Yo sólo pensaba en divertirme cada día, en lo demás trataba de pasar.
- 997: OR: (A ÁGATA). Tu dices que estabas siempre haciéndote promesas: “El lunes que viene comienzo”, “ El lunes que viene cambio”
- 998: ÁGATA: El malestar lo empezábamos a notar a partir de la tercera hora del instituto.
- 999: TONI: Nos íbamos a pasear al Parque. Luego nos veníamos. Y así un día y otro. Cuando se acercaba un examen para el trimestre te lo pasabas todavía mejor porque veías a los otros empollando y tu

divirtiéndote. Al final del curso te venían las notas y te ponían con negativo: “Repetidor”, entonces te lo pensabas dos veces.

1000: ÁGATA: Cuando llegaba el final del curso, te lo pensabas dos veces en ese momento. ¡Es que siempre era lo mismo! Al principio del curso empezabas bien. Te ibas por ahí. Luego escuchabas a tu madre decir: “¡Vives del cuento!” “¡Y estás haciendo lo que te da la gana!”.

1001: OR: Y todo eso formaba parte del malestar que llevabas dentro. ¿No?

1002: ÁGATA: ¡Yo que sé!

1003: OR: Era una manera de echar fuera ese malestar de sentirse fracasada. Es decir: “Paso de mi madre, paso de esto y paso de lo otro”. Ahora me voy aquí, luego me voy allí. Ahora hago esto, luego hago lo otro. Y todo para evitar esa voz interior que te decía: “¡Eres una fracasada!”.

1004: ÁGATA: ¡Claro!. Porque si estás en casa y no pasas de tu madre entonces te machaca todo el día. Tú pasas y así ni te recuerdas. Entonces vas a tu bola. Así que pasas y ni te acuerdas. Porque acordarte es amargarte. Por lo menos para mí.

1005: OR: La medicina o el medicamento para no sentirse mal con uno mismo es “pasar de todo y estar todo el día en la calle con los amigos y de vez en cuando probar alguna cosita...”

1006: ÁGATA: (con cierta malicia ¡¡Claro!!)

1007: TODOS: Risas maliciosas.

1008: OR: Eso es: ¡Probando de todo para no pensar en nada!

1009: JUAN: A veces, engañabas a tu madre.

1010: OR: Incluso se mentía.

1011: ROSA: Cuando llegaba del colegio mi madre me decía: ¿Tienes que hacer los deberes? Yo le contestaba: ¡No!. Ya los he hecho en el colegio. Y me dejaba.

1012: TODOS: Risas.

- 1013: DELIA: Cuando se descuidaba ya estaba yo en la puerta. Entonces me decía: ¿Ya has acabado?. Y yo, desde la puerta, le contestaba: ¡Sí!
- 1014: DAVID: A mí los deberes me duraban media hora. Luego a la calle. ¡Ay, la calle!.
- 1015: JUAN: ¿Media hora?. ¡Qué va!
- 1016: TODOS: Risas.
- 1017: OR: Y ¿Por qué hacíais eso?
- 1018: INÉS: Porque no tenías gana de hacer nada.
- 1019: DAVID: Porque ya estabas loco perdido.
- 1020: OR: ¡Porque ya lo dabas todo por perdido!
- 1021: ROSA: Porque ya no eras capaz de hacerlo de otra manera.
- 1022: DAVID: Porque no eres capaz de nada. Y entonces estabas todo el día pensando en la calle.
- 1023: OR: Entonces, si antes estábamos situados aquí (señalando la zona de los perdedores en la pizarra), ¿En qué sentido la Diversificación ha contribuido a sacaros de esa zona e introducirnos en la otra?.
- 1024: DAVID: A la victoria de todo. (Hace un gesto de victoria con las manos levantadas).
- 1025: TODOS: Risas.
- 1026: DAVID: Antes pasabas de todo, ahora no paso de nada. El Título está ahí cerca.
- 1027: TONI: Tu no te rías que estás todavía en la raya.
- 1028: OR: ¿Hay algunas señales de que vais cambiando?
- 1029: INÉS: Sí, en la forma de comportarnos
- 1030: OR: ¿Necesitáis seguir mintiendo?
- 1031: ROSA: No. Ya no.
- 1032: TONI: Antes de no hacer nada y ahora tenerlo que hacer todo. ¡También es que se cansa uno un poco!
- 1033: ÁGATA: ¡Vamos como si hubieras estado todo el día limpiando!. ¡Digo!. ¡Es que no se te ve! (Con la voz remedando a su madre).

- 1034: DAVID: A estas alturas ya los padres saben que ya eres otra persona. Que ya no se preocupan tanto de estar encima de uno. Ahora te preguntan más, se interesan más por ti. ¡Que no es como el curso anterior con la bulla y la bronca!
- 1035: OR: Es decir que se preocupan por ti, pero de otra manera.
- 1036: DAVID: Es que los padres saben ya cómo es este curso.
- 1037: ÁGATA: Ahora, engañados no están.
- 1038: INÉS: Ya saben que tu aspiras a algo. A sacarte el Título. Y esto es un problema para ti.
- 1039: OR: En eso se nota. ¿No?
- 1040: DAVID: Mi madre me lo dice
- 1041: ÁGATA: Sí. Porque yo estoy aquí porque he querido y he tenido un par de c... para aguantar todo esto. Que no ha sido una cosa que me hayan obligado mis padres. Que a ellos les ha dado igual ocho que ochenta.
- 1042: ROSA: Mi madre se creía que esto era un juego de manos. Y me decía: "Tu vas al Instituto por la mañana y por la tarde estudias un poquito y después sales". Yo me he resistido siempre estos años pasados. Que yo soy muy callejera y nadie me quita de la calle. Yo la necesito.
- 1043: OR: En este sentido estáis diciendo que ha mejorado el diálogo con vuestra familia (Otra señal) que antes no existía. Estaba cortado ese diálogo. Se mentía con mucha frecuencia y se tenía la conciencia de hacer algo negativo. Ahora parece que hay más diálogo con la familia.
- 1044: JUAN: Mi madre me decía que me quedara en el cuarto. Yo entonces vaciaba el estuche y disimulaba. A la media hora me iba a la calle.
- 1045: DAVID: Yo empezaba a las cuatro y las cuatro y media me iba. Lo primero que hacía cuando llegaba era sacarlo todo y cambiaba las carpetas de sitio para que viera que yo había estado estudiando. Lo extendía todo por la mesa.

1046: TODOS: Risas

1047: DAVID: Luego me ponía a hacer ruido. Me echaba en la cama y me quedaba dormido. Cuando llegaban las cuatro y media me parecía que había pasado mucho tiempo porque antes no me dejaban salir a la calle..

1048: PACO: Cuando mis padres se iban a hacer algún recado, yo después de abrir los libros me ponía a ver la televisión.



ANEXO 4

MECANISMOS DE
REGULACIÓN
EDUCATIVA SEGÚN LAS
FASES: DIAGNÓSTICA-
TRANSICIÓN-RE-
ELABORACIÓN

OR. CONSULTA-DIAGNÓSTICAQuery Report

- 212: OR: JULIO Torres JUAN, tiene en su casa otro modelo distinto del de DAVID. ¿Cómo lo solucionan?
- 3: OR: En relación con tus padres, ¿En qué se ha notado?
- 28: OR: ¡INÉS! ¿Qué has hecho estas Navidades?
- 39: OR: ¿Cómo has pasado estas Navidades?
- 43: OR: Por ejemplo, ¿En qué?
- 60: OR: ¡Bueno! Al final, ¿Cuántos pájaros hay?
- 67: OR: Pero ¿Por qué te tiene manía esa gata?
- 69: OR: Bueno, amigo JORGE, ¿Cómo han sido las vacaciones de Navidad?
- 94: OR: ¿Saliste el 24, el 31 y el día de Reyes?
- 108: OR: ¿Te han traído algo? Porque recibir el aprecio, la alabanza, que te reconozcan las cosas positivas. Uno se infla. ¿No?
- 147: OR: ¿Ha habido alguna cosa que se haya transmitido de abuelos a padres y de éstos a nietos?
- 263: OR: ¿Recuerdas algún hecho en el que haya intervenido tu padre? Después de no hacer caso a tu madre.
- 265: OR: ¿Se ha encendido, en algún momento, la lucecita roja, la alarma de que iba a actuar tu padre?
- 271: OR: Entonces, ¿Por qué no le hacías caso a tu madre?
- 275: OR: ¿Por qué no hacemos caso de lo que nos dice nuestra madre?.
- 289: OR: ¿Te has hecho alguna pregunta sobre tus padres?
- 291: OR: ¿Por qué tu padre o tu madre son así?
- 297: OR: ¿Quién te ha ayudado más en la educación?
- 319: OR: ¿Qué quieres decir con eso de “Mas vale pájaro en mano que ciento volando”
- 329: OR: ¿Por qué se habla tanto de trabajo?

- 333: OR: ¿No decías que querías ser peluquero? O ¿Terminarás siendo yesero escayolista?
- 393: OR: ¿Qué cualidades ves más importantes en tu padre?
- 397: OR: ¿Cómo has llegado a la situación de tu fracaso? ¿Han tenido que intervenir tus padres de alguna manera?
- 502: OR: ¡Bien! ¿Por qué no reaccionamos a tiempo cuando nos lo dicen nuestros padres?
- 549: OR: Después de esta historia, ¿Te explicas algunas cosas relacionadas con la situación actual que estás viviendo? .
- 586: OR: ¿Alguna conclusión relacionada con la historia que has contado?
- 612: OR: Conociéndote a ti, en estos momentos, encuentras alguna relación con el pasado. ¿Tal como tú eras, sigues siendo?
- 624: OR: ¿Cómo te explicas el problema de los estudios después?
- 637: OR: ¿Quién más se ha criado con sus abuelos?
- 667: OR: Y si peleas, ¿Quién sale en defensa tuya?.
- 673: OR: Tienes alguna historia así graciosa que contar.
- 01: OR: Quisiera me que explicaseis qué ha significado para vosotros. Luego que contéis cómo os han ido estas vacaciones. ¿Han sido diferentes y distintas a otras?.
- 5: OR: Y ¿Tú? ¿Qué has hecho? ¡A ver, cuéntanos algunas cosas que hayas hecho distintas a las demás Navidades. ¡A parte de ligar...! ¿Cómo han sido los días 24 y 31?
- 10: OR: ¿Todos estabais allí?
- 15: OR: ¡JACINTO! ¿Qué te pasó ese día?
- 24: OR: ¡Ajá! ¡Fuiste con las amigas de TONI!
- 30: OR: Bueno, pero ¿En qué han sido diferentes?
- 45: OR: ¿Te han dado más dinero?
- 47: OR: ¿Qué pasó con el móvil?
- 58: OR: ¿Cuántos pájaros hay ahora? Porque yo no me aclaro
- 71: OR: Pero, ¿No has notado nada?
- 73: OR: Y ¿Has ligado?

- 76: OR: Pelirroja, ¡JANA! ¿Cómo han sido tus vacaciones?
- 78: OR: ¿No has notado ninguna diferencia?
- 101: OR: Y tú, ¿No les has dicho nada?
- 104: OR: ¿No tienes ninguna foto? ¿Has sacado alguna conclusión?
- 128: OR: ¿Y a ti?
- 132: OR: ¿Qué conclusión sacas de tu estudio sobre tus abuelos? Algo que no sabías y lo has averiguado. ¿Lo sabías todo?
- 134: OR: Y alguna conclusión
- 138: OR: ¿Sabes qué significa estraperlo?
- 140: OR: ¿Tú los sabías?
- 149: OR: ¿Algunos de ustedes ha aprendido algún oficio al lado de su padre? Esta es una cuestión que nos plantearemos en su momento. ¿Cómo se aprendían los oficios antes y cómo se aprenden ahora?
- 151: OR: ¿Has llegado a alguna conclusión?
- 185: OR: ¿Y con vosotras?
- 187: OR: ¿Y a qué se debe? ¿A qué se debe la progresiva incorporación de la mujer al trabajo y a no estar encerrada, como nos decía Paco.
- 189: OR: ¿Es una ventaja que la mujer trabaje fuera de casa?
- 204: OR: ¿Qué pasa cuando tu llegas y el plato no está puesto? A ver explícate.
- 241: OR: ¿A quién se lo habéis dado?
- 246: OR: Pues entonces convendría que le informéis.
- 248: OR: ¿Qué cualidades fundamentales ves en tus padres?
- 250: OR: ¿Y cómo lo ves tú?
- 257: OR: ¿Con castañas?
- 259: OR: Y tu padre, ¿Qué utiliza: una mirada, una amenaza...?
- 269: OR: ¿Tú percibiste, cuando te lo dijo tu padre, que ya había alguna amenaza algo velada? ¿O no? ¿O sencillamente porque te lo dijo como un amigo?
- 279: OR: Ahí hay algo. ¿Hay algo relacionado con la imagen que te has hecho de tu padre?
- 293: OR: ¿Qué cualidades ves más importantes en tus padres?

- 295: OR: ¿Y en tu madre?
- 299: OR: ¿Y qué hacen cada uno? ¿Hacen lo mismo?
- 335: OR: Bueno. ¿Qué cualidades ves más importantes en tus padres?
- 337: OR: ¿Tú ves bien esa manía por la limpieza?
- 341: OR: ¿Qué valores destacarías tú en tus padres?
- 345: OR: ¿Y de tu madre?
- 351: OR: ¿Te has hecho alguna pregunta a propósito de tus padres, ya con tus 17 años?
- 357: OR: ¿La madre debe ser tu madre, tu mensajera o tu amiga?
- 371: OR: Me he perdido. Hay algo ahí que no entiendo. (No dice su nombre entre los hijos)
- 383: OR: ¿Te sientes bien con esos parecidos que te han dicho?
- 87: OR: ¿Qué destacarías de tu padre y de tu madre?
- 401: OR: Si tú fueses la madre, ¿Seguirías haciendo lo mismo?
- 405: OR: El modelo que hay en tu familia, ¿Te gustaría repetirlo el día de mañana?
- 409: OR: En la educación recibida, ¿Se podía haber cambiado algo o hecho de otra manera?
- 442: OR: Os pregunto, ¿Qué sistema favorece más la madurez de las personas?
- 449: OR: ¿Qué provoca en vosotros que os estén repitiendo siempre las cosas?
- 459: OR: Por qué crees que casi todos los padres actúan de la misma manera
- 489: OR: ¿Por qué pasarán esas cosas?
- 510: OR: ¿Qué te ha hecho cambiar MIGUEL?
- 551: OR: Eso de que hayas sido el primer nieto y todo el mundo pendiente de ti, ¿Puede ser que hayas estado mimado un poco más de lo normal?.
- 553: OR: ¿Ha podido todo eso influir en la capacidad de trabajo, de esfuerzo y de superación de estos años atrás con los estudios?.

- 555: OR: No crees que existe ninguna relación. ¿Verdad?. ¿Sacas alguna conclusión de tu historia?.
- 562: OR: ¿Ha podido influir para que tu seas un chico que creas que todo te lo tienen que dar y todo te tiene que venir, así sin más ni más, y que no haya que hacer ningún esfuerzo por conseguir las cosas?
- 564: OR: ¿No tiene nada que ver con la educación recibida?
- 566: OR: ¿Tienes algún recuerdo relacionado con las maestras o maestros?.
- 568: OR: Y por qué estabas escondido
- 580: OR: ¿Sacas alguna conclusión?.
- 589: OR: ¿Tú eres consciente de que siempre has sido tímido?
- 596: OR: ¿Alguna conclusión de esos años?
- 598: OR: En qué sentido.
- 610: OR: Luego cuentas algo. ¿Encuentras alguna relación entre tu pasado más infantil y tu historia actual?. ¿Hay alguna cosa que tenga que ver con algo?
- 618: OR: ¿Recuerdas algo de esto?
- 620: OR: Y los estudios, ¿Te han gustado o no?
- 626: OR: ¿Alguna cosa de ahora tiene algo que ver con los años pasados? ¿Crees que esto ha podido influir de alguna manera?
- 631: OR: Los abuelos, ¿Influyen?
- 635: OR: ¿Viven tus abuelos todavía?
- 648: OR: ¿Esa situación la has superado?.
- 655: OR: Crees que ha habido algo que te haya hecho ser así?
- 661: OR: ¿Hubo celos?
- 665: OR: ¿Has perdido tu intimidad y tu propiedad privada?
- 669: OR: Y, ¿Se convive bien así?

OR. CONTROL-DIAGNÓSTICA

Query Report

- 639: OR: ÁGATA, tu historia.
- 389: OR: LUCAS Miguel te oímos.
- 361: OR: ROSA te toca.
- 108: OR: ¿Te han traído algo? Porque recibir el aprecio, la alabanza, que te reconozcan las cosas positivas. Uno se infla. ¿No?
- 109: OR: ¿Qué estás haciendo LORENA?
- 126: OR: ¡Hombre! Sería bueno que lo preguntes. DAVID, si no recuerdo mal, destacaba el “amor por el campo”
- 206: OR: Pero no estamos hablando de tu madre. Es que estamos hablando de ti. Tú has dicho: ¡No me gustaría!.
- 239: OR: Creo que no porque ese día está ya asentado en el libro.
- 273: OR: Apuntad eso para que luego dialoguemos.
- 367: OR: Dolores te toca a ti.
- 522: OR: Y a ti, JACINTO, ¿Qué te ha hecho cambiar? (Risas y carcajadas)
- 90: OR: ¿Qué tal las Navidades? ¡JULIO Torres!
- 97: OR: TONI, ¡Qué no nos enteramos de nada!
- 111: OR: Y ¿Por qué tienes que estar haciendo eso ahora?
- 113: OR: ¿Tienes alguna cosa qué contarnos?
- 118: OR: Bueno ¿Quién quiere empezar? No olvidaros de las muletillas. Son muy importantes porque son una manera condensada de una aplicación a la educación. La gente sencilla, en vez de explicar las cosas con muchas palabras, como los profesores que tardamos mucho tiempo en explicarlas, con una solo frase lo dicen todo. Estas muletillas han estado repitiéndose machaconamente, como un disco rayado, y han servido para que la gente reflexione y hayan dicho: “por aquí tengo que tirar”
- 120: OR: JORGE, tu historia

- 136: OR: LORENA tu historia.
- 142: OR: Bueno te toca JANA
- 149: OR: DELIA, que te toca
- 156: OR: Bueno seguimos. Torres te toca
- 156: OR: JULIO te toca
- 164: OR: Vale. LUCAS te toca
- 166: OR: ROSA te escuchamos
- 168: OR: Seguimos.
- 169: OR: Entonces, antes que se me olvide. Para el próximo día afrontamos la historia de nuestros padres.
- 197: OR: Pero no perdamos el hilo.
- 202: OR: No discutáis levantando la voz sino con razones.
- 218: OR: Hablemos de ti.
- 233: OR: Lo de los abuelos ya ha pasado. Estamos ahora con lo de los padres. Tú lo incorporas en tu historia y así no hay problema alguno.
- 237: OR: Cuando acabéis el trabajo, os dirigís al profesor Tutor y le decís: ¿Podemos colocarnos en grupo con de DVC? Y si os lo permite, lo trabajáis.
- 243: OR: ¿A Mercedes? Y por qué no se lo entregáis a María Ángeles.
- 246: OR: Bueno, empezamos ya. Hoy el tema es reflexionar un poquito, en voz alta, sobre quiénes son nuestros padres. El secreto hay que seguir manteniéndolo. Si alguno se va de la lengua...Ya sabéis lo que pasa... Bien. DAVID empieza.
- 287: OR: Bueno MIGUEL, tu historia.
- 315: OR: Este tema hay que planteárselo.
- 317: OR: PACO tu historia
- 327: OR: Sigue.
- 339: Bueno DELIA lee tu historia.
- 357: OR: Debéis de profundizar un poco en vuestra educación para ver qué representa la figura del padre y la figura de la madre. Esto es más importante que venir de Carmona o tener cinco hijos. ¿Comprendéis? Cuando volváis a escribir profundizar un poco más.

- 359: OR: ÁGATA tu historia.
369: OR: Sigue
385: OR: JACINTO, puedes empezar a leer
403: OR: Bueno INÉS tu relato.
430: OR: No nos perdamos.
524: OR: Y ¿A ti, LUCAS?
539: OR: ¡Pero es que tengo que repetírselo a cada uno!
541: OR: ¡Madre de Dios! Venga, JORGE.
572: OR: Bien JACINTO, te toca a ti leer tu historia.
582: OR: Seguimos. ¡Vamos, MIGUEL
591: OR: Bueno, el siguiente: JULIO
606: OR: LORENA te toca.
622: OR: PACO, escuchamos tu historia.
651: OR: INÉS tu historia.
658: OR: Tu historia TONI
677: OR: Tu historia, DELIA.

OR.EMOCIONAL- DIAGNÓSTICAQuery Report

235: OR: Con respecto al día de ayer, el grupo que estuvo con la Srta. Rosario, ésta me dice que no sois serios haciendo los deberes. Y cuando llegue el último trimestre todo son prisas y complicaciones. Así que poned empeño en hacerlos.

115: OR: De lo que estamos hablando aquí

158: OR: Bien Torres. Muchos y buenos detalles sobre tus abuelos.

174: OR: Bueno. Afrontamos la historia de nuestros padres. Padre y madre. Para que las cosas salgan bien, lo que buscamos es conectar con vuestros padres. Hasta hace unos meses las conexiones con vuestros padres habían sido un poco de choque, de peleas, de tira y afloja de manera continua. Que ellos lo dicen: "Hay que ver lo difícil que es llevar a este niño para adelante". Porque no hemos tenido tranquilidad, por el fracaso, por un montón de rollos que hay siempre. Sin embargo ahora tenéis un poco de tranquilidad, hay un buen rollo con vuestros padres para que vosotros profundicéis en la vida de vuestros padres y apreciéis muchas cosas que tienen. ¡Que las tienen!. Pero que no os las han podido comunicar porque casi nunca había ambiente para ello. O bien porque erais muy pequeños. Entonces ya que sois más mayores es hora que conectéis con vuestros padres para aprender muchas cosas. Los necesitamos. Ellos os necesitan y vosotros los necesitáis. A veces tiene razón el refrán cuando dice: "No se sabe lo que vale una madre hasta que se pierde".

381: OR: Muy bien. Parece una novela muy bonita. Para escribirla.
¡Vamos!

508: OR: ¡Pues tus padres estaban muy preocupados por ti cuando nos vimos al principio!

- 657: OR: Pues aquí ya te has superado bastante. Es un triunfo tuyo. Te lo reconocemos.
- 688: OR: Luego cuando comprobamos que no tenía nada, cogí la cámara de video y me puse a hacer un reportaje para que en el futuro yo pudiera apreciar la vida. ¡De verdad que quiere uno morirse antes que un hijo!.
- 1: OR: Tenemos muchas cosas que contarnos con motivo de estas Navidades. Las cosas interiores las dejamos. Lleváis muchas navidades con una hoja de servicio (Boletín de notas) cargada de suspensos. Y, por primera vez en vuestra puñetera vida, este Boletín ha mejorado mucho.
- 106: OR: ¡Qué pena! (Risas)
- 113: OR: ¡LORENA! ¡Hay qué ver lo rápida que eres para lucha libre (Es campeona de Andalucía y sub-campeona de España) y lo lenta qué eres para trabajar con los estudios.
- 116: OR: “Una chica que ha salido con tanta fuerza del curso de Diversificación que está haciendo por la mañana peluquería en la academia ARVA; después de comer hace trabajos de peluquería por su cuenta y por la noche viene al Instituto a hacer el Bachillerato Nocturno. Creo que este trimestre le han quedado tres asignaturas. Con lo que es todo un éxito. Aprender por la mañana, trabajar por la tarde y estudiar por la noche.
- 118: OR: Lo que hay que tener
- 122: OR: Antes de seguir adelante, que después se me olvida, contando la Historias de los abuelos, me doy cuenta del esfuerzo que has hecho para contarlo. Nosotros te lo reconocemos. Nos hemos mirado todos diciendo. ¿Este es el JORGE? ¡Lo bien que lo has hecho!
- 130: OR: ¡Está muy bien!
- 132: OR: Cortito pero al fin y al cabo una pequeña investigación
- 136: OR: Bueno, pues, a ver si en la conversación que luego tengamos todos puedes aportar algo más. ¿Vale?

- 140: OR: Bueno. Me has sorprendido. ¿Eh? Hay muchos pequeños detalles. Supongo que los has descubierto tú.
- 142: OR: ¡Sabemos la historia de nuestros antepasados! ¡Qué güay!
- 149: OR: Creo que este tema es interesante para planificar el futuro
- 160: OR: Muy bien ÁGATA. Creo que aprenderemos un poco de tu historia
- 166: OR: ¡Qué bien LUCAS!
- 168: OR: Gracias ROSA
- 169: OR: ¿Quiénes son nuestros padres? (Risas) Hombre, ya sé que sabéis quiénes son vuestros padres. Pero seguramente que hay muchas cosas de vuestros padres que desconocéis porque no habéis tenido ese tiempo de tranquilidad, de sentaros con ellos y escucharles, que les cuenten algunas historias de sus vidas, que son muy bonitas. Conocerlas supone que se siga la cadena de la transmisión de las cosas. ¿No? “A mi abuelo le gusta la Semana Santa. A mi padre le gusta la Semana Santa y a mí me gusta la Semana Santa”, como nos decía DAVID. Lo que se aprende de chico se va transmitiendo de unos a otros. Si no es así no se aprecian las cosas. Por ejemplo, yo no vivo la Semana Santa porque en Extremadura no se vive como aquí y por eso a mí la Semana Santa me da igual.
- 177: OR: Muy bien
- 187: OR: A qué se debe la progresiva incorporación de la mujer al trabajo y a no estar encerrada, como nos decía PACO?
- 229: OR: Yo, desearía JANA, perdón por haberte gritado a la entrada. Pero es que me siento fatal como si estuviera con niños chicos, cuando constantemente me encuentro que están justificándose de todo. ¡A ver si me entiendes! Tu tienes una tarea, pues desarróllala. Que no la tienes ese día, pues la haces. Que no la haces ¡Es tu problema! (Esto viene a cuento porque ese día no tenía la historia de sus padres y se estaba excusando)

¡Veréis! Para sacarse el Título de Educación Secundaria se dice en los criterios de promoción que hay dos maneras. Una aprobando todas las asignaturas y otra cuando el alumno demuestra que hay madurez, madurez para afrontar las cosas. Y una de ellas es la sentirse responsable.

Ahí se nota que hay madurez. Un adulto es maduro cuando es responsable de sus actos y de sus cosas.

A propósito. No recuerdo más el tema de la factura (Dos personas rompieron un cristal de la clase) Se lo he dicho al Director y me ha dicho que os dará una copia de la factura. Que está pendiente de que venga. Esto no implica que vosotros no hagáis el ingreso. Vosotros habéis roto el cristal, luego vosotros tenéis que pagarlo. (En tono agrio la respuesta)

231: OR: ¿Y qué es lo que deseas hablar a propósito del cristal?
¡JACINTO!. Cada uno en la vida tiene que ser responsable de sus actos.

¡Bueno! (Cambiando el tono de la voz) Estamos a 3 de febrero de 2004. Y esto va funcionando... De esta manera os recomiendo que hagáis el trabajo en la Tutoría con la Srta Rosario pues ese trabajo me ayudará a recomendaros algo de lo que hay en el mercado. Si desconozco cómo eres será muy complicado diseñar el itinerario para llegar a... alguna profesión. Si los compañeros de la clase se relajan ustedes no lo hagan. Os colocáis por grupo y lo vais haciendo...

246: OR: Nuestros padres son un almacén importante de experiencias, de hechos, de cosas que les ha pasado en la vida y nosotros tenemos que aprovecharnos de sus experiencias. Valorar nuestros padres porque ellos han sido los que han estado a nuestro lado y nos han ayudado a que nosotros tiremos para adelante

252: OR: ¡El empeño que ha puesto tu madre durante todos estos años ha dado ya un poco su fruto! Porque si no tú, en estos momentos,

estabas por ahí fuera, no sé dónde. Y es tu madre, más que tu padre. Porque tu padre como es taxista no tiene tiempo en casa.

315: OR: Porque hay que averiguarlo ya que el día de mañana nos tocará a nosotros y tendremos que saber cómo actuar. En el modelo de familia que deseáis tener, si estáis trabajando los dos, hay que tener muy claro qué hacer con los hijos y cómo comportarse. ¿Quién debe intervenir primero?

369: OR: (Interrumpiendo). Bien. Es un dato explícito y bien colocado eso de: "El año de la riada"

373: OR: ¡Bueno!

375: OR: Tu madre tiene una espinita clavada contigo

442: OR: ¡Veamos!

542: OR: Tu madre estaba muy preocupada.

OR: LUCAS se preocupa por todo

535: OR: Él lleva su camino. Él es más serio y cada uno es cada uno.

557: OR: Podías haberlo preguntado. ¿No?. Porque el hecho de que te lo den todo, de ser el primer nieto y de que todos estuvieran pendientes de ti...

572: OR: Bueno.

580: OR: ¡No me lo puedo creer!. ¿Con esa carita de niño bueno que parece que no has roto un plato en tu vida?

582: OR: Bien

591: OR: Bueno

593: OR: ¡Ya empezamos!

610: OR: Bueno

684: OR: Eso le pasó a mi hija. Eran 18 escalones y yo no sé cómo no me morí. Me dejé la puerta abierta. Había ido a pescar y traje unos lenguados y unos chocos. Fui a enseñárselos a mi mujer. Entonces, mi hija, descubrió la puerta abierta y allá fue escaleras abajo con el taca dando porrazos en las escaleras. Si se hubiera salido del taca, se habría caído de cabeza y en estos momentos no estaría contando esto. Yo no sé cómo no me morí aquel día

OR.ORIENTACIÓN-DIAGNÓSTICA

Query Report

- 116: OR: El Orientador lee una Historia de Vida de una compañera de otros años para que vean cómo hay que redactarla, escribirla y presentarla. Después de leerla, el Orientador hace el siguiente comentario:
- 177: OR: Yo he ido apuntando algunas cosas que me han llamado la atención de las cosas que habéis contado. También es posible que algunos de vosotros hayáis caído en alguna cosa. Entonces podíamos iniciar un diálogo de cómo interpretamos la vida de nuestros abuelos. Qué conclusiones sacamos, qué pensamos, qué nos ha llamado la atención.
- 229: OR: Con respecto a la Historia de Vida, todo el conjunto hay que presentarlo por escrito y bien redactado porque lo tiene que revisar María de los Ángeles desde el punto de vista lingüístico.
- 235: OR: En el último trimestre la tutoría la hago de forma individual con cada uno de vosotros y necesito que tengáis relleno la parte del libro de "conocimiento personal", ya que yo no puedo tomar decisiones por vosotros.
- 246: OR: Hoy el tema es reflexionar un poquito, en voz alta, sobre quiénes son nuestros padres. Con tres objetivos claros. Primero para tomar contacto con ellos. Segundo para valorar lo que tenemos, su experiencia, su capital humano. Nuestros padres son un almacén importante de experiencias, de hechos, de cosas que les ha pasado en la vida y nosotros tenemos que aprovecharnos de sus experiencias. Valorar nuestros padres porque ellos han sido los que han estado a nuestro lado y nos han ayudado a que nosotros tiremos para adelante. Finalmente es necesario que descubramos sus fallos para que nosotros no los repitamos. Reflexionaremos en voz alta, sin miedo y sin problema.

OR.SEGUIMIENTO—DIAGNÓSTICAQuery Report

- 452: OR: Eso tiene morbo, como ha dicho ÁGATA.
- 517: OR: O sea que no es el caso de ÁGATA ni el de PACO.
- 366: OR: Él que quiera el Título de Secundaria que se lo curre, que se lo trabaje, día a día. 367: OR: Loli te toca.
- 12: OR: En tu diario se puede escribir diciendo que han sido diferentes a todas las demás. ¿No?
- 18: OR: ¡Era la primera vez que estabas en grupo! ¿No? (Chico muy tímido)
- 20: OR: Es muy importante eso de sentirse querido. ¿Verdad?
- 26: OR: ¡TONI tiene unas amigas que no veas!
- 193: OR: DAVID. Eso quiere decir que cuando vengas del trabajo te gusta encontrar el plato puesto. ¿No?
- 208: OR: O sea que tú estás mentalizado que si tu mujer está trabajando, entonces los dos.
- 214: OR: ¿O por la noche?
- 267: OR: Y a partir de ahí, tú cambiaste porque te lo dijo tu padre.
- 281: OR: O sea que con los padres hay un poco de “mieditis”, respeto, miedo. Una imagen distinta.
- 323: OR: No pienses que vas a tener una empresa de cuarenta trabajadores nada más empezar a trabajar. Eso quiere decir lo de “tener pájaros en la cabeza” ¿Algo más?
- 325: OR: ¡Cómo llegar a pensar que puedes ser ingeniero!
- 331: OR: ¡Tú te sientes identificado con la empresa! ¿No? Tu futuro lo ves asociado a la empresa familiar...
- 347: OR: Con tu madre te lo pasas muy bien porque es muy divertida.
- 349: OR: ¡Te la cambio por mi suegra! (Risas)
- 355: OR: Un poco fuerte es la cosa. Sin embargo es prevenir por lo que pueda suceder

- 411: OR: O sea. Que tus padres no han influido para nada.
- 495: OR: Todos estamos pensando, a lo mejor, lo mismo. ¿Por qué no hablas a solas con tu madre?
- 499: OR: ¿Estás celoso de tu hermano?
- 506: OR: Entonces ¿Es bueno o no que estén encima de uno?
- 513: OR: Explícame un poco qué es lo que te ha hecho cambiar.
- 600: OR: ¡Vamos que eras un gallito de pelea!. ¡Dabas mucha caña!
- 614: OR: Es evidente que tu ahora eres mayor, pero te pregunto si hay algo.
- 644: OR: ¡Hasta qué punto los celos influyen en la gente!
- 7: OR: Quieres decir que en estas Navidades no te han puesto pegas para nada, que te han dejado vía libre.
- 30: OR: ¡Qué calladito lo tenías! Felicidades por llevar tanto tiempo
- 35: OR: Y eso ¿Por qué?
- 37: OR: ¡Hay que ver el círculo positivo que se genera cuando una cosa es positiva! ¡Y hay que ver el círculo negativo que se genera cuando una cosa es negativa! ¡Curioso! ¿Eh?. Es como cuando tiras una piedra en una charca que se forman círculos concéntricos. Pues algo parecido sucede con los suspensos - el fracaso- o los aprobados. Unos y otros generan ondas. Unas positivas, los aprobados; y otras negativas los suspensos. Vosotros lo podéis comprobar. Cuando lleváis los suspensos, hasta la gente os señala con el dedo es como si te miraran mal. Como de otra manera. Luego te aconsejan, te riñen, te dan la vara. ¡Vamos! Por el contrario, si lo llevas todos aprobado, todo el mundo te alaba, todo el mundo te lo reconocen, todo el mundo te felicita. Te dicen: ¡Hay que ver lo bien que lo haces todo!. Incluso a los propios hijos se les dice: ¡A ver si le imitáis! ¡A ver si os parecéis a éste! ¡Mira lo que ha conseguido!
- 51: OR: Y ¿Qué pasó?
- 53: OR; A lo mejor, al cambiar la jaula de sitio, le diste un golpe y se abrió
- 83: OR: Yo no me he enterado de nada

- 124: OR: Tus padres se ven reflejados en algo en tus abuelos. Han heredado algo de ellos en su manera de ser. No has escuchado nunca frases como: “Hay que ver lo que te pareces a
- 130: OR: El contacto con la naturaleza
- 140: OR: Bien. A escondida. Por ejemplo se iba a por café a Portugal y no se pasaba por la Aduana para no pagar los impuestos o para que no te lo quitaran. Luego se vendía por las casas a escondidas.
- 144: OR: A ver JANA explica lo de serón
- 146: OR: Es verdad, todavía hay en Alcalá una familia del Castillo que utiliza los serones de esparto en los burros para transportar arena del río o sacar escombros de sitios donde no cabe un coche
- 149: OR: O sea que tu padre aprendió el oficio al lado de tu abuelo.
- 153: OR: Te ha llamado la atención alguna otra cosa.
- 155: OR: ¡No tenía tiempo libre! ¿Eh? (risas)
- 162: OR: Entonces de los otros abuelos nada. ¿No?
- 172: OR: Sin embargo no por eso desprecio la Semana Santa, pues reconozco que como desde pequeño no la viví, pues ahora no la aprecio igual que otras personas. Y no me sacrifico por ella, ni voy a verla.
- 177: OR: Porque si no reflexionamos sobre las cosas que pasamos, pues no las aprendemos. Se quedan ahí, sueltas, no forman parte de nuestras vidas.
- 195: OR: DAVID parece que defiende un poco que sea la mujer quien se quede en casa.
- Estamos viendo como la mujer, desde nuestros abuelos hasta hoy, se va incorporando a la vida ciudadana. Y una de las cosas es la incorporación de la mujer al trabajo. ¿No es eso? No todo es ventaja. También hay algunos inconvenientes. DAVID ha dicho uno. “A mí no me gustaría -dijo él- no encontrarme la comida puesta”. INÉS le ha dicho que eso parece cosa del pasado.

- 202: OR: El problema, DAVID, es otro. Es que si la mujer se incorpora al mundo del trabajo aparece un pequeño inconveniente y es que cuando llegan ambos a casa, la comida no está hecha.
- 204: OR: No DAVID. No estamos hablando de tu madre, sino de lo que os puede pasar a vosotros. Si la mujer se incorpora al mundo del trabajo. Las mujeres que están aquí quieren todas trabajar, quieren independizarse, tener un coche. Es decir la mujer quiere tener todas las responsabilidades de los hombres. Suponte que tú y tu novia estáis trabajando los dos
- 255: OR: Entonces, el que está en la retaguardia es tu padre. Por si le fallan los mecanismos intervendría tu padre. ¿Y cómo interviene tu padre?
- 259: OR: Tu madre empieza repitiendo un montón de veces las cosas. Luego chilla. Después bronquea. Esta es la pirámide, hasta que interviene tu padre.
- 261: OR: ¿Tu padre te entiende más?
- 277: OR: Tu mente se da cuenta que el trabajo de tu madre en casa es más relajado. Entonces sientes menos pena. No sé si es ésta la palabra adecuada.
- 279: OR: Entonces por no dar la coña a tu padre, que llega a tope de su trabajo, pues eso te hace cambiar algo. Mientras que ves a tu madre, que te lo está repitiendo una y otra vez, pues no le echas cuenta.
- 283: OR: ¡Algo amenazante!
- 285: OR: Tu madre es como una goma. Sabes que se puede estirar y sabes que no se va a romper. En cambio tu padre, la goma está dura. Como se estire, se rompe y luego puede venir algo
- 287: OR: ¡Si estiras la rompes!. En cambio con la de tu madre ya sabes que no se va a romper. Sabes hasta dónde puedes llegar. Por otra parte sientes la necesidad del padre. Por lo menos en tu caso concreto. Al olivo de tu madre te subes y te bajas cuando quieres porque es más bajito. Pero al de tu padre no te subes.

- 301: OR: El modelo que hay en tu casa, ¿ Se parece al de DAVID?
- 303: OR: Eso quiere decir que están claras las tareas de tu padre y de tu madre. ¿Cuándo interviene tu padre?
- 310: OR: Sabiendo que tu madre es ama de casa y tu padre trabaja fuera. En este caso, en el de JUAN, es distinto porque trabajan los dos. Sin embargo parece que las funciones están repartidas exactamente igual aunque estén trabajando los dos.
En el caso de DAVID. Primero interviene la madre, una dos tres...Hasta que no puede más. Entonces se dirige al marido y le dice: “¡Dile a tu hijo...!”
En el caso de JUAN siguen repartidas las funciones de padre y de madre. Incluso trabajando los dos. Pero la que empieza es la madre que es la que habla más. Luego el padre interviene al final.
- 312: OR: ¿Creéis que normalmente es así?. Que el padre es el que le dice a la madre y ésta es la que actúa. ¿No?
- 321: OR: ¡Ajá! ¡Esto de tener pájaros en la cabeza!
- 327: OR: Eso quiere decir tener pájaros en la cabeza. O pensar que vas a tener cuarenta millones de euros que con ellos vas a montar una empresa de cuarenta trabajadores y que vas a ganar tanto Y que vas a tener tantos camiones, y un coche deportivo y te vas a ir de cacería
- 335: OR: Si quieres ser encargado de obras, por ejemplo, hoy se exige algunas cosas más como leer planos, dirigir al personal
- 337: OR: ¡Al final no se toca al perro!-
- 339: OR: ¿Será que con la edad nos vamos haciendo más maniáticos?
- 343: OR: Pero con los años que tienes, ya debes ser consciente de tu situación.
- 345: OR: Que puede dar la imagen de “malage”, pero en el fondo es una persona muy servicial. Quizás es que es un poco tímido
- 363: OR: ¿Alguien quiere ayudar a ROSA a comprender eso de “Quien quiera peces que se moje el culo?”
- 377: OR: ¡Menos mal! Ya apareció tu nombre.

- 379: OR: Ese refrán no es así. Es: "Quién bien te quiere te hará llorar".
- 395: OR: A propósito de tu historia, ¿Te has hecho alguna pregunta?
- 399: OR: Tal y como tú ves el modelo que hay en tu familia, es decir tal y como están repartidas las tareas: uno trabaja en la calle y el otro en casa; uno se ocupa de la educación y el otro no. Este modelo, ¿Lo ves bueno para ti o crees que hay algo que cambiar?
- 407: OR: ¿Qué quieres decir con independiente? Si está trabajando, ¿Quién se encarga de la educación de los niños?
- 413: OR: Entonces, no ha servido para nada lo que te han repetido una y otra vez.
- 415: OR: Entonces no consiste en que te lo repitan muchas veces. ¡Vale
- 417: OR: Con motivo de la reflexión de tus padres, ¿Te has hecho alguna pregunta?
- 419: OR: ¿Cómo interpretas tú eso de que estén siempre encima de ti?
- 424: OR: A ver ROSA, explícate algo más.
- 430: OR: Estamos discutiendo si el hecho de que estén encima de uno constantemente al final, esto nos ayuda a madurar y mejorar o si tenemos que hacer las cosas nosotros solos
- 438: OR: ¿Eso es así? Es decir cuando los padres son más discos rayados...
- 442: OR: ROSA decía que no quería que estuvieran encima de ella, que ella ya sabía lo que tenía que hacer. JUAN dijo que el hecho de que hubieran estado encima de él constantemente también le ha ayudado a mejorar. Luego estos dos sistemas son completamente distintos.
- 447: OR: Una cosa es aconsejarte y otra ser un disco rayado
- 454: OR: Y ¿Esto es una estrategia en vuestra conducta con respecto a los padres? Le lleváis la contraria. ¿No?
- 480: OR: Y eso hace que sea más mala.
- 491: OR: Con lo cual es un conflicto comer todos juntos.
- 519: OR: Entonces, ¿Qué es lo que te ha hecho cambiar? ¿Los amores?
- 545: OR: ¡Eso te ayuda más! ¿No? (Risas y carcajadas)

- 559: OR: Has dicho también que lo tenías todo.
- 562: OR: “Y te lo llevabas todo”. Tu crees que toda esa situación de estar con tus abuelos, con lo que significan los abuelos, y de lo que hablaremos más tarde, con todas las tías pendientes de ti, con todas las cosas que te regalaban
- 564: OR: Esta situación de fracaso escolar de estos años pasados
- 566: OR: De los años que pasaste en la guardería,
- 589: OR: Lo de la timidez es algo que viene desde siempre ¿No?
- 596: OR: Algo que tenga que ver o esté relacionado con tu situación actual.
- 604: OR: Ahora que estás en un gimnasio aprendiendo boxeo te habrás dado cuenta que los puñetazos siguen unas reglas, tienen unas técnicas. En este sentido la agresividad la has controlado ¿No?
- 618: OR: Eso quiere decir que te buscaban para pelearte con los grandes y la gente te buscaba para que tú las defendieras. (Es campeona nacional de lucha libre)
- 626: OR: Has hablado que estabas muy mimado
- 629: OR: Otra cosa que he escuchado es que eras un niño muy querido
- 633: OR: Y te lo concedían todo ¿No?
- 653: OR: Encuentras alguna explicación en la narración que has hecho y tu situación actual. EL hecho de no comer, de no dormir, los nervios.
- 655: OR: En lo de la timidez
- 663: OR: Eso quiere decir que antes no estabas encelado y ahora sí
- 671: OR: Hay un cierto equilibrio.
- 686: OR: Sí, algunos rasguños. Pero fue sobre todo el susto. ¡Qué miedo, madre mía!

OR.VERIFICACIÓN – DIAGNÓSTICA

Query Report

- 182: OR: Ese esquema que funcionó en tiempos de vuestros abuelos,
¿Funciona en los tiempos de vuestros padres?
- 463: OR: ¿No creéis que vosotros terminaréis haciendo lo mismo que
vuestros padres?
- 465: OR: ¿Alguna vez, cuando los padres se ponen así, os habéis ido a
vuestro cuarto y habéis dado un portazo?
- 474: OR: Pero ¿Delante de todos?
- 497: OR: ¿Te busca para machacarte?
- 515: OR: ¿Tus padres qué han sido disco rayado o te han dejado
tranquilo?
- 543: OR: ¿Qué es lo que más te beneficia? Que te den caña o que te
dejen tranquilos para que tú reacciones.
- 608: OR: Pues me extraña a mí con todo lo que ha sido la historia de tu
familia.
- 41: OR: ¿Igual?
- 64: OR: ¿Si? (Risas)
- 227: OR: Pero DAVID, proyectemos un poco el futuro. En la incorporación
de la mujer al trabajo, y pongamos por caso la tuya, el día de
mañana, el rol machista se rompe. ¿No?
- 353: OR: La pregunta sigue en pie. ¿Quién, de verdad, toma la iniciativa?
- 468: OR: Las cosas que os dicen vuestros padres se quedan grabadas y
es como si te doliese el corazón ¿No?
- 476: OR: ¿Qué te dolió más?
- 487: OR: ¿Se rompió? ¿Ustedes creen que LUCAS es tan duro como
vosotros decís?
- 646: OR: ¿Quizás para llamar la atención?
- 653: OR: ¿Crees que ha podido influir en ti de alguna manera?

OR.CONSULTA – TRANSICIÓNQuery Report

- 708: OR: ¡LUCAS! Desearía hacerte una pregunta. ¿Me lo permites?
¿Por qué chocas tanto con la gente? Si quieres lo podemos tratar.
Esto nos ayudaría a llevarnos bien con el grupo.
- 722: OR: ¿Quieres hacer alguna pregunta? ¿Algo que no hayas entendido?
- 739: OR: Tu planteas si determinadas cosas, como la moto, pueden hacer que los estudios decaigan ¿No? ¿La moto te facilita que estés todo el día en la calle?
- 757: OR: Qué queréis abordar? ¿Qué os parece más interesante?
- 759: OR: Las relaciones en el grupo.
- 782: OR: ÁGATA e INÉS plantean la cuestión de si un grupo hace una cosa, ¿Están todos obligados a hacerla?
- 784: OR: ¿No es verdad LUCAS?
- 786: OR: Por ejemplo, LUCAS. Si tu descubres que nadie los había hecho, ¿No crees que si te hubieras callado y hubieras esperado un día, con esta actitud hubieras contribuido a la integración? Se trataba solo de esperar un día. ¿Merece la pena?
- 804: OR: ¿Debe aguantarlas?
- 806: OR: ¿Por qué creéis que JANA se siente separada del grupo?.
DAVID es lo que ha planteado.
- 812: OR: ¿Por qué crees que la gente te da caña? ¿Por qué se meten contigo?

OR.CONTROL – TRANSICIÓN

Query Report

- 706: OR: Resumiendo. Dos cosas vamos a hacer. Una, enviar un mensaje positivo y otra la pregunta que le hago al compañero para profundizar en algunos aspectos que no me hayan quedado claro
- 750: OR: Cada uno va a leer las conclusiones que haya recogido en su trabajo
- 759: OR: Que levanten la mano los que crean que hay que empezar por este tema. (La levantan todos)
- 771: OR: A ver, precisad un poco más el tema
- 782: OR: ...Y no echar en cara las cosas
- 786: OR: Os sugiero que digamos elementos positivos que nos ayuden a construir la integración.
- 806: OR: Bueno. Pasando a otro tema.
- 810: OR: Creo que deberíamos escuchar a JANA. ¡Vamos JANA! Plantea tú el tema porque eres tú la que lo vives, la que lo sientes y la que lo padeces.

OR. EMOCIONAL – TRANSICIÓNQuery Report

706: OR: Algunos compañeros han profundizado bastante en su historia, mientras otros han relatado algunas cosas sin importancia. Un ejemplo de profundización lo tenemos en ÁGATA que ha sido capaz de enfrentarse a sí misma cuando ha relatado la cuestión del miedo. Miedo a un maestro, miedo en casa. El problema de las relaciones familiares ha sido otra cuestión que ha abordado. Por ello yo la felicito públicamente, por el valor que ha tenido de enfrentarse consigo misma y con sus sombras. ¡Acabo de echarle un piropo! Entre todos vamos a intentar profundizar un poco en nuestras vidas y en nuestro pasado. En ese pasado hay respuestas para comprender el presente.

714: OR: Bueno

714: OR: Y por esto es posible que él se sienta mal. Quizás es que es demasiado responsable.

719: OR: ¡Mensaje positivo DAVID! Porque la timidez no es algo positivo.

748: OR: ¡Señores! ÁGATA se ha echado un piropo a sí misma. ¡Esto está estupendo!

750: OR: Si alguno no lo trae, pues nada ¡Qué le vamos a hacer!

757: OR: Bien. He estado reflexionando sobre vuestras historias de vida. Me parece muy importante que hayáis descubierto todas esas cosas que habéis enumerado antes.

771: OR: Yo lo veo muy responsable y recto. A lo mejor él piensa que tiene que aprovechar el tiempo de la clase y tu no le dejas.

786: OR: Y si lo han hecho parece que no lo han logrado. Entonces ¿Cómo se entiende la Integración?.

796: OR: Hay otros aspectos relacionados con nuestras compañeras DELIA y JANA que por vuestros comentarios no aparecen muy integradas.

804: OR: Sin embargo LUCAS nunca da ninguna broma,

806: OR: Bueno pues LUCAS debe entender también que algunas bromas, que no ofendan, debemos de aceptarlas sin enfadarnos y que esto es parte de la convivencia.

OR. ORIENTACIÓN – TRANSICIÓN

Query Report

757: OR: No deis soluciones sino que hagáis reflexiones sobre ellos, tratando de averiguar por qué pasan y qué consecuencias traen.

759: OR: Cada uno va hablando sobre el tema

782: OR: Vamos a profundizar en el tema de la integración

Os sugiero que digamos elementos positivos que nos ayuden a construir la integración.

OR.SEGUIMIENTO – TRANSICIÓN

Query Report

794: OR: En la acampada va a ver mucho tiempo libre y necesitamos saber estar. Es un elemento positivo decirse a sí mismo. Yo me lo reconozco. No necesito la alabanza. Con saber que lo he hecho, ya es suficiente. He aquí la diferencia. Desde pequeños hemos estado educados para agradar a nuestros padres, para que nos echen piropos. Cuando nos hacemos mayores ya no necesitamos de la alabanza para hacer una cosa. Esta la hacemos porque estamos convencidos de ella.

706: OR: Después que hemos oído vuestras pequeñas y grandes historias, vamos a centrarnos en dos cuestiones. En primer lugar vamos a mandar un mensaje positivo a cada uno de los compañeros. Como por ejemplo: “yo me doy cuenta de que has hecho esto o lo otro o que hayas salido bien de esta experiencia”. La segunda cuestión es que si nos ha quedado alguna duda o deseamos saber algo, hagamos la pregunta que creamos conveniente. ¿De acuerdo?

712: OR: Entonces son amores no correspondidos. ¡Verás! Yo percibo algunas veces que tu te has sentido mal porque has recibido algunas críticas de los compañeros

Quizás la palabra crítica no sea exacta. ¿Quizás que no hayáis reconocido su esfuerzo o su responsabilidad?

731: OR: O sea, que lo habéis espabilado vosotros.

Sin embargo deseo presentaros algunos problemas que yo he recogido de la lectura de vuestras historias. Estos podrían ser los siguientes:

1º-La existencia de los miedos.

2º-La integración en el grupo. ¿Cómo hay que entenderla?.

3º-Algunos dicen que nos hemos dado cuenta muy tarde del concepto de fracaso y que hayamos reaccionado también tarde.

4º-¿Qué está sucediendo en el grupo para que todos vayan progresando?

5º-¿Por qué siempre decaen los estudios cuando nos dedicamos a la calle?

771: OR: ¿Qué tú has visto que LUCAS representa aquí en el Instituto el rol de Padre?

784: OR: Entonces en un momento determinado, en este caso LUCAS, se siente como más responsable porque lo han educado de esa manera y se ve como obligado a actuar de ese modo.

786: OR: Es posible pensar que a ustedes no les hayan educado de la misma manera

789: OR: No es mejor, en ese momento, decirse así mismo nadie lo tiene hecho y yo sí ¿No se es más maduro diciendo, voy a esperar un día?. La satisfacción no me la quita nadie por haber sido responsable. ¿Qué necesito, que me lo reconozca la profesora o que yo me lo reconozca?

804: OR: Entonces habéis reflexionado sobre uno de los elementos que favorecen o dificultan la integración. Son las bromas. Si uno da bromas debe saber que tiene que aguantarlas después.

806: OR: Yo comprendo que en las relaciones sociales, algunas veces tenemos que aguantar algunas cosas

OR. VERIFICACIÓN -. TRANSCIÓN

Query Report

736: OR: ¿Con los puños o con qué?

744: OR: ¿Quieres decir que los miedos son el síntoma de otra cosa?

728: OR: Fuera de aquí ¿También?

OR. CONSULTA – REELABORACIÓNQuery Report

824: OR: ¿Qué te has encontrado tú en tu familia?

867: OR: Tú los dejarías con la abuela.

933: OR: ¿Qué significa todo esto para vosotros?

815: OR: ¿Para qué te ha servido tu historia de vida? - ¿Cómo la interpretas? ¿Has cambiado en algo con motivo de la reflexión sobre la historia de tu vida?.

¿Se entiende lo que hemos planteado?. Durante estos dos meses, en la hora de la Tutoría, que es una vez por semana, hemos venido realizando por etapas las historias de vida de cada uno de vosotros
¿Os ha servido para algo? ¿Para qué?

834: OR: ...pero ¿Os ha servido para algo más?

836: OR: ¿Qué quieres decir con eso de comprender el pasado?

838: OR: ¿Qué cambios has observado?

840: OR: Ese modelo, ¿Te parece que se ha roto? ¿Qué modelo aparece ahora? ¿Cuál es el que te espera a ti?

842: OR: ¿Cuál es el modelo con el que nos vamos a topar?

844: OR: Sí, es verdad.

846: OR: Y tú quieres que se quede en casa ¿No?

864: OR: ¿Vosotros os habéis dado cuenta que los tiempos que os tocarán vivir van a ir por este camino?.

871: OR: ¿Creéis que hay que prepararse para el nuevo modelo?

873: OR: ¿Y por qué se tiene que incorporar al trabajo?

877: OR: ¿Observáis algunos cambios más?

879: OR: ¿A qué cambios te refieres?

881: OR: Pero ¿Eso es un cambio?.

889: OR: ¿Quieres decir que no te van a regalar nada?

891: OR: ¿Vosotros habéis pensado antes en esta idea?

- 901: OR: ¿Quiénes son los que han empezado a pensar o preocuparse por el futuro?
- 905: OR: Es verdad,
- 909: OR: ¿Tú crees que vas a poder vivir de la danza?.
- 911: OR: Y tú crees que es ¿Un hobby o un trabajo?
- 913: OR: A ver, Toni, qué pensabas antes y qué piensas ahora de cara al futuro
- 923: OR: ¿Verdad?
- 931: OR: ¿Cómo se afronta eso de empezar a pensar en el futuro?¿Se afronta con miedo?
- 946: OR: Oye, Julio, ¿Tu que deseas ser?
- 954: OR: ¿Qué es lo que tienes mas o menos claro?
- 956: OR: ¿Sabes qué trabajo realiza tu padre en su fábrica?
- 960: OR: Oye, Julio ¿Qué te ha aportado la Historia de vida?
- 962: OR: Oye, Miguel ¿Tú qué quieres hacer?
- 975: OR: La pregunta que deseo haceros es la siguiente: Cuando entrasteis en diversificación, ¿Dónde os encontrabais?.
- 977: OR: ¿La habéis pensado bien?
- 979: OR: ¿En qué sentido estabais relacionados con la cultura del fracasado?
- 983: OR: (A ÁGATA). ¿Por qué te juntabas siempre con los perdedores?
- 990: OR: La pregunta siguiente: Y, con vosotros mismos, ¿Cómo os sentíais?
- 995: OR: Y ¿Qué hacíais para evitar ese malestar con vosotros mismos?.
- 1001: OR: Y todo eso formaba parte del malestar que llevabas dentro ¿No?
- 1017: OR: Y ¿Por qué hacíais eso?
- 1023: OR: ¿En qué sentido la Diversificación ha contribuido a sacaros de esa zona e introducirs en la otra?.
- 1028: OR: ¿Hay algunas señales de que vais cambiando?
- 1030: OR: ¿Necesitáis seguir mintiendo?
- 1039: OR: En eso se nota ¿No?

OR. CONTROL – REELABORACIÓN

Query Report

820: OR: Oye DAVID. La historia que has construido, ¿Te ha servido para tomar conciencia de algo?

971: OR: Eso se lo tenéis que preguntar vosotros.

815: OR: Las cuestiones que tenemos planteadas para hoy giran todas alrededor de la “historia de vida” que venimos construyendo desde Navidad. Preguntas como éstas nos podemos hacer

901: OR: ¡A ver!

03: OR: Bueno, pues empecemos por contar algunas cosas.

13: OR: A ver TONI

925: OR: Pero Manolo, sí tiene claro lo que va a hacer, ¿No, Manolo?

937: OR: Y tú TONI cómo te ves.

946: OR: Oye, JULIO

960: OR: Oye, JULIO

962: OR: Oye Manolo,

969: OR: Bien siguiendo con otro tema

975: OR: Para ir acabando esta sesión

990: OR: Sigamos y no perdamos el hilo de la conversación.

OR. EMOCIONAL – REELABORACIÓN

Query Report

877: OR: Bueno, pues, las historias de vida están sirviendo para que reflexionemos sobre estos temas

931: OR: Bueno. Tranquilos

973: OR: Al año que viene, para la inauguración del curso, sí que os voy a necesitar.

OR. ORIENTACIÓN REELABORACIÓN

Query Report

815: OR: Todos pueden participar sin necesidad de que sigamos un orden.

931: OR: En el mes de Abril nos vamos a dedicar a estudiar todas estas cuestiones de los módulos y el bachillerato para facilitaros la decisión que tenéis que tomar antes del 30 de ese mismo mes.

969: OR: En el mes de Abril tendremos un encuentro con antiguos alumnos de otros años de Diversificación para que os comuniquen todos los problemas y cómo los han solucionado en su incorporación al mundo del trabajo. También para que os cuenten, los que están haciendo Bachillerato o Módulos, las dificultades que se les han presentado y cómo las han resuelto

OR. SEGUIMIENTO REELABORACIÓN

Query Report

- 817: OR: Dices que has obtenido algunos datos de tu familia. Estos, ¿Son positivos o negativos?
- 822: OR: Dices lo de “la misma forma de pensar”. ¿Qué significa eso?
- 826: OR: Quieres decir que te has criado en una familia donde las personas tenían muchas relaciones sociales.
- 887: OR: ¡Vamos que te ibas a colocar rápidamente y que ibas a ganar mucho dinero!
- 898: OR: Esta es otra idea interesante: ¡Pensando en el futuro!
- 958: OR: ¡Ah! El modulo que está relacionado con ese trabajo se llama “Mecanizado”
- 964: OR: Ya no se llama de mecánica sino de “electromecánica”. Y además tiene un buen tirón hoy en el sector industrial.
- 966: OR: También hay que atender todo lo que hay en el mercado.
- 1005: OR: La medicina o el medicamento para no sentirse mal con uno mismo es “pasar de todo y estar todo el día en la calle con los amigos y de vez en cuando probar alguna cosita...”
- 1035: OR: Es decir que se preocupan por ti, pero de otra manera.
- 1043: OR: En este sentido estáis diciendo que ha mejorado el diálogo con vuestra familia (Otra señal) que antes no existía. Estaba cortado ese diálogo. Se mentía con mucha frecuencia y se tenía la conciencia de hacer algo negativo. Ahora parece que hay más diálogo con la familia.
- 829: OR: ¿No te ha hecho cambiar en nada?
- 834: OR: Me queda claro que la historia de vida ha servido para obtener mas datos de vuestra familia, PACO decía que el haberse criado en una familia de tantas relaciones sociales le ha beneficiado porque le ha hecho una persona también más abierta y más comunicativa.

- 840: OR: Hablas del modelo de familia. ¿No? Antes lo veías muy cerrado, machista. El hombre trabajaba y después al bar. La mujer metida en su casa todo el día.
- 842: OR: Entonces si miramos al futuro,
- 844: OR: Pero algunas cosas ya se están viendo muy claras. Por ejemplo la mujer no acepta quedarse en casa para cuidar de los hijos. Entre otras cosas porque ya son pocos los hijos que cuidar.
- 858: OR: PACO parece que nos quiere dar a entender que su padre.
- 864: OR: Yo no sé si se ha entendido bien lo que decía PACO. Antes se vivía por y para los hijos porque éstos eran una fuente de ingresos, de negocio. ¡Cuanto más hijos, más salarios entraban en la casa!. Ahora no se vive con ese modelo. Parece que hay otro modelo y es la construcción de la pareja. La pareja se tiene que realizar. Tanto el hombre como la mujer. La mujer quiere trabajar y quiere hacerlo fuera de casa. Por lo tanto se presenta un modelo completamente distinto.
- 869: OR: O sea momentáneamente.
- 873: OR: Ese modelo nuevo implica cosas distintas. Es necesario saber que hombre y mujer son diferentes pero iguales. Iguales en derechos y obligaciones. Por lo tanto la casa la puede llevar tanto el hombre como la mujer. La educación también es una obligación por parte del hombre. Entonces quiero preguntaros si las historias de vida están sirviendo para reflexionar sobre estos problemas. ¡Si no estuviéramos con las historias de vida, no saldrían a relucir estas cuestiones! Siguiendo con el caso de DAVID, su hermana se he quitado del trabajo y luego intentará incorporarse a él.
- 875: OR: Entonces, la mujer sólo pensaba en ser madre. Ahora la mujer piensa que tiene que hacer algo más para realizarse como persona.
- 877: OR: La mujer ahora piensa que se tiene que realizar como persona. Y para realizarse como persona tiene que trabajar porque es una de las maneras de realizarse. Son nuevas relaciones sociales que se establecen en el trabajo, nuevas formas de pensar.

- 885: OR: ¿Eso quiere decir que hasta ahora teníais la cabeza llena de pajaritos? Como se suele decir
- 889: OR: Entonces eso del sacrificio, del esfuerzo
- 891: OR: Entonces, que se lo tiene que currar cada uno
- 923: OR: Esto parece que se está complicando porque al quitarse lo de los “pajaritos en la cabeza” ahora se tienen más dudas que antes. ¡Los niños no tienen dudas!
- 927: OR: ¡Ah!. El de climatización, que así se llama ese módulo
- 931: OR: Dejar de ser niño chico y empezar a ser adulto es empezar a preocuparse por estas cosas.
- 969: OR: Es una especialidad dentro de la medicina, una de las carreras más largas
- 975: OR: Creo que habéis oído algunas expresiones en la vida que están relacionadas con las palabras como perdedor o fracasado y otras con triunfador.
- 977: OR: Esta respuesta tan rápida
- 990: OR: Cuando entramos en diversificación nos encontrábamos en una situación de perdedor o de fracasado. Esta situación se notaba, como me habéis dicho, en los amigos porque siempre te juntabas con los que fracasaban. En la familia porque siempre te estaban señalando con el dedo. Se metían constantemente contigo, te formaban la bulla y la bronca.
- 997: OR: (A ÁGATA). Tu dices que estabas siempre haciéndote promesas: “El lunes que viene comienzo”, “El lunes que viene cambio”
- 1001: OR: Y todo eso formaba parte del malestar que llevabas dentro
- 1003: OR: Era una manera de echar fuera ese malestar de sentirse fracasada. Es decir: “Paso de mi madre, paso de esto y paso de lo otro”. Ahora me voy aquí, luego me voy allí. Ahora hago esto, luego hago lo otro. Y todo para evitar esa voz interior que te decía: “¡Eres una fracasada!”.
- 1008: OR: Eso es: ¡Probando de todo para no pensar en nada!

1010: OR: Incluso se mentía.

1020: OR: ¡Porque ya lo dabas todo por perdido!

1023: OR: Entonces, si antes estábamos situados aquí (señalando la zona de los perdedores en la pizarra),

1039: OR: En eso se nota

OR. VERIFICACIÓN – REELABORACIÓN

Query Report

832: OR: Qué te ha hecho cambiar más, ¿La historia de vida o la entrada en Diversificación?

851: OR: ¿Quieres decir que antes se vivía para los hijos y ahora se vive para la pareja?

854: OR: ¿Eso era vivir para los hijos o para la pareja? creo que me dijiste que querías ser azafata de congresos

950: OR: Eso de “paquetillos”.



ANEXO 5

CRUCE DE
CATEGORÍAS:
AGENCIALIDAD,
POSICIÓN,
REGULACIÓN, RE-
ELABORACIÓN, Y
EMOCIONES

EJEMPLO DE COCURRENCIA: POSICIONAMIENTO Y REGULACIÓN

Query Report

HU: La DVC y el fracaso escolar 2013

File: [C:\Documents and Settings\HP\Mis documentos\Scientific Software\...\La DVC y el fracaso escolar 2013.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 11/03/2013 11:47:34

Global selection criteria:

All

1 Primary Doc in query:

9 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

("POSICIONAMIENTO" COOCCUR "REGULACION")

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:205 [775: LUCAS: Es que yo estoy ap..] (2055:2055) (Super)

Codes: [LUCAS] [Pos.Independiente] [REResolución - Family: RegulaciónEstrategia] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad]

775: LUCAS: Es que yo estoy aprovechando el tiempo porque siempre hay cosas que hacer.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:206 [777: LUCAS: Yo estoy cogiendo ..] (2059:2059) (Super)

Codes: [LUCAS] [Pos.Independiente] [REX.Ahora] [Rex.exito] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad]

777: LUCAS: Yo estoy cogiendo apuntes para luego estudiarlos.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:210 [791: LUCAS: Si yo hubiera sabi..] (2087:2087) (Super)

Codes: [LUCAS] [Pos.Independiente] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad]

791: LUCAS: Si yo hubiera sabido que nadie los tenía hecho, me hubiera dado igual no recordárselo a la profesora. Pero ya llevábamos tiempo esperando entregárselo a la profesora. Esa noche me había acostado tarde haciendo los ejercicios. Si se hubiera acordado entre todos pues no habría pasado nada. A mí me da igual.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:275 [758: ROSA: Para mí el problema..] (2021:2021) (Super)

Codes: [Pos.Independiente] [REFLEFLEXION] [REResolución - Family: RegulaciónEstrategia] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad] [ROSA]

758: ROSA: Para mí el problema más interesante es la integración en el grupo.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:278 [780: ROSA: Yo eso no lo veo. S..] (2065:2065) (Super)

Codes: [Pos.Independiente] [REResolución - Family: RegulaciónEstrategia] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad] [ROSA]

780: ROSA: Yo eso no lo veo. Si tu no has hecho los ejercicios, pues es tu problema.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:279 [797: ROSA: Yo veo que JANA tam..] (2099:2099) (Super)

Codes: [Pos.Independiente] [REResolución - Family: RegulaciónEstrategia] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad] [ROSA]

797: ROSA: Yo veo que JANA tampoco se integra en el grupo.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:923 [761: ROSA: Pero ese no es el c..] (2027:2027) (Super)

Codes: [Pos.Independiente] [REResolución - Family: RegulaciónEstrategia] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad]

761: ROSA: Pero ese no es el caso.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:927 [767: ROSA: Ya que hablas de LU..] (2039:2039) (Super)

Codes: [Pos.Independiente] [REResolución - Family: RegulaciónEstrategia] [RGIntegración - Family: RegulaciónModalidad] [ROSA]

767: ROSA: Ya que hablas de LUCAS, pues por ejemplo estamos todos hablando en un rincón y va y se aparta de nosotros. Que ya no somos nosotros, que es él. Porque cuando estamos de cachondeo, él siempre está serio. No sé. Que es él el que se aparta de nosotros.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1134 [Mis amigos me decían que si no..] (1865:1865) (Super)

Codes: [Pos.Independiente]

760: Mis amigos me decían que si no me daba vergüenza entrar en ese curso que era para tontos y otros comentarios. A mí nunca me importó que ellos no me apoyaran.

EJEMPLO DE COCURRENCIA: RE-ELABORACIÓN Y EMOCIONES

Query Report

HU: La DVC y el fracaso escolar 2013

File: [C:\Documents and Settings\HP\Mis documentos\Scientific Software\...\La DVC y el fracaso escolar 2013.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 11/03/2013 12:06:57

Global selection criteria:

All

1 Primary Doc in query:

7 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

("RE-ELABORACION" COOCCUR
"EMOCIONES|E.Amenaza|E.Bienestar|E.Competencia|E.Poder|E.
Prospectiva|E.Retrospectiva|E.Valorativa")

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1019 [418: JUAN: Tengo que buscar má..] (1221:1221) (Super)

Codes: [Pos.Dependiente] [REFLEFLEXION] [REX.Ahora]
[Rex.Fracasa]

418: JUAN: Tengo que buscar más la autonomía que no tengo. Eso de que estén pendientes de mí de lo que hago y no hago ¡Ya sabes!

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1020 [420: JUAN: A mí me parece bien..] (1225:1225) (Super)

Codes: [REFLEFLEXION] [REX.Ahora] [Rex.Fracasa]

420: JUAN: A mí me parece bien porque si no están encima de mí seguramente no voy a estudiar ni nada y creo que voy a ser un niñoato.
(Se escuchan críticas de todos en voz alta)

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1044 [691: JUAN: Cuando cumplí los s..] (1791:1791) (Super)

Codes: [REX.Antes] [Rex.Fracasa]

691: JUAN: Cuando cumplí los seis años, entré en primero de primaria. En esos cursos todo iba bien, pero cuando empecé cuarto flojeé y me empezaron a quedar asignaturas.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1046 [Cuando entré en primero de la ..] (1795:1795) (Super)

Codes: [REX.Antes] [Rex.Fracasa]

691: Cuando entré en primero de la ESO en el Monroy, empezó mi “fracaso” ya que me quedaron nueve asignaturas en el primer trimestre y cinco en los dos siguientes. En segundo de la ESO, seguí igual y tercero lo repetí porque me suspendieron cinco asignaturas. Mis padres se llevaron un palo al ver que había repetido un curso. Pero eso no fue todo. Aún repitiendo, me volvieron a quedar otras cinco. Pero mi madre siguió dándome consejos y apoyándome. Cuando entré en cuarto arrastraba muchas asignaturas,

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1048 [Cuando había una reunión famil..] (1801:1801) (Super)

Codes: [REX.Antes] [Rex.Fracasa]

691: Cuando había una reunión familiar y se sacaba el tema de los estudios, yo me sentía mal e intentaba cambiar de tema. Siempre, al final tenía que escuchar el “sermón” de mis padres, mis tías y de mi abuela. En esos momentos yo pasaba del tema.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1050 [Años atrás los compañeros del ..] (1807:1807) (Super)

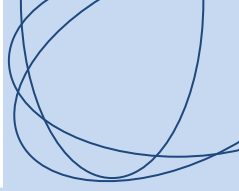
Codes: [REX.Antes] [Rex.Fracasa]

691: Años atrás los compañeros del aula no miraban si tu estudiabas o no. Simplemente si eras buena persona, en este caso para crear una nueva amistad. Aquello era un grupo de individuos. Es decir, estábamos todos juntos, pero cada uno iba por su cuenta. Si yo estudiaba o no, eso sólo le importaba a cada uno. Aunque lo que pasaba era lo siguiente. Si había alguien que estudiaba más, sacaba mejores notas o simplemente estaba callado en clase a ese le denominábamos: "pollo", "empollón". Los demás estábamos de guasa siempre en clase. Yo en aquellos años iba a clase a pasármelo bien. Aunque de vez en cuando hacía algunas cosas, pero cuando empezaba la guasa yo me sumaba enseguida. Por esto repetí el tercero.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:1076 [1015: JUAN: ¿Media hora?. ¡Qué..] (2546:2546) (Super)

Codes: [REFLEFLEXION] [REX.Antes] [Rex.Fracasa]

1015: JUAN: ¿Media hora?. ¡Qué va!



EJEMPLO DE COCURRENCIA: AGENCIALIDAD Y POSICIONAMIENTO

Query Report

HU: La DVC y el fracaso escolar 2013

File: [C:\Documents and Settings\HP\Mis documentos\Scientific Software\...\La DVC y el fracaso escolar 2013.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 11/03/2013 12:29:45

Global selection criteria:

All

1 Primary Doc in query:

23 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):

("AGENCIALIDAD" COOCCUR "POSICIONAMIENTO")

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:28 [244: ÁGATA: Porque fue ella la..] (693:693) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD] [ÁGATA]

244: ÁGATA: Porque fue ella la que nos expulsó.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:63 [532: ÁGATA: ¡Sí es verdad! Per..] (1451:1451) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD] [ÁGATA] [REResolución - Family: RegulaciónEstrategia]

532: ÁGATA: ¡Sí es verdad! Pero no se integra en el grupo. (Risas y carcajadas)

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:124 [232: JUAN: Yo no conté la Hist..] (665:665) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD] [JUAN] [Pos.Independiente]

232: JUAN: Yo no conté la Historia de mis abuelos (no vino ese día)

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:677 [ÁGATA: Yo creo que nos dicen t..] (767:767) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

272: ÁGATA: Yo creo que nos dicen tantas veces las cosas que ya no echamos cuenta. Ya pasamos.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:678 [ÁGATA: Yo creo que es la comun..] (783:783) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

280: ÁGATA: Yo creo que es la comunicación con la madre que siempre es más que con el padre. Por lo menos en mi caso.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:681 [ÁGATA: Yo creo que es al revés..] (861:861) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

314: ÁGATA: Yo creo que es al revés. Que es la madre la que lo dice todo.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:692 [ÁGATA: Pero ella para señalart..] (1241:1241) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

482: ÁGATA: Pero ella para señalarte un camino ha tenido que recorrer varios y ha tenido que equivocarse. Pues eso es lo que yo quiero hacer con mi vida. Y si me equivoco, pues ya aprenderé. Si no aprendes por ti misma, luego te vienen todos los palos encima.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:693 [ÁGATA: A mí no me ayuda.] (1247:1247) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

431: ÁGATA: A mí no me ayuda.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:694 [ROSA: A mí nunca me ha dicho m..] (1249:1249) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

432: ROSA: A mí nunca me ha dicho mi madre, (Y mi padre murió hace dos años) vente a tal hora. Me decía no te vengas tarde y ten mucho cuidado. Yo con eso ya sabía a qué hora tenía que venir. Yo llegaba a las dos de la madrugada y mi madre no me decía nada, pues ella ya sabía que yo podía llegar a esa hora. Nunca me ha dicho llégate a tal hora. Pues yo tomaba la decisión

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:695 [ROSA: ¡Es peor!] (1265:1265) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

440: ROSA: ¡Es peor!

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:696 [ÁGATA: Mi madre está todo el d..] (1267:1267) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

441: ÁGATA: Mi madre está todo el día dándome el coñazo:- ¡Que hay ver que no estudias, que te han vuelto a catear siete, que repites curso, que no sé qué, que no sé cuánto! Este año pasa de mí. No es que pase de mí, es que yo ya sé que tengo que sacar el Título y por lo tanto tengo que esforzarme y tengo que estudiar. ¡Que no tengo que salir! Que tengo que hacer esto, lo otro. Pues este año no me ha tenido que decir: ¡“Ponte a hacer los deberes, ponte a estudiar!” Yo sé ya lo que tengo que hacer.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:703 [ROSA: ¡Tú eres la cenicienta d..] (1341:1341) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

478: ROSA: ¡Tú eres la cenicienta de la casa! ¡No te equivoques!

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:736 [Cuando terminó el primer ciclo..] (1859:1875) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

702: Cuando terminó el primer ciclo de la ESO toda mi vida cambió. Yo era una niña muy estudiosa y nunca había fracasado en los estudios. Hasta que llegué al Instituto. Esa fue mi perdición. Entré en tercero y me lo pasé de miedo: no estudiaba, no hacía nada en clase ni en casa. Cuando entraba en clase estaba todo el día de cachondeo... Repetí tercero y mi vida no cambió. Al revés, como ya no era novata en el Instituto y sabía más o menos las normas del mismo, podía hacer las cosas sin que me pillaran. Ese año fue mejor que el pasado: me saltaba las clases, aumentó el cachondeo en las aulas y a los profesores los tenía amargados. ¡Dónde hubiera bulla allí estaba la ÁGATA!. Las notas de ese año fueron aún peor. La alegría más grande de mi paso por el instituto fue cuando me propusieron para diversificación. Estuve hablando con mis padres y les dije que quería entrar en ese curso y que así creía que todo iba a cambiar. Al principio estaba un poco preocupada porque cuando se pusieron las listas de admitidos, yo figuraba en lista de espera. Un día, que estaba en la playa con mis tías, el orientador me llamó y me dijo que estaba aceptada. En esos momentos me puse muy nerviosa y de la alegría que me entró me puse a llorar... Nadie se imaginaba la ilusión que yo tenía por entrar en ese curso de diversificación. Más tarde llamé a mis padres. Estaba loca de contenta. Hablé con ellos. Yo sabía que por primera vez en mi vida tenía una ilusión por algo relacionado con los estudios. Así fue como entré en diversificación. Esto era un mundo totalmente diferente al de los años anteriores. Lo que más sacrificio me costó era no estar de cachondeo y estar controlada por los profesores.

Mis amigos me decían que si no me daba vergüenza entrar en ese curso que era para tontos y otros comentarios. A mí nunca me importó que ellos no me apoyaran. Yo, con mi felicidad y el apoyo de mi padre, lo tenía todo. Lo demás me sobraba. Bueno. Ahora estoy a punto de terminar el curso y estoy muy agobiada porque tengo dudas de si voy a sacar el título. Lo que sí tengo claro es que si no me lo saco, pues mala suerte; pero yo sé que he cambiado muchísimo y sé valorar muchas cosas como persona. En este curso también he conocido a mucha gente igual que yo. He hecho muchos amigos e incluso creo que les he cogido cariño a mis compañeros y hemos pasado muchas cosas tanto buenas como malas. Incluso creo que me he enamorado de alguno. Esto es otra de las cosas que me preocupan (es obesa) Pero que después de todo lo que he luchado y me esforzado, no creo que nada ni nadie podrá conmigo y saldré para adelante.

Las relaciones con mi familia también han cambiado muchísimo. Antes eran de bronca diaria. Mis padres y yo nunca nos entendíamos y yo tampoco valoraba lo que ellos hacían por mí. Gracias a esta gran reflexión que he hecho durante este año me he dado cuenta que la familia nada más que hay una y, aunque me gusten más o menos las reglas de mi casa, eso es lo que hay. Yo sé con seguridad que ellos quieren lo mejor para mí. Antes de entrar en diversificación me sentía muy solo, fracasada, como si mi vida no valiese nada. Ahora me doy cuenta de que todo esto no es así y me siento orgullosa y feliz conmigo misma. Me alegra ver a mi familia alegre y contenta y que no me señalen como si fuese una extraña. Las relaciones con un profesor, al que he odiado durante estos años, ha sido buena. Aunque últimamente se están notando cambios por las dos partes (se refiere al profesor de Ciencias) y parece que la relación va mejorando.

Mi vida ha cambiado y desde aquí quiero agradecerle a toda esa gente que han apostado por mí. También quiero darles las gracias a las

personas que hacen que este año yo siga para adelante. Parece casi increíble pero al final es posible que salgamos verdaderas personas hechas y derechas, ya no sólo psicológicamente, sino también en el ámbito académico. Muchas gracias por todo. Y estoy dispuesta a no defraudar a estas personas que sé que me quieren.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:750 [ROSA: Para mí el problema más ..] (2021:2021) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

758: ROSA: Para mí el problema más interesante es la integración en el grupo

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:752 [ROSA: Pero ese no es el caso.] (2027:2027) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

761: ROSA: Pero ese no es el caso.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:756 [ROSA: Ya que hablas de LUCAS, ..] (2039:2039) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

767: ROSA: Ya que hablas de LUCAS, pues por ejemplo estamos todos hablando en un rincón y va y se aparta de nosotros. Que ya no somos nosotros, que es él. Porque cuando estamos de cachondeo, él siempre está serio. No sé. Que es él el que se aparta de nosotros.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:759 [LUCAS: Es que yo estoy aprove..] (2055:2055) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

775: LUCAS: Es que yo estoy aprovechando el tiempo porque siempre hay cosas que hacer.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:761 [LUCAS: Yo estoy cogiendo apunt..] (2059:2059) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

777: LUCAS: Yo estoy cogiendo apuntes para luego estudiarlos.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:763 [ROSA: Yo eso no lo veo. Si tu ..] (2065:2065) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

780: ROSA: Yo eso no lo veo. Si tú no has hecho los ejercicios, pues es tu problema.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:765 [LUCAS: Si yo hubiera sabido qu..] (2087:2087) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

791: LUCAS: Si yo hubiera sabido que nadie los tenía hecho, me hubiera dado igual no recordárselo a la profesora. Pero ya llevábamos tiempo esperando entregárselo a la profesora. Esa noche me había acostado tarde haciendo los ejercicios. Si se hubiera acordado entre todos pues no habría pasado nada. A mí me da igual.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:767 [ROSA: Yo veo que JANA tampoco ..] (2099:2099) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

797: ROSA: Yo veo que JANA tampoco se integra en el grupo.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:771 [ROSA: No.] (2115:2115) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

805: ROSA: No.

P 1: grupo nombres modificado.rtf - 1:777 [ROSA: Yo creo que eso del boxe..] (2420:2420) (Super)

Codes: [AGENCIALIDAD]

952: ROSA: Yo creo que eso del boxeo no sirve para nada. PACO me ha dicho que va a poner una peluquería.